



RicercaAzione

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

APPROFONDIMENTO
RICERCA
INNOVAZIONE

Volume 14
numero

2

DICEMBRE
2022
RIVISTA
SEMESTRALE



prase

numero

2

Vol. 14

RIVISTA SEMESTRALE

RicercaAzione

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

<https://ricercazione.iprase.tn.it/>

Dicembre 2022

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 - Università di Verona

Editorial Management

Tatiana Arrigoni, Marcella Cellurale, Michela Chicco, Debora Cristanelli, Ludowica Dal Lago, Alma Rosa Laurenti Argento, Anita Erspamer, Cinzia Maistri, Bruno Mellarini, Mattia Oliviero, Caterina Scapin, Roberta Silva, Roberto Strangis, Ivan Traina, Marco Ubbiali, Federica Valbusa

National Scientific Board

Gabriella Agrusti - LUMSA University, Roma
Annamaria Ajello - Sapienza University, Roma
Federico Batini - University of Perugia
Guido Benvenuto - Sapienza University, Roma
Giovanni Bonaiuti - University of Cagliari
Paolo Calidoni - University of Parma
Mario Castoldi - University of Torino
Lucio Cottini - University of Urbino
Liliana Dozza - Free University of Bozen-Bolzano
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 MacRuairc - NUI Galway University (Ireland)
Dolf Van Veen - Windesheim University (Netherlands)

Principal Contact

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

Support Contact

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

Director Manager: Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

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

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

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

IPRASE

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

INDICE / INDEX

RicercaAzione - Vol. 14, n. 2 - Dicembre 2022

9 EDITORIALE / EDITORIAL

- 9 **Claudio Girelli e Maria Arici**
Il fascino discreto del merito. Opportunità e rischi
The subtle appeal of merit. Opportunities and risks

39 RICERCHE / RESEARCH

- 41 **Federica Valbusa, Rosi Bombieri, Ivan Traina, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Marco Ubbiali**
Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative
Teachers' socio-emotional skills: importance, training and related educational challenges
- 57 **Lucio Cottini**
Un insegnante inclusivo per una scuola che sa fare i conti con le differenze
An inclusive teacher for a school of differences
- 65 **Gabriella Agrusti**
Zero-undici anni: continuità nella specificità
0-11 years olds: continuity in specificity
- 75 **Claudia Fredella, Sofia Bosatelli, Germana Mosconi**
Educazione alla cittadinanza all'epoca dei social network: valutazione partecipata e sviluppo professionale degli insegnanti
Citizenship education in the age of social networks: participatory evaluation and teachers' professional development
- 93 **Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Sofia Bosatelli**
Sviluppo dell'autonomia e costruzione della comunità educante nella sperimentazione Montessori. Il caso della scuola secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" di Milano
Development of autonomy and construction of the educating community in Montessori experimentation. The case of the secondary school of the Comprehensive Institute "Riccardo Massa" in Milan

- 113 **Elisa Farina**
La segmentazione delle parole nei testi di alunni di classe prima: costruzione del corpus e analisi del fenomeno
Word segmentation in the texts of first grade pupils: corpus construction and analysis of the phenomenon

- 133 **Federica Valbusa, Susanna Puecher**
Le virtù a teatro: una ricerca educativa sul rispetto alla scuola primaria
Virtues at theater: an educative research on respect in primary school

- 145 **Angelo Lascioli, Luciano Pasqualotto, Ivan Traina**
L'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità: approfondimenti sulla situazione italiana e irlandese
Job career guidance of youth with disabilities: insights into the Italian and Irish situation

- 161 **Caterina Scapin**
Verso strumenti di osservazione e personalizzazione innovativi
Toward innovative observation and personalization tools

185 ESPERIENZE E RIFLESSIONI / EXPERIENCES AND REFLECTIONS

- 187 **Ira Vannini**
Il Centro CRESPI diventa interuniversitario. Una realtà al servizio della ricerca per la formazione degli insegnanti

- 191 **Pietro di Martino, Stefano Piastra**
La scuola fa i conti con i saperi: il dialogo fra didattica generale e didattiche disciplinari

- 197 **Federico Batini**
Rinnovare il dialogo tra ricerca accademica e scuola. Il convegno nazionale di Perugia "La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti"

- 201 **Annamaria Gatti**
Cosa fanno di speciale gli insegnanti? Fanno la differenza. Come colibrì su ali d'aquila

- 203 **Vincenzo Arte, Guido Benvenuto, Mara Marini, Stefano Livi**
La ricerca-azione diventa ricerca-formazione. Genesi e vita del progetto "La Scuola delle Relazioni e delle Responsabilità"

- 209 **Marta Schibotto**
"Kids & Microbes": i microrganismi spiegati ai bambini. Una progettazione didattica fondata sull'apprendimento per scoperta e sul digital storytelling

213 RECENSIONI / REVIEWS

215 Valeria Damiani

Il Quadro di riferimento dell'International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022

217 Chiara Smadelli

Ti vedo. Sono qui per te

Recensione del testo di Carol Ann Tomlinson, *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*, a cura di Luigi d'Alonzo, Editrice Morcelliana, Brescia, 2022

219 Alberto Agosti, Luca Di Lorenzo, Mario Guidorizzi, Luigi Muzzolini

Cinema per pensare e far pensare

Rassegna cinematografica ragionata di film in tema di guerra

EDITORIALE

Il fascino discreto del merito.
Opportunità e rischi

In autunno, l'insediamento del nuovo Governo ha presentato alla scuola italiana la novità del cambio di nome del Ministero competente: Ministero dell'Istruzione e del Merito. Il cambio di denominazione del Ministero non è un atto né occasionale né tanto meno neutrale, ma segnala la volontà di affermare una visione politico-amministrativa del sistema scolastico che valorizzi il criterio del merito per superare le inefficienze e riguadagnare un riconoscimento sociale del ruolo e dell'autorità della scuola.

Le parole 'creano' mondi

Interpretando la realtà, le parole ne orientano il modo di coglierla, attribuendole significati e contribuendo a darle forma. Per questo motivo è interessante ripercorrere brevemente l'evoluzione che la denominazione del Ministero ha assunto.

La denominazione *Ministero della pubblica istruzione*, nata con la formazione del Regno d'Italia nel 1861, nel 1928 venne sostituita da *Ministero dell'educazione nazionale*, ad evidenziare la natura autarchica del nascente regime fascista e la crescente volontà di rendere la scuola strumentale ad esso.

La nascita della Repubblica portò a riprendere il nome originario, dove però l'aggettivo pubblico andava risignificato dentro la nascente prospettiva costituzionale di promozione del bene comune, ma la visione amministrativa restava statalista e centralista. Mentre, a partire dagli anni '70 del secolo scorso, la visione amministrativa della scuola si modificava nella direzione dell'autonomia scolastica, la denominazione del ministero ha 'oscillato' tra la formula più neutra di *Ministero dell'Istruzione* e quella di *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*, che evidenziava la volontà di intendere la formazione come un processo continuo in dialogo con la ricerca.

Quale idea del sistema scolastico prefigura la nuova denominazione di *Ministero dell'Istruzione e del Merito*?

Certamente la nuova direzione politico-amministrativa non può disattendere la prospettiva inclusiva e di promozione della cittadinanza attiva nella quale la normativa e la realtà scolastica italiana si sono orientate negli ultimi decenni in attuazione del dettato costituzionale e delle raccomandazioni europee.

Qual direzione indica il merito?

Questa è una domanda che deve restare aperta e chiederà l'analisi critica degli atti che il nuovo Ministero andrà a concretizzare nel prossimo futuro per coglierne la valenza pedagogica e l'impatto sul sistema scolastico, in tutti i suoi aspetti.

Per ora, il pensiero del Ministro Valditara, espresso nel volume scritto con Amadori *'È l'Italia che vogliamo'* (settembre 2022), sembra orientato a tradurre il merito nei termini di una valorizzazione dei talenti individuali mediante una personalizzazione degli itinerari formativi che consenta una promozione delle potenzialità personali in una logica non selettiva, affiancando agli istituti secondari di secondo grado dell'area liceale dei percorsi tecnico-professionali ridisegnati. Le forme che queste intenzioni prenderanno, renderanno chiaro il senso che il Ministro attribuisce al merito.

Il merito è un termine ambiguo

Come era prevedibile, la novità ha suscitato un vivace dibattito che ha riportato il tema scuola all'attenzione non solo degli addetti ai lavori, trovando largo spazio anche sui quotidiani nazionali. L'idea che il concetto di merito sia un termine assoluto, il cui significato è facilmente condivisibile e altrettanto oggettivamente misurabile, è apparsa tale solo a una lettura superficiale.

Le opinioni sono state spesso polarizzate tra una critica al merito inteso come una deriva competitiva, caratterizzata da assenza di inclusione e intento selettivo, e una visione dello stesso generativo di opportunità per tutti come espressione di giustizia sociale.

Nonostante le ambiguità e le insidie che il termine merito porta con sé, è innegabile il fascino che esso esercita. La ragione sta forse nell'intravedere in esso una promessa di giustizia sociale, di veder riconosciuti i propri meriti. E chi non concorda con una simile visione che vuole ridurre i privilegi di nascita, superare i favoritismi e riconoscere le competenze effettive? Eppure, già due secoli fa, nel suo libro *Dei Meriti e delle Ricompense*, Melchiorre Gioia scriveva: «Le idee che nella mente degli uomini corrispondono alla parola merito, sono, come tutti sanno, infinitamente diverse: esse cambiano d'oggetto, di grado, di scopo, di misura, non solo tra popoli e popoli, ma anco tra classi e classi nella stessa città». In un contributo del 2000, il premio Nobel per l'economia Amartya Sen sosteneva che «L'idea di meritocrazia ha molti meriti, ma la chiarezza non è tra questi. La mancanza di chiarezza può essere riferita al fatto [...] che il concetto di merito è profondamente condizionato dalle nostre opinioni su cosa sia una buona

società»¹. Con il termine merito si attribuisce un valore ad alcune azioni rispetto ad altre poiché contribuiscono a realizzare ciò che si ritiene positivo. Per iniziare, occorre quindi interrogarsi su quale si considera sia lo scopo della scuola e, dunque, quali siano le azioni meritevoli di essere riconosciute e premiate con il successo.

Promuovere dignità e cittadinanza...

Nelle parti introduttive dei documenti ministeriali che orientano i curricoli dei vari ordini scolastici si possono ritrovare indicazioni significative su quanto una buona scuola dovrebbe promuovere.

A solo titolo esemplificativo basti citare i titoli dei primi paragrafi delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012: 'Centralità della persona', 'Per una nuova cittadinanza', 'Per un nuovo umanesimo'. Il profilo formativo dello studente a cui il lavoro scolastico dovrebbe tendere è chiaro e non lascia spazio a interpretazioni. La scelta didattica dell'orientare le discipline alla maturazione di competenze che gli consentano di esercitare in futuro un ruolo di cittadinanza attiva, e non l'acquisizione di semplici conoscenze disciplinari, richiede poi che queste dichiarazioni introduttive si concretizzino nella quotidianità scolastica con l'impegno a effettuare un cambio di paradigma didattico.

Anche lo stesso impianto della Riforma dell'autonomia scolastica pone come finalità la promozione dello sviluppo della persona umana con interventi «adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo» (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 art.1 comma 2). Lo stesso concetto è ripreso e specificato nell'art. 4 comma 1: «Le istituzioni scolastiche [...] concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo».

Come appare evidente sarebbe riduttivo identificare l'aggettivo formativo con scolastico; potremmo invece tradurlo con il consentire a ognuno di diventare il miglior se stesso possibile, nel riconoscimento e nella valorizzazione della propria dignità di persona correlata al miglioramento delle proprie potenzialità e non al conseguimento di semplici performance. Paradossalmente ci potrebbe essere un successo scolastico (se la scuola è orientata alla pura acquisizione di nozioni) che non corrisponde a un successo formativo.

Nel centenario della sua nascita, rileggere Don Milani può aiutare a recuperare il senso della scuola nel concorrere con l'istruzione alla maturazione della dignità di ciascuno riconoscendo il valore della cultura nella sua utilità sociale di contribuzione al bene comune².

1. Sen, A., Merit and Justice. In: Arrow, K. et al. (2000), *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton: Princeton University Press, p. 5.

2. A partire da *Lettera ad una professoressa*, le pagine di Don Milani mantengono stimoli che interrogano ancora l'attualità. Fra i testi che commentano il pensiero di Don Milani in chiave pedagogica, segnaliamo Reggio P. (2014). *Lo schiaffo di Don Milani. Il mito educativo di Barbiana*. Il Margine: Trento (ora disponibile in Edizioni La Meridiana).

... per un apprendimento permanente trasformativo

Negli ultimi vent'anni la scuola italiana si sta confrontando attivamente con il tema delle competenze. Superata una lettura comportamentista, grazie anche alle Raccomandazioni UE del 2006 e del 2018, le competenze hanno finalizzato l'azione della scuola a promuovere un apprendimento permanente che consenta a ciascuno l'apprendimento «di valori sociali e civici essenziali quali la cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza e il rispetto» (Raccomandazione 2006, punto 6), nonché «la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale» (Raccomandazione 2018, punto 12). Alla scuola viene perciò richiesto di inscrivere la propria azione in questo orizzonte, in modo da consentire a ognuno di maturare competenze utili per interpretare il proprio futuro in chiave di pieno sviluppo delle proprie possibilità che gli consentano di esercitare una cittadinanza attiva. Le competenze³ riferibili a specifici campi del sapere (alfabetica funzionale, multilinguistica, matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, digitale) portano a rileggere il senso e il valore delle discipline scolastiche non in termini autoreferenziali, ma come un ponte verso la realtà⁴. Ancora più provocanti per il fare scuola sono le competenze che dovrebbero informare la quotidianità e non hanno precisi riferimenti disciplinari: personale, sociale e capacità di imparare a imparare⁵; competenza in materia di cittadinanza, imprenditoriale⁶, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Recentemente, come ulteriore sviluppo della riflessione pedagogica a livello europeo stimolato dal Green Deal, o Patto Verde, presentato dalla Commissione Europea l'11 dicembre 2019, l'JRC, ha pubblicato *GreenComp. Il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità*⁷ che riconosce gli aspetti sociali, culturali ed economici come intrinsecamente propri della sostenibilità ambientale, richiedendo così un approccio olistico alla formazione che promuova un apprendimento trasformativo della realtà in chiave di sostenibilità.

Quanto delineato, sia pur brevemente, in questi due paragrafi offre un'idea di qualità della scuola che costituisce il riferimento rispetto al quale riconoscere ciò che può essere considerato meritevole. È un'idea di qualità molto complessa, che supera certamente una visione semplicistica di merito come acquisizione di conoscenze misurabili in modo quantitativo e richiede invece la capacità di valutare quanto concorre al successo formativo di ciascuno in una prospettiva di bene comune.

3. Il riferimento è alle competenze individuate nella Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

4. La contrapposizione fra una didattica scolastica 'autoreferenziale' e una didattica per competenze che introduce alla realtà mediante il contributo delle discipline è resa efficacemente da Comoglio con la metafora, rispettivamente, dell'insegnamento muro e dell'insegnamento ponte (*Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Fabbri: Milano, 2003).

5. European Commission, Joint Research Centre (2021). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union. In: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>. Il documento è presentato in *RicercaAzione* vol. 13, n. 2 (dicembre 2021) in: <https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/48>. Considerata la rilevanza del documento, la direzione della rivista ne ha curato la traduzione italiana e l'ha reso disponibile nel sito come primo numero della collana "Risorse".

6. European Commission, Joint Research Centre (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Publications Office of the European Union. In: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>. Nel 2018 è stata pubblicata anche una guida: *EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. In: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC109128>. Rispetto a questo framework, va richiamata l'attenzione pedagogica all'utilizzo del termine imprenditorialità invece che imprenditorialità.

7. European Commission, Joint Research Centre (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Publications Office of the European Union. Doi: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>.

Valutare il merito

Infatti, è cosa relativamente semplice valutare il successo scolastico se lo si intende come misurazione di prestazioni conoscitive. In questo caso il merito corrisponde a una competizione che vede qualcuno vincere e altri perdere, quasi una gara che considera l'ordine di arrivo senza preoccuparsi del punto di partenza dei concorrenti.

Le criticità sono evidenti.

In primo luogo, è una 'gara' *scorretta*, perché va detto che non c'è giustizia senza equità⁸: già lo richiamava don Milani come non ci sia peggior ingiustizia che trattare da uguale chi uguale non è. Inoltre, va considerato il risvolto psicologico per chi primeggia di 'sentirsi' superiore, attribuendo così il proprio successo scolastico alle proprie capacità, e per chi non riesce sviluppando invece quel senso di impotenza appresa che genera disinvestimento e demotivazione, avviando un circolo vizioso⁹ che rinforza la percezione del soggetto, e anche di chi lo valuta, di meritarsi l'insuccesso. In assenza di interventi educativi che siano effettivamente in grado di produrre effetti decondizionanti rispetto alle condizioni di partenza, come sostiene Domenici in un suo articolato editoriale: «*Ogni intervento meritocratico, come la ricerca scientifica e le meta-analisi dei risultati di numerose indagini in campo educativo hanno mostrato, potenzia anziché attenuare le differenze di apprendimento interindividuali, facendo attribuire il merito al singolo soggetto e non alla sua provenienza socioculturale determinata dal gioco del caso*»¹⁰. Perseguendo un ideale di giustizia sociale, senza una reale attenzione a favorire l'equità di opportunità formative, si ottiene invece l'effetto perverso di trasformare le diversità in disuguaglianze, per giunta legittimandole eticamente.

In secondo luogo, è una 'gara' *sbagliata*, perché questo modo di intendere il merito fa emergere una concezione stessa della scuola che non risulta in sintonia con quanto richiamato nei paragrafi precedenti. Essi, infatti, evidenziano come dai documenti nazionali ed europei venga attribuita alla scuola la finalità di promuovere il successo formativo di ciascuno studente perché ognuno possa sviluppare un apprendimento permanente che gli permetta di assumere un ruolo attivo nella società adeguato alle sue competenze. Promuovere il successo formativo di ciascuno esclude caratterizzare qualcuno come vincitore e qualcun altro come perdente. Per questo parlare di merito richiede attenzione perché, non trattandosi di una nozione assoluta, ma relativa all'idea di qualità del contesto in cui si applica, afferma contestualmente come valida un'idea di scuola decisamente superata dal dibattito pedagogico e dalla pratica educativa, almeno degli ultimi quarant'anni.

In terzo luogo, la stessa idea di valutazione applicata a questa 'gara' è *distorta*. Si tratta infatti di una valutazione *dell'apprendimento* e non *per l'apprendimento*. Il problema è domandarsi a cosa serve la valutazione. Anche la valutazione è un oggetto complesso, rispetto

8. Lucisano P., Problemi di merito, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XV, n. 29/2022. In: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/6090/5153>.

9. Girelli C. (2006). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva dell'esperienza scolastica*. La Scuola: Brescia, pp. 13-14.

10. Domenici G., Insidie e illusioni della "meritocrazia perfetta", *EPCS Journal*, 26/2022, p. 13. Doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-edit>.

al quale, infatti, la prospettiva cambia se lo scopo è il controllo dell'apprendimento oppure il suo sviluppo¹¹, il suo essere funzionale al successo formativo. Nel primo caso siamo in una visione rendicontativa, nel secondo prevale invece un'attenzione educativa che non considera la valutazione un momento estraneo al processo di insegnamento-apprendimento, ma parte importante di esso, tanto da ritenerlo un essenziale momento di apprendimento¹². La recente normativa sulla valutazione nella scuola primaria recepisce coraggiosamente questa evoluzione del dibattito scientifico internazionale sulla valutazione¹³ e le esperienze di sperimentazione di scuola senza voto anche negli istituti secondari di secondo grado ne dimostrano la fattibilità e la fecondità pure in altri ordini scolastici¹⁴.

Il merito e la Costituzione

Nel dibattito di questi mesi si è evidenziata anche la radice costituzionale di questa attenzione al merito.

Nell'art. 34, infatti, la nostra Costituzione riconosce che «*l capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi*». Si tratta di una valorizzazione che richiama un senso di giustizia sociale verso i singoli, ma anche di opportunità, per la società, che questo riconoscimento può portare in termini di miglioramento sociale. La rilevanza assegnata al merito dalla Costituzione non legittima però un sistema meritocratico poiché va armonizzata con il rispetto degli altri principi costituzionali, primi fra tutti quelli di pari dignità, di uguaglianza e non discriminazione sanciti dall'art. 3 dove viene impegnata la Repubblica a «*rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese*». È un'indicazione impegnativa che riconosce come, declinando questo principio nell'ambito formativo, non sia sufficiente garantire l'accesso al diritto all'istruzione, ma vada promossa l'equità perché tutti ne possano fruire efficacemente secondo le proprie capacità. Infatti, «*Se è vero che quello della scuola dell'obbligo è un percorso garantito a tutti, è anche vero che il sistema scolastico, così com'è organizzato, crea una selezione fin dai primi mesi del primo anno di scuola primaria, e se vogliamo andare oltre anche dalla possibilità di vivere dai nove mesi fino ai 6 anni (asilo nido e scuola materna per usare le vecchie definizioni) in ambienti stimolanti in cui poter sviluppare competenze relazionali, affettive e sociali che li renderanno bambini più*

sicuri, più sereni, più fiduciosi e disponibili all'apprendimento. Il nostro ordinamento garantisce sì a tutti l'accesso all'istruzione, ma al suo interno, fin dal primo giorno, si pratica una dura, e forse inconsapevole, ma non per questo scevra da responsabilità, selezione tra chi accumula lacune e chi può permettersi di colmarle»¹⁵.

Si tratta invece di rendere possibile il pieno sviluppo della persona umana (nel Regolamento dell'autonomia scolastica si parla di successo formativo) e l'effettiva partecipazione alla vita politica, economica e sociale del Paese (nelle Raccomandazioni europee e nei documenti ministeriali si parla di promuovere le competenze per esercitare una cittadinanza attiva).

Rendere concreti questi principi costituzionali richiede una visione politico-amministrativa della scuola che sappia favorire la promozione dei talenti di ciascuno, pochi o tanti che siano, evitando i tranelli della meritocrazia¹⁶, ma anche una pratica didattica quotidiana che riconosca e valorizzi le singolarità promuovendo per ognuno il successo formativo¹⁷.

Il tradimento della scuola: l'ascensore si è rotto

La scuola ha il compito e la possibilità di offrire l'occasione di promuovere il pieno sviluppo delle potenzialità dei propri studenti. Attraverso di essa ognuno può scrivere una storia diversa rispetto a quella dalla quale proviene: è il riconoscimento del diritto allo studio, «*alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni*» (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 art.1 comma 2). Comunemente, per raffigurare questo compito, si è utilizzata la metafora della scuola come ascensore sociale. Questo 'ascensore' è funzionante?

L'analisi dei dati del sistema scolastico dicono che l'ascensore è bloccato. Fuori di metafora, garantire il diritto all'istruzione, il solo consentire la libertà di accesso al percorso scolastico, è necessario ma non è sufficiente se non viene garantita l'equità, l'uguaglianza di opportunità formative.

«*Tra le nazioni OCSE, l'Italia è quella con il più basso livello di mobilità sociale - afferma Liuzzo, presidente della Fondazione Guido Carli riportando i dati del Global Social Mobility, report del World Economic Forum, dove si evidenzia che - in media nel 42% dei casi i figli di chi non ha il diploma non si diplomano a loro volta: la quota in Francia si attesta al 37%, in Germania al 32%, nel nostro Paese raggiunge la percentuale record del 64 per cento. In parole semplici, chi proviene da famiglie più svantaggiate ha molte più probabilità di restare indietro sul fronte dell'istruzione, come se fosse un gap ereditario. Con buona pace del merito*»¹⁸.

La povertà educativa è fortemente associata alla povertà economica che, secondo i dati

11. Castoldi M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Mondadori: Milano. Particolarmente interessante sull'idea di valutazione è la traduzione di un recente contributo di Hadji C. (2023). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*, Scholè-Morcelliana: Brescia.

12. Girelli C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Carocci: Roma.

13. Ministero dell'Istruzione, Ordinanza Ministeriale del 4 dicembre 2020: *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria e Linee guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*. A commento autorevole del testo si veda: Nigris E. e Agrusti G. (a cura di) (2021). *Valutare per apprendere*. Pearson: Torino; Agrusti G., *Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria*, in *RicercaAzione*, vol. 13, n. 1, pp. 25-38. <https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/50/50>.

14. Benvenuto G. et al., *La ricerca-azione diventa ricerca-formazione. Genesi e vita del progetto "La Scuola delle Relazioni e delle Responsabilità"*, in questo numero di *RicercaAzione*.

15. Scalfi L., *E se con il termine 'merito' ci riferissimo alla scuola e non agli alunni?*, *Il Sole 24 ore*, 24/11/2022.

16. Becchetti, riflettendo sulla meritocrazia in ambito economico, ha ricordato come «La storia dei paradossi della meritocrazia ci insegna che il talento non si merita, ma è importante che sia stimolato a produrre risultati i cui benefici possono essere diffusi a tutti i cittadini. E che uno dei meriti più interessanti sta proprio nella capacità di coinvolgere e rendere generative le vite di coloro che, per motivi vari e diversi, si trovano a partire da situazioni di svantaggio e desiderano un'opportunità di riscatto» (Il paradosso meritocratico, *Avvenire*, 5/12/2019).

17. Le pratiche didattiche non sono indifferenti. Si potrebbe valutarle in base al loro potenziale inclusivo, inteso come la capacità di offrire opportunità di miglioramento a ciascuno secondo le proprie caratteristiche e possibilità. Stimolanti in questo senso risultano le riflessioni contenute in Tomlinson C.A. (2023). *La differenziazione in classe per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*. Scholè-Morcelliana: Brescia.

18. Liuzzo R., *Merito, il fallimento "non detto" e il valore dei processi dinamici*, *Il Sole 24 ore*, 11/11/2022, p. 16.

più recenti dell'ISTAT¹⁹, vede aumentare l'incidenza della povertà assoluta tra i minori, passata dal 13,55% del 2020 al 14,2% del 2021 (pari a 1 milione 382mila bambini). La relazione fra povertà economica ed educativa viene evidenziata anche nella recente ricerca di SAVE THE CHILDREN: «Sono infatti i minori che provengono da famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico ad aver registrato negli ultimi anni livelli di apprendimento più bassi; e sono anche coloro maggiormente a rischio di dispersione scolastica. La scuola dovrebbe rappresentare un argine alla crescita delle disuguaglianze, garantendo a tutti i minori le opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni. Purtroppo però, la scuola italiana sconta carenze storiche, che la costringono ad affrontare la sfida della povertà educativa con mezzi molto limitati»²⁰.

È un quadro che viene confermato anche a livello internazionale, ad esempio, la Proposta di Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico riconosce che «I dati confermano che il contesto socioeconomico di provenienza è il migliore indicatore di previsione dei risultati scolastici. I discendenti provenienti da contesti svantaggiati sono sovrarappresentati tra coloro che abbandonano l'istruzione e la formazione senza conseguire un titolo di istruzione secondaria superiore nella maggior parte dei paesi dell'UE. [...] La letteratura accademica conferma che gli alunni provenienti da contesti socioeconomici sfavorevoli tendono a incontrare più difficoltà a sviluppare competenze accademiche e linguistiche. Presentano con maggiore frequenza problemi comportamentali correlati all'apprendimento e livelli più bassi di motivazione all'apprendimento e abbandonano più precocemente l'istruzione e la formazione, con qualifiche inferiori e con competenze insufficienti per la piena partecipazione alla società»²¹.

L'incidenza dell'origine dei fattori socio-familiare degli studenti sulla possibilità effettiva di fruire efficacemente delle opportunità del sistema scolastico è stata studiata anche nell'ambito italiano da Benadusi e Giancola che hanno parlato di 'meritocrazia spuria', proprio per l'incapacità del sistema scolastico di garantire equità nella condizione di avvio del percorso scolastico²².

In assenza di adeguati interventi mirati a promuovere equità di opportunità, accedere con condizioni sfavorevoli al sistema scolastico genera quello che Nussbaum chiama uno 'svantaggio corrosivo'²³. Esso condiziona le altre sfere esistenziali e minaccia il futuro del percorso di studi minando la possibilità stessa di sviluppare nei soggetti quelle capacità che consentono loro di far fruttare il diritto all'istruzione. La sovrarappresentazione di minori non italo-foni nei percorsi scolastici professionali e la loro quasi assenza nei percorsi liceali è una chiara attestazione dell'effetto dello svantaggio corrosivo.

19. ISTAT, *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà. Anno 2021*, pubbl. 15 giugno 2022. Vedi: https://www.istat.it/it/files/2022/06/Report_Povert%C3%A0_2021_14-06.pdf.

20. SAVE THE CHILDREN, *Alla ricerca del tempo perduto*, p. 3, pubbl. 7/9/2022. In: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>.

21. EU, *Proposta di Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico*, pubbl. il 30/6/2022, p. 18. Vedi: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:3605c49b-f881-11ec-b94a-01aa75ed71a1.0007.02/DOC_1&format=PDF.

22. Benadusi L. & Giancola O. (2022 nuova ed.). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Franco Angeli: Milano.

23. Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Il Mulino: Bologna.

La preoccupazione per i livelli di dispersione scolastica e l'abbandono degli studi senza raggiungere i livelli superiori di istruzione è amplificata nel suo impatto negativo dal fenomeno della dispersione implicita: si tratta di studenti che, pur avendo conseguito un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado, non raggiungono i traguardi di competenza che possono assicurare loro un adeguato inserimento sociale, ponendoli a rischio di incrementare le file dei NEET²⁴. Nelle ultime indagini dell'INVALSI, la dispersione implicita è passata dal 7,5% registrato nel 2019 ad un 9,8% del 2021 (accusando pesantemente l'effetto pandemia) attestandosi al 9,7% nel 2022²⁵. In un suo intervento su questa rivista²⁶, Ricci, presidente dell'INVALSI, ha evidenziato tutta la problematicità di questo fenomeno che richiede interventi sia di sistema sia di una diversa qualità della didattica.

I talenti non sono meritati, ma donati

Nel paragrafo precedente abbiamo evidenziato come il merito, identificato con il raggiungimento del successo scolastico, sia in buona parte condizionato dalle caratteristiche socio-economiche di partenza. Certamente però il merito è la risultante di una serie di fattori che vale la pena di considerare: i talenti personali, la motivazione e l'impegno personale, le condizioni relazionali e ambientali in cui si concretizza.

Partiamo dal considerare i talenti.

I talenti che si possiedono non sono un merito personale: sono un 'dono', qualcosa che non dipende dal soggetto. Essi costituiscono la diversità che caratterizza la realtà umana e richiede il riconoscimento della loro uguale dignità perché non si trasformino in disuguaglianza. Partendo dal riconoscimento della dignità di ciascuna persona, indipendentemente dai talenti che possiede, il problema allora è come valorizzarli nella loro diversità perché ognuno sviluppi le proprie capacità e trovi la propria caratterizzazione per contribuire al ben-vivere collettivo. Invece, leggere in una prospettiva meritocratica i talenti significa premiarne con il successo alcuni e segnare con il fallimento altri, trattando i talenti secondo una logica posizionale tipica delle competizioni che richiedono necessariamente dei perdenti perché ci sia un vincitore²⁷. La prospettiva inclusiva propria della scuola crea le condizioni perché siano stimolati i talenti nelle loro diversità²⁸, al contrario di una scuola selettiva che ne riconosce come meritevoli solo alcuni

24. Al riguardo nel 56° rapporto Censis sulla situazione sociale del paese si richiama che «Una fragilità tutta italiana è poi rappresentata dai Neet, i giovani che non studiano e non lavorano, di cui il nostro Paese detiene il primato in Europa: il 23,1% di 15-29enni a fronte di una media Ue del 13,1%. Nelle regioni del Mezzogiorno l'incidenza sale al 32,2%. Si tratta, in definitiva, di un esercito inerte di risorse giovanili bisognose di essere riattivato» (pubbl. 2/12/2022, p. 11). In: <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Sintesi%20Fenomenologico%202022.pdf>.

25. Vedi <https://www.invalsiopen.it/dispersione-implicita-prove-invalsi-2022/>.

26. Ricci R., Gli apprendimenti ai tempi della pandemia, *RicercaAzione*, vol.13, n. 2 (dicembre 2021), pp. 29-55. DOI: <https://doi.org/10.32076/RA13207>.

27. Tra i contributi sul tema della meritocrazia in ambito sociale ed economico si segnala: Sandel M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*. Feltrinelli: Milano. Sandel è il grande critico del 'sogno americano' del 'farsi da sé', poiché evidenzia come il successo personale non coincida con il merito (talento e impegno), ma sia frutto di diversi altri fattori sociali indipendenti dal singolo. Egli evidenzia come una società diseguale abbia costruito attorno al merito un'ideologia, la meritocrazia, che giustifica moralmente chi riesce e condanna, umiliando chi non ce la fa, sgettolando così il senso di bene comune e di solidarietà, elementi essenziali per una società inclusiva e democratica.

28. Lascioli A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Edizioni del Rosone: Foggia.

e penalizza chi non li possiede. Questa posizione viene spesso criticata come appiattente e livellante, ma i dati internazionali restituiscono un'altra realtà: «in generale i Paesi con percentuali basse di discenti con risultati insufficienti tendono ad avere anche percentuali elevate di discenti con risultati ottimi, il che suggerisce che eccellenza ed equità dei sistemi di istruzione scolastica possono andare di pari passo»²⁹.

Dopo aver considerato la lettura 'esterna' dei talenti, è opportuno ragionare sulla loro radice soggettiva: se ognuno si ritrova con dei talenti, è indubitabile che egli li debba riconoscere e coltivare per metterli a frutto, senza queste azioni essi resterebbero infruttuosi³⁰. Certamente questa è un'azione che dipende dalla responsabilità e dall'impegno individuale, che si sviluppa però in un contesto che può facilitare od ostacolare. Anche da questa prospettiva la 'riuscita personale' non è un merito individuale, ma il frutto di relazioni supportive e incoraggianti³¹. Liuzzo, nel ricordare come ogni anno la Fondazione che presiede premi le personalità che si sono distinte per il loro impegno sociale e imprenditoriale, si dichiara colpita dall'osservare «come dietro ognuno dei premiati ci sia qualcuno, spesso più di qualcuno, che ha avuto il coraggio di credere in lui e di investire su di lui. Non siamo monadi»³². La possibilità stessa di impegnarsi a sviluppare i propri talenti richiede un ambiente di apprendimento³³ dove prevalga un clima relazionale favorevole al proprio miglioramento: sono contesti collaborativi dove fiducia e promozione del senso di autoefficacia stimolano in ciascuno motivazione intrinseca e protagonismo solidale. È una distorsione che la competizione a primeggiare sugli altri sviluppi i talenti individuali, in realtà inaridisce l'humus relazionale nel quale si alimentano. E quando non si riscontra negli studenti motivazione intrinseca e attivazione personale per impegnarsi a sviluppare i propri talenti, è per lo meno opportuno considerare in primo luogo la qualità relazionale del contesto, poiché si cresce attraverso esperienze di successo che creano circoli virtuosi a partire dal riconoscimento positivo del valore e della dignità di ciascuno, indipendentemente dal punto di partenza e dall'esito del proprio lavoro³⁴. Quando questo non accade, per esasperata competizione o per identificazione del valore della persona con la propria produttività, si innestano i circoli viziosi dell'insuccesso che contribuiscono a formare nello studente quel senso di impotenza appresa che porta a disinvestire, a sotterrare, si potrebbe dire, il proprio talento, e a legittimare nell'insegnante la 'colpevolizzazione' dello studente, attribuendogli interamente la responsabilità del suo agire.

Il merito tra individualismo e inclusione

Proprio la considerazione del contesto relazionale come fattore positivo per sostenere il merito individuale fa emergere un problema di fondo: l'ambiguità del merito è anche un problema di prospettive da cui lo si guarda. A fronteggiarsi sono due diverse idee di scuola, una individualistica e meritocratica e un'altra invece caratterizzata da una funzione solidaristica e inclusiva³⁵. Mentre nel primo modello di scuola «il merito è legato alle performance individuali, misurate e classificate - con voti numerici e test quantitativi - a prescindere dalle condizioni nelle quali esse vengono realizzate (provenienza sociale dello studente, ambiente scolastico, qualità degli insegnanti); nel modello inclusivo vengono considerate anche le altre variabili e l'oggetto della valutazione - di processo più che di prodotto - non è tanto la performance finale individuale ma quella complessiva della classe in un'ottica cooperativa e non competitiva»³⁶.

Si tratta di due diversi modelli valoriali che, indipendentemente dai testi normativi che definiscono la funzione pubblica della scuola, orientano le decisioni dei politici, le percezioni e le pratiche di insegnanti e genitori. Le norme sono necessarie, ma non sono sufficienti; occorre co-costruire una cultura comune, intesa come visione condivisa, sia pur partendo da prospettive differenti, nei singoli luoghi dove il fare scuola si realizza.

Al riguardo può risultare utile considerare il rapporto fra apprendimento e relazioni sociali che si può sperimentare nelle pratiche didattiche. Solamente una visione dell'apprendimento come pura attività ricettiva e mnemonica è compatibile con un'assenza di influenza del contesto relazionale, ma per realizzare una didattica per competenze questa visione è assolutamente inadeguata. Un apprendimento significativo richiede una rielaborazione da parte del soggetto per cui, secondo la prospettiva socio-costruttivista, le relazioni che s'instaurano non sono indifferenti, anzi lo caratterizzano fortemente³⁷ consentendo di supportare processi di pensiero superiori maggiormente coerenti con una didattica per competenze, come la tassonomia di Anderson e Krathwohl evidenzia³⁸.

Un ulteriore contributo a questa costruzione condivisa può venire dal dibattito che in questi ultimi anni³⁹ si sta sviluppando sul tema della sostenibilità. L'emergenza climatica ha posto il problema in termini sempre più pressanti e si sta sviluppando la consapevolezza che il concetto di sostenibilità non è limitato al solo ambito ambientale, ma evidenzia come la vita e lo sviluppo di ogni persona dipenda da un'interdipendenza positiva non solo con tutti gli elementi

29. EU, *Proposta di Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico*, pubbl. il 30/6/2022, p. 6.

30. La parabola evangelica dei talenti potrebbe offrire utili spunti di riflessione rispetto alla visione selettiva o inclusiva dell'azione della scuola: le monete non sono distribuite dal Padrone in modo uguale tra i servi e al suo ritorno il riconoscimento della loro azione non dipende dalla quantità di monete restituite, ma dalla responsabilità e dall'impegno nell'averle fatte fruttare o meno.

31. Franta H., Colasanti A.R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Firenze: La Nuova Italia.

32. Liuzzo R., op. cit.

33. Per un approfondimento: Castoldi M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci: Roma.

34. Girelli C. (2006). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: La Scuola, pp. 123-124.

35. Pastori G., Zecca L., Zuccoli F. (a cura di) (2022). *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?* Franco Angeli: Milano. Testo open access. Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

36. Voce Merito da Tuttoscuola, *Il 2022 della scuola, dalla A alla Z*, newsletter, pubbl. 31/12/2022.

37. Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (1991). *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. La Nuova Italia Scientifica (poi Carocci): Roma.

38. Per un approfondimento della tassonomia di Anderson e Krathwohl in rapporto alla didattica per competenze si veda: Trincherò R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*. Rizzoli: Milano.

39. I cambiamenti climatici costituiscono una minaccia per il pianeta e per gli esseri viventi che lo abitano. L'Unione Europea è stato uno dei primi attori a livello internazionale ad elaborare un piano sistematico per cercare di affrontare la sfida in atto, rinnovando così il suo ruolo di guida nella lotta globale contro i cambiamenti climatici. Il Green Deal, o Patto Verde, è stato presentato dalla Commissione Europea l'11 dicembre 2019 e riassume quella che è la nuova strategia di crescita europea verso una transizione ecologica con l'obiettivo generale di raggiungere la neutralità climatica in Europa entro il 2050: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF.

ambientali, ma soprattutto con le altre persone. Nel documento GreenComp⁴⁰, l'JRC ha proposto un *Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità* per promuovere nei diversi contesti educativi un approccio alla realtà sostenibile non solo sul piano ambientale, ma anche economico e sociale. La pandemia da COVID-19 che abbiamo recentemente vissuto lo dimostra: non si può pensare a sé o a un qualsiasi ambito della realtà se non in termini sistemici⁴¹. Siamo esseri relazionali.

Quale scuola si meritano i nostri studenti?

Nel dibattito sul cambio di nome del Ministero, si è dato per scontato che quando si parla di merito ci si rivolga agli studenti. Nelle argomentazioni sviluppate in questo editoriale, appare evidente come la possibilità di sviluppare i propri talenti non dipenda dal solo impegno e responsabilità individuale, ma sia in larga parte attribuibile ai contesti familiari e sociali in cui si cresce, nonché ai contesti scolastici di cui si fa esperienza.

Per questo potrebbe essere interessante parlare del merito cambiando prospettiva: «se parliamo di Ministero dell'istruzione e del merito - come suggerisce Scalfi - non sarebbe importante declinare la parola merito anche rispetto a chi la scuola la fa (i docenti), la dirige o ne ha la responsabilità di organizzazione e di indirizzo (direttori e dirigenti del Ministero nelle sue articolazioni anche territoriali)? O pensiamo davvero che il merito debba essere declinato solo nei confronti dell'ultimo anello della catena (gli studenti) che spesso soffrono dell'incapacità di altri?»⁴².

Parlare di merito allora interroga la qualità del sistema scuola.

Non è qui possibile anche solamente accennare a tutte le tematiche implicate: dalle carenze strutturali di spazi e di strumentazione alle classi sovraffollate, dalla gestione amministrativa di tutti i processi necessari ad assicurarne il funzionamento al tempo scuola, dalle procedure di reclutamento di docenti e dirigenti alla loro formazione in servizio... Una sola sottolineatura sembra necessaria: particolarmente delicate e influenti sulla qualità del sistema scuola sono le modalità di formazione iniziale di docenti e dirigenti, che risultano valide, e riconosciute anche a livello internazionale, per la formazione dei docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, mentre sono drammaticamente carenti e inadeguate per gli altri ordini di scuola e per i ruoli dirigenziali.

Domandarsi quale scuola si meritano i nostri studenti è una prospettiva interessante da cui interrogarsi sul merito. È una domanda da mantenere sempre aperta per non 'scaricare' sugli studenti anche responsabilità che hanno altre cause.

Se al MIM sostituissimo il MIB?

Se al Ministero dell'Istruzione e del Merito sostituissimo il Ministero dell'Istruzione e del Benessere?

Non sembri una battuta ad effetto o una provocazione. Il legame tra apprendimento e benessere è evidente: senza benessere non c'è possibilità di apprendimento significativo poiché la dimensione affettiva e relazionale dell'esperienza scolastica non può essere disgiunta da quella cognitiva e ha una pesante influenza su di essa. Infatti, le competenze personali e sociali sono strettamente correlate alla capacità di apprendere ad apprendere⁴³ e costituiscono una delle otto competenze per l'apprendimento permanente definite dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018⁴⁴. La diminuzione del benessere a scuola e la crescita del bullismo sono segnalati a livello internazionale come fenomeni che hanno conseguenze devastanti sul rendimento scolastico. Nella recente Raccomandazione del Consiglio europeo sui percorsi per il successo scolastico si sottolinea come «Il benessere emotivo e la salute mentale di bambini e giovani sono diventati una questione di primo piano in Europa, dove all'incirca il 10-20 % dei minori in età scolare soffre di problemi di salute mentale durante gli anni della scuola e metà di essi sviluppa problemi prima di compiere i 14 anni, soprattutto ansia e depressione. Si tratta di un problema serio che incide in modo negativo sui risultati scolastici»⁴⁵.

A conclusione di questo editoriale sul merito, crediamo sia un utile contributo riportare gli obiettivi proposti agli stati membri dell'Unione Europea nella Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico:

- «dissociare il livello di istruzione e il rendimento scolastico dallo status sociale, economico e culturale;
- ridurre la percentuale di discenti con risultati insufficienti e di coloro che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione nell'UE al fine di raggiungere i traguardi a livello di UE per il 2030 dello spazio europeo per l'istruzione;
- promuovere un'istruzione e una formazione inclusive che comprendano equità, qualità, rendimento scolastico, impegno, benessere a scuola, salute mentale e fisica e rispetto per la diversità;
- sviluppare ulteriormente, attraverso l'apprendimento reciproco, una comprensione condivisa dei fattori che consentono di promuovere i risultati scolastici e il benessere, con particolare attenzione per i discenti provenienti da contesti svantaggiati»⁴⁶.

40. European Commission, Joint Research Centre, *GreenComp, Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Publications Office of the European Union, 2022. In <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>.

41. Girelli C., Arici M., Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19, *RicercaAzione* vol. 12, n. 1, pp. 9-20 (giugno 2020). In: <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/31/30>.

42. Scalfi L., op. cit.

43. Per un approfondimento di questa importante competenza, *RicercaAzione* ha tradotto, e reso disponibile sul proprio sito, la traduzione italiana di *LifeComp* elaborato dall'JRC.

44. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, op. cit.

45. Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico (pubbl. 30 giugno 2022), p. 7. In: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:3605c49b-f881-11ec-b94a-01aa75ed71a1.0007.02/DOC_1&format=PDF. Va segnalato come il termine successo scolastico utilizzato nella traduzione italiana, viste le considerazioni contenute in questa Raccomandazione, sia maggiormente corrispondente a successo formativo.

46. Ivi, p. 9.

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

Nel primo, Federica Valbusa *et al.* si concentrano sulle competenze socio-emotive dei docenti, per evidenziare come esse condizionino positivamente il clima relazionale della classe e i processi di apprendimento degli studenti, ma anche per mettere in luce quanto esse siano necessarie per fronteggiare con successo le sfide educative che il contesto scolastico solleva, comprese quelle legate all'inclusione, alla valutazione e, più in generale, agli aspetti etici dell'esperienza.

Lucio Cottini analizza gli elementi portanti della didattica inclusiva e si concentra sull'impianto curricolare del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria, individuando in esso un modello formativo orientato significativamente a formare insegnanti capaci di fare i conti con le differenze che popolano e arricchiscono le nostre classi.

L'articolo di Gabriella Agrusti si focalizza sull'idea di continuità tra nido, scuola dell'infanzia e scuola primaria, considerando dialetticamente la contrapposizione tra *school readiness* e *ready school* e individuando nel modello formativo dei corsi di studio di Scienze della Formazione primaria una possibile traccia da seguire per facilitare un cambio di paradigma che consenta di mettere al centro i bisogni formativi dei discenti.

Claudia Fredella *et al.* presentano i risultati di un percorso sul tema dell'educazione alla cittadinanza in chiave interculturale e interdisciplinare e sull'uso consapevole dei social network da parte degli alunni di classi quinte primarie e prime secondarie di primo grado di Cesano Boscone, utilizzando una valutazione basata sul confronto riflessivo tra i partecipanti.

Il contributo di Elisabetta Nigris *et al.* illustra i risultati del monitoraggio della sperimentazione Montessori condotto all'interno dell'IC Riccardo Massa di Milano, scuola capofila della rete di scopo "Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori" che ha coinvolto quattro istituti; anche in questo caso si è utilizzato un approccio collaborativo, attivando un confronto riflessivo tra i partecipanti coinvolti.

Elisa Farina vuole offrire con il suo contributo un duplice apporto alle ricerche linguistiche e didattiche: da un lato si propone di descrivere un modello automatico di analisi di testi che presentano un'ortografia non convenzionale e, dall'altro, di descrivere, analizzare e comprendere il fenomeno della segmentazione delle parole nei bambini, al fine di rendere maggiormente coerente il rapporto tra apprendimento e insegnamento.

Il saggio di Federica Valbusa e Susanna Puecher presenta una ricerca educativa attuata in una classe seconda di scuola primaria che ha previsto la proposta di un percorso teatrale per promuovere la riflessione etica e la realizzazione di una ricerca qualitativa per comprendere quali significati i bambini coinvolti attribuivano al rispetto, nelle sue declinazioni di rispetto per il corpo dell'altro, per l'ambiente condiviso e gli oggetti al suo interno, e per l'altro in generale.

Ivan Traina *et al.* analizzano il tema dell'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità, in riferimento a quanto avviene in Italia e Irlanda; dallo studio emerge la necessità di progettare l'orientamento al lavoro a partire dalla scuola, promuovendo le competenze per rendere pos-

sibili ed effettivi i diritti previsti dalla Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità.

Infine, Caterina Scapin presenta nel suo contributo il percorso di elaborazione di uno strumento digitale specifico, ad uso di scuola, sanità e famiglia, per compiere un'osservazione congiunta dello studente con disabilità, in base alla Classificazione ICF-CY dell'OMS, e redigere di conseguenza il Piano Educativo Individualizzato.

Sottolineiamo, in conclusione, gli stimolanti contributi presenti nella sezione "Esperienze e riflessioni" e le interessanti segnalazioni della sezione "Recensioni".

The subtle appeal of merit. Opportunities and risks

In autumn, when the new government took office, Italian schools were presented with the news that the relevant Ministry was to change its name to the *Ministry of Education and Merit*. The Ministry's change of name is neither casual nor neutral, but rather illustrates a desire to affirm a political-administrative vision of the education system that promotes merit as way of overcoming inefficiency and regaining social recognition for the role and authority of schools.

Words 'create' worlds

By interpreting reality, words orient the way it is understood, conferring meaning and contributing towards giving it shape. For this reason, it is interesting to briefly retrace the evolution of the title adopted by the Ministry.

In 1928, the name of the *Ministry of Public Education*, established following the creation of the Kingdom of Italy in 1861, was changed to the *Ministry of National Education*, highlighting the autarchic nature of the emerging Fascist regime and an increasing desire to make schools instrumental in supporting the regime.

The birth of the Republic led to adoption of the original name, however with the adjective 'public' reinterpreted in the context of the dawning constitutional perspective of promoting the common good, while the administrative vision remained statist and centralist. From the 1970s, the administrative vision of schools instead moved towards autonomy for schools, with the name of the Ministry 'oscillating' between the more neutral *Ministry of Education* and the *Ministry of Education, Universities and Research*, highlighting an intention to consider education as an ongoing process interacting with research.

So what idea of the education system does the new title *Ministry of Education and Merit* foreshadow?

The new political and administrative direction undoubtedly cannot disregard the vision of inclusivity and promotion of active citizenship on which the legislation and reality in Italian schools has been based in the last few decades, implementing the dictates of the Italian constitution and European recommendations.

What direction does merit suggest?

This is a question that must remain open and will require critical analysis of the action taken by the new Ministry in the near future, to understand the educational value and impact on every aspect of the school system.

For the moment, the Italian Minister Valditara's thinking, outlined in a book written with Amadori, *È l'Italia che vogliamo* (September 2022), would seem to be oriented towards translating merit by making the most of individual talent, personalising educational itineraries to promote personal potential on a non-selective basis, placing reorganised technical and vocational programmes alongside more academically based secondary schools. The forms taken by these intentions will clarify the sense attributed to merit by the Minister.

Merit is an ambiguous term

As could be expected, the innovation has led to lively debate, focusing attention on the question of schools and not just for those in the field, a debate also extensively covered in national newspapers. The idea that merit is an absolute conceptual term, whose meaning can be easily agreed and objectively measured, is the result of only superficial interpretation.

Opinions have often been polarised, with on the one side criticism of merit because it is understood to infer competition, the absence of inclusion and selective intent, and on the other a vision of merit as generating opportunities for all as an expression of social justice.

Despite the ambiguity and pitfalls the term brings with it, it has an undeniable appeal. The reason perhaps lies in the intrinsic promise of social justice, of seeing one's own merits recognised. Who could fail to agree with a similar vision, designed to reduce the privileges of birth, overcome favouritism and recognise effective skills? However, even two centuries ago, in his book *Dei Meriti e delle Ricompense*, Melchiorre Gioia wrote: «*The ideas corresponding to the word merit in people's minds are, as everyone knows, infinitely different: they change in terms of object, degree, scope and extent, not just between one people and another, but also between one class and another in the same city*». In a paper written in 2000, the winner of the Nobel Prize for economics Amartya Sen affirmed that «*The idea of meritocracy may have many merits, but clarity is not one of them. The lack of clarity may relate to the fact [...] that the concept of merit is deeply contingent on our views of a good society*»¹. The word merit attributes a value to certain actions compared to others because they contribute towards achieving what is believed to be positive. To begin with, it is thus necessary to ask oneself about the scope of schooling and thus what actions are worthy of being recognised and rewarded with success.

1. Sen, A., Merit and Justice. In: Arrow, K. et al. (2000), *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton: Princeton University Press, p. 5.

Promoting dignity and citizenship...

In the introductory parts of ministerial documents orienting the curricula of the various phases of schooling, it is possible to find significant indications of what good schools should promote.

Purely as an example, it is possible to cite the titles of the first few sections in the *National Guidelines for the Curricula of Infant and Primary Schools*: 'The centrality of the individual', 'For a new form of citizenship, and 'For a new form of humanism'. The student educational profile towards which schools should work is clear and leaves no space for interpretation. The choice to orient education towards gaining skills that allow pupils to exercise active citizenship in the future, and not simply to acquire knowledge of determined subjects, thus demands that these introductory statements take concrete form in the everyday life of schools with a commitment to change the educational model.

The provisions on school autonomy reform also set forth the objective of promoting development of the individual, with action «suitable for different environments, the demands of families and the specific characteristics of the individuals involved, in order to guarantee them educational success» (Decree of the President of the Republic of 8 March 199, no. 275 article 1, paragraph 2). The same concept is picked up on and specified in article 4, paragraph 1: «Schools [...] shall put into effect national objectives with educational programmes designed to achieve the right to learn and the educational growth of all pupils, recognising and making the most of diversity, promoting the potential of each individual and adopting all initiatives useful for achieving educational success».

It seems clear that it would be simplistic to identify the adjective educational with school. We could instead translate it as allowing everyone to become the best possible version of themselves, recognising and making the most of the dignity of each individual, linked to improvement of their potential and not simply the achievement of performance. Paradoxically, there may be school success (if the school is oriented purely towards acquiring knowledge) that does not correspond with educational success.

On the 100th anniversary of his birth, rereading Don Milani may help to restore a sense of the role of schools in developing the dignity of each person through instruction, recognising the value and social value of culture in terms of contributing to the common good².

... for transformative lifelong learning

In the last twenty years, Italian schools have been actively discussing the subject of skills. Having gone beyond behavioural interpretation, also thanks to the EU Recommendations in

2. Starting from *Lettera ad una professoressa*, Don Milani's writing continues to provide stimulation and raise topical questions. Among the texts commenting Don Milani's thinking in educational terms, we can note Reggio P. (2014). *Lo schiaffo di Don Milani. Il mito educativo di Barbiana*. Il Margine: Trento (now available in Edizioni La Meridiana).

2006 and 2018, the concept of acquiring competence and skills has directed the action of schools towards promoting lifelong learning that allows each person to acquire «essential social and civic values such as citizenship, equality, tolerance and respect» (2006 Recommendation, item 6), along with «personal fulfilment, health, employability and social inclusion» (2018 Recommendation, item 12). Schools are therefore required to carry out their activities in this context, to allow each person to gain skills useful for interpreting their future, with a view to fully developing their possibilities and allowing them to exercise active citizenship. Skills, or competences³ referring to specific fields of knowledge (functional language, multilingual, mathematical skills, competence in science, technology and engineering, and digital skills) lead to reinterpretation of the sense and value of school subjects, not in terms of self-referential thinking, but as bridge towards reality⁴. Skills related to everyday life that do not make specific reference to school subjects are even more stimulating in terms of school activities: personal, social skills and the ability to learn how to learn⁵; competence related to citizenship and entrepreneurship⁶, and skills related to cultural awareness and expression. Recently, as a further development of the educational reflection at European level stimulated by the Green Deal, presented by the European Commission on 11 December 2019, the JRC published *GreenComp. The European framework for sustainability competences*⁷ which recognises social, cultural and economic aspects as intrinsically part of environmental sustainability, thus demanding a holistic approach to education promoting learning that transforms the current situation in the light of sustainability.

The framework outlined in these two sections, albeit briefly, offers an idea of school quality acting as a point of reference in terms of recognising what can be considered as deserving. It is a very complex idea of quality, undoubtedly going beyond a simplistic view of merit merely as the acquisition of quantitatively measurable knowledge and instead requiring the ability to assess everything contributing to the educational success of each person in the context of the common good.

Assessing merit

It is indeed relatively simple to assess school success if this is understood to mean measur-

3. The reference is to skills identified in the European Council Recommendation of 22 May 2018 regarding key skills for lifelong learning. In: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

4. The contrast between 'self-referential' schooling and education providing skills presenting an introduction to reality through the contribution of subjects is effectively conveyed by Comoglio with the metaphor of wall teaching and bridge teaching respectively (*Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Fabbri: Milano, 2003).

5. European Commission, Joint Research Centre (2021). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union. In: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>. The document is presented in *RicercaAzione* vol. 13, no. 2 (December 2021) in: <https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/48>. Considering the importance of the document, the magazine's management team supervised the Italian translation and made it available at the site as the first issue in the "Resources" series.

6. European Commission, Joint Research Centre (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Publications Office of the European Union. In: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>. In 2018a user guide was also issued: *EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. In: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC109128>. As regards this framework, attention should be drawn to educational use of the term entrepreneurial spirit instead of entrepreneurship.

7. European Commission, Joint Research Centre (2022). *GreenComp. European framework for sustainability competences*. Publications Office of the European Union. DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>.

ing cognitive performance. In this case, merit corresponds with a competition in which some win and others lose, almost like a competition that considers only the order of arrival, without worrying about participants' points of departure.

The problems are clear.

First of all, it is an *unfair* 'competition', because it should be noted that there is no justice without fairness⁸. To cite Don Milani, there is no worse injustice than to treat those who are not equals as equals. Furthermore, it is necessary to consider the psychological implications, with those who excel tending to feel superior and thus attribute their academic success to their own abilities, while those who fail instead develop a sense of impotence that leads to disengagement and lack of motivation, initiating a vicious circle⁹ reinforcing the perception by the individual, and also those assessing them, that they deserve failure. Without educational intervention effectively capable of leading to deconditioning compared to the starting conditions, as affirmed by Domenici in his extensive editorial: «*All meritocratic intervention, as scientific research and meta-analysis of the results of numerous surveys in the field of education have shown, reinforces rather than attenuating differences in interindividual learning, attributing the merit to the individual and not to their sociocultural origin, determined by chance*»¹⁰. By pursuing the ideal of social justice without real attention to encouraging equal educational opportunities, one obtains the perverse effect of transforming diversity into inequality, what is more legitimising it ethically.

Secondly, it is an *incorrect* 'competition' because this way of interpreting merit gives rise to a concept of schooling that is not in harmony with the framework outlined in the previous sections. These instead show that national and European documents give schools the goal of promoting the educational success of each pupil so they can develop lifelong learning allowing them to take an active role in society on the basis of their skills. Promoting the educational success of each person cannot involve characterising some as winners and others as losers. For this reason, attention must be paid when talking about merit, because as it is not an absolute concept, rather depending on the idea of quality in the context to which it is applied, it affirms the validity of a decidedly outdated idea of schooling in terms of educational debate and practice, at least in the last forty years.

Thirdly, the very idea of assessment applied to this 'competition' is *distorted*. It is indeed an assessment of learning and not for learning. The question is what purpose assessment serves. Assessment is also a complex subject, regarding which the perspective indeed changes depending on whether the scope is to monitor or develop learning¹¹, establishing its role in educational success. In the first case the focus is on reporting, while in the second case the

educational vision does not consider assessment as extraneous to the process of teaching and learning, but rather as an important part of this, to the extent that it is an essential part of learning¹². The recent rules on assessment in primary schools courageously acknowledge this evolution of the international scientific debate as regards assessment¹³, while experiences of trials in secondary schools have also demonstrated the feasibility and fruitfulness of this approach at other levels of schooling¹⁴.

Merit and the Italian constitution

The debate over the last few months has also highlighted the constitutional roots of the attention paid to merit.

Indeed, article 34 of our constitution recognises that «*competent and worthy individuals, including those without means, are entitled to arrive at the highest levels of education*». This value refers to a sense of social justice towards individuals, but also to the opportunities this recognition can lead to in terms of social improvement for society. The importance attributed to merit by the Italian constitution does not however legitimise a meritocratic system, as it must be also be balanced with respect for other constitutional principles, first of all those relating to equal dignity, equality and non-discrimination set forth in article 3, with which the Republic commits itself to «*removing economic and social obstacles which prevent the full development of the individual and the effective participation of all workers in the political, economic and social organisation of the country, effectively limiting the freedom and equality of citizens*». Applying the principle to the educational environment, this is a challenging recommendation that recognises it is not sufficient to guarantee the right to education, but also demands fairness so that everyone can effectively make use of it according to their own abilities. Indeed, «*while it is true that the compulsory education programme is guaranteed for everyone, it is also true that the school system, as it is currently organised, creates a form of selection from the very first months of the first year at primary school, and if we wish to go beyond this, even in terms of the possibility of experiences from the age of 9 months to 6 years (nurseries and infant schools to use the old definitions) in stimulating environments where it is possible to develop relational, emotional and social skills that make children more secure, serene, confident and open to learning. Our system guarantees everyone access to education, but within this system there is a rigorous selection from day one, perhaps unintentional, but not for this reason without responsibility, distinguishing between those who accumulate deficits and those who can afford*

8. Lucisano P., Problemi di merito, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XV, n. 29/2022. In: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/6090/5153>.

9. Girelli C. (2006). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva dell'esperienza scolastica*. La Scuola: Brescia, pp. 13-14.

10. Domenici G., Insidie e illusioni della "meritocrazia perfetta", *EPSC Journal*, 26/2022, p. 13. Doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-edit>.

11. Castoldi M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Mondadori: Milan. The translation of a recent paper by Hadji C. (2023) is particularly interesting as regards the concept of assessment. *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*, Scholè-Morcelliana: Brescia.

12. Girelli C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Carocci: Rome.

13. Ministry of Education, Ministerial Order of 4 December 2020: *Periodic and final assessment of pupil learning in primary school classes and Guidelines: Formulation of descriptive opinions in periodic and final assessment in primary schools*. For authoritative commentary on the text see: Nigris E. and Agrusti G. (editor) (2021). *Valutare per apprendere*. Pearson: Torino; Agrusti G., *Approcci criteri alla valutazione nella scuola primaria*, in *RicercaAzione*, vol. 13, n. 1, pp. 25-38. <https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/50/50>.

14. Benvenuto G. et al., La ricerca-azione diventa ricerca-formazione. Genesi e vita del progetto "La Scuola delle Relazioni e delle Responsabilità", in this issue of *RicercaAzione*.

to overcome them»¹⁵.

It is instead a question of enabling the full development of the individual (reference is made to educational success in the Regulations for the autonomy of schools) and effective participation in the political, economic and social life of the country (reference is made to promoting active citizenship skills in European Recommendations and ministerial documents).

Giving these constitutional principles concrete form requires a political and administrative vision of schools that is able to encourage the promotion of each person's talents, however many or few these are, avoiding the pitfalls of meritocracy¹⁶, but also everyday teaching practices that recognise and make the most of individual skills, promoting educational success for everyone¹⁷.

Schools betray their trust: the broken elevator

Schools have the task and opportunity to fully fulfil their students' potential. Thanks to schools, each person has the chance to follow a different pathway compared to their background. This is recognition of the right to education, «to implement the right of all pupils to learn and achieve educational growth » (D.P.R of 8 March 199, no. 275, article 1, paragraph 2). Generally speaking, the metaphor of schools as a social elevator has been used to depict this task. So is this 'elevator' working?

Analysis of the data on the school system shows that the elevator is stuck. Metaphors aside, guaranteeing the right to education by simply allowing freedom of access to school education is not enough, albeit necessary, if fairness and equal educational opportunities are not guaranteed.

«Of the OECD nations, Italy is the country with the lowest level of social mobility - states Liuzzo, President of the Guido Carli Foundation, making reference to the data in Global Social Mobility, a report by the World Economic Forum, highlighting that - in 42% of cases on average, the children of those without a secondary school diploma do not in their turn obtain a diploma. The figure is 37% in France, and 32% in Germany, while in Italy the figure reaches the record level of 64%. In short, those coming from disadvantaged families are much more likely to fall behind in terms of education, as if it were a hereditary gap. Without regard to merit»¹⁸.

Educational poverty is strongly associated with economic poverty, which is on the rise, according to the most recent data from ISTAT¹⁹, in terms of the level of absolute poverty among

15. Scalfi L., E se con il termine 'merito' ci riferissimo alla scuola e non agli alunni? *Il Sole 24 ore*, 24/11/2022.

16. Reflecting on meritocracy in the economic field, Becchetti recalled that «The history of the paradoxes involved in meritocracy has taught us that talent is not deserved, but it is important to stimulate it to produce results whose benefits can be disseminated to all citizens. One particularly interesting form of merit is precisely the ability to improve and empower those who find themselves starting at a disadvantage, for various different reasons, and seek an opportunity for redemption» (Il paradosso meritocratico, *Avvenire*, 5/12/2019).

17. Educational practices are not indifferent. They could be assessed on the basis of their inclusive potential, understood as the ability to offer opportunities for improvement to each individual according to their characteristics and possibilities. In this context, particularly stimulating reflections are contained in Tomlinson C.A. (2023). *La differenziazione in classe per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*. Scholè-Morcelliana: Brescia.

18. Liuzzo R., Merito, il fallimento "non detto" e il valore dei processi dinamici, *Il Sole 24 ore*, 11/11/2022, p. 16.

19. ISTAT, *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà. Anno 2021*, published on 15 June 2022. See: https://www.istat.it/it/files//2022/06/Report_Povert%C3%A0_2021_14-06.pdf.

children, going from 13.55% in 2020 to 14.2% in 2021 (representing 1,382,000 children). The relationship between economic and educational poverty is also highlighted by recent research carried out by SAVE THE CHILDREN: «It is indeed children from the most disadvantaged families in socioeconomic terms that have seen the lowest levels of learning in the last few years, and these are also the children most at risk of abandoning schooling. Schools should represent a bulwark against the growth of inequality, guaranteeing all children the opportunity, to learn, experiment, blossom and freely develop their skills, talents and ambitions. However, unfortunately Italian schools have a longstanding scarcity of resources, obliging them to deal with educational poverty using very limited means»²⁰.

This picture is also confirmed at international level. For example, the Proposal for a Council Recommendation on pathways to school success recognises that «The data confirm that the socioeconomic context of origin is the best indicator for forecasting school results. Pupils from disadvantaged environments are overrepresented among those dropping out of education and training without achieving a secondary school qualification in most EU countries. [...] Academic literature confirms that pupils coming from unfavourable socioeconomic contexts tend to encounter more difficulties in developing academic and linguistic skills. They have more frequent behavioural problems linked to learning and low levels of motivation for learning and abandon education and training earlier, with lower qualifications and with insufficient skills for full participation in society»²¹.

The effect of students' social and family origin as factors influencing the effective possibility of making efficient use of the opportunities offered by the school system has also been studied in Italy by Benadusi and Giancola, who have talked about 'spurious meritocracy', precisely due to the inability of the school system to guarantee fairness in terms of starting conditions for school pathways²².

Without suitable intervention targeted at promoting equal opportunities, accessing the school system with unfavourable conditions leads to what Nussbaum calls a "corrosive disadvantage"²³. It conditions other existential spheres and threatens the future of educational pathways, undermining the very possibility of individuals developing the abilities that allow them to exploit the right to education. The overrepresentation of non-Italian-speaking minors in vocational training programmes and their almost total absence in academic-based secondary schools is a clear demonstration of the effect of the corrosive disadvantage.

The concerns about levels of early leavers and those dropping out of school without achieving higher levels of education are amplified in terms of negative impact due to the phenomenon of low achievers. These are pupils who have gained secondary school qualifications, but

20. SAVE THE CHILDREN, *Alla ricerca del tempo perduto*, p. 3, published on 7/9/2022. In: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>.

21. EU, *Proposal for Council Recommendation on pathways to school success*, published on 30/6/2022, p. 18. See: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:3605c49b-f881-11ec-b94a-01aa75ed71a1.0007.02/DOC_1&format=PDF.

22. Benadusi L. & Giancola O. (2022 new ed.). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Franco Angeli: Milano.

23. Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Il Mulino: Bologna.

nevertheless have not obtained the basic skills necessary to ensure adequate social inclusion, placing them at risk of increasing the ranks of 'NEETs'²⁴. In the last surveys by INVALSI, low achievers went from the 7.5% recorded in 2019 to 9.8% in 2021 (reflecting the serious effect of the pandemic), and standing at 9.7% in 2022²⁵. In a paper published by this magazine²⁶, Ricci, President of INVALSI, underlined the many problems related to this phenomenon, which requires both systematic intervention and a different type of teaching.

Talent is not earned, but rather a gift

In the previous section we underlined that merit, defined by the achievement of school success, is largely conditioned by baseline socioeconomic characteristics. However, merit is undoubtedly the result of a series of factors worth taking into consideration: personal talent, motivation, personal commitment, and the background of relational and environmental conditions.

Let us begin by considering talent.

A person's talent is not based on personal merit: it is a 'gift'; something that does not depend on the individual. It represents part of the diversity characterising humanity and requires recognition of equal dignity so it is not transformed into a form of inequality. Starting from recognition of the dignity of each individual, independently of the talents they have, the problem is thus how to make the most of their diversity to ensure everyone develops their own skills and finds a way to contribute to collective wellbeing. Interpreting talent in the context of meritocracy instead means rewarding some people with success and noting the failure of others, treating talent with a positional approach typical of competitions, which necessarily require losers so there can be a winner²⁷. An inclusive approach by schools creates an environment where the full diversity of talent is stimulated²⁸, in contrast with selective schools that only recognise some talents as worthy and penalise those without them. This position is often criticised as bringing everything down to the same level, however international data paints another picture: *«in general, countries with low levels of underachieving pupils also tend to have high percentages of pupils with excellent results, which suggests that excellence and fairness of school*

*education systems can go hand in hand»*²⁹.

After having considered an 'external' interpretation of talents, it is appropriate to discuss their subjective roots. While each person has talents, they undoubtedly need to be recognised and cultivated to allow them to be exploited, as without action they would remain unproductive³⁰. This action depends on individual responsibility and commitment, which however develops in a context that can facilitate or hinder the process. In this context, 'personal success' is not a form of individual merit, but rather the fruit of supportive and encouraging relationships³¹. Recalling the prizes awarded by the Foundation to figures who have distinguished themselves for their social and entrepreneurial commitment, Liuzzo was struck by the fact that *«behind each of the prize-winners, there was one, or often more than one person, who had the courage to believe in them and invest in them. We are not monads»*³². The commitment to developing one's own talent requires a learning environment³³ with a relational climate favourable for self-improvement: these are collaborative contexts where confidence and promotion of a sense of self-worth stimulate intrinsic motivation and support attention-seeking. It is a distortion to think that the competition to excel over others develops the individual's talents; in actual fact it dries up the relational environment fuelling them. When intrinsic motivation and personal action and commitment to developing their own talent is lacking in pupils, it is at least opportune to consider first of all the relational quality of the environment. This is because development takes place with experiences of success, creating virtuous cycles beginning with positive recognition of the value and dignity of each person, independently of the point of departure and outcome of one's work³⁴. When this does not happen, due to excessive competition or identification of a person's value with their productivity, this gives rise to vicious circles of failure contributing towards creating a sense of assimilated impotence in the pupil, leading them to disengage, one could almost say bury their talent, thus legitimising the teacher in 'blaming' the pupil, attributing them with full responsibility for their action.

Merit: individualism and inclusion

It is precisely consideration of the relational context as a positive factor in supporting individual merit that reveals an underlying problem: the ambiguity of merit is also a question of the perspective from which one observes it. Two different ideas of schooling confront each other here, one individualistic and meritocratic and the other instead characterised by solidarity and inclusiveness³⁵. While in the first type of school *«merit is linked to individual performance,*

24. As regards this, the 56th Censis report on the social situation in countries notes "An especially Italian form of fragility is represented by NEETs, young people who neither study nor work, and for whom our country has the record in Europe: 23.1% of 15-29-year-olds compared to an EU average of 13.1%. In southern Italian regions the figure rises to 32.2%. Ultimately, they represent an impotent army of young resources needing to be reactivated" (published on 2/12/2022, p. 11). In: <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Sintesi%20Fenomenologico%202022.pdf>.

25. See <https://www.invalsiopen.it/dispersione-implicita-prove-invalsi-2022/>.

26. Ricci R., Gli apprendimenti ai tempi della pandemia, *RicercaAzione*, vol. 13, n. 2 (December 2021), pp. 29-55. DOI: <https://doi.org/10.32076/RA13207>.

27. Among the papers on the subject of meritocracy in the social and economic field, we note: Sandel M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*. Feltrinelli: Milan. Sandel is a major critic of the 'American dream' and the 'self-made man', because he underlines that personal success does not coincide with merit (talent and commitment), but is rather the fruit of several other social factors not depending on the individual. He highlights how an unequal society has constructed an ideology, meritocracy, around merit, morally justifying those who succeed, and condemning and humiliating those who do not make it, thus dismantling the sense of the common good and solidarity, which are essential elements in an inclusive and democratic society.

28. Lascioli A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Edizioni del Rosone: Foggia.

29. EU Proposal for Council Recommendation on pathways to school success, published on 30/6/2022, p. 6.

30. The biblical parable of the talents can offer useful food for thought as regards the selective or inclusive vision of the role of schools: the coins are not distributed by the Master equally between the servants and on their return the recognition of their actions does not depend on the number of coins returned, but on the responsibility and commitment of having made use of them or not.

31. Franta H., Colasanti A.R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Florence: La Nuova Italia.

32. Liuzzo R., op. cit.

33. For further information, see: Castoldi M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci: Rome.

34. Girelli C. (2006). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: La Scuola, pp. 123-124.

35. Pastori G., Zecca L., Zucconi F. (editors) (2022). *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?* Franco Angeli:

measured and classified - with numerical marking and quantitative tests - over and beyond the conditions in which testing takes place (social origin of the pupil, school environment, quality of the teaching); in the inclusive model, other variables and the object of the assessment are also considered - relating to process rather than outcome - not so much the individual's final performance as the overall performance of the class in a cooperative and non-competitive context»³⁶.

These are two different value models orienting the decisions of politicians, along with the perceptions and practices of teachers and parents, independently of the legislation defining the public role of schools. Legislation is necessary but not enough. It is necessary to jointly build a common culture, understood as a shared vision, albeit starting from different perspectives, in the individual places where schooling takes place.

As regards this, it may be useful to consider the relationship between learning and the social relations experienced in educational practices. Only a vision of learning purely as a receptive and mnemonic activity excludes the influence of the relational context, but to implement skills-based teaching this vision is absolutely inadequate. Significant learning requires reinterpretation by the pupil, for whom the relationships established are not indifferent, indeed they are a key aspect³⁷, according to the social-constructivist perspective, making it possible to support higher-order thinking processes more coherent with skills-based education, as Anderson and Krathwohl's taxonomy highlights³⁸.

A further contribution to this shared construct may come from the debate that has developed on the subject of sustainability in the last few years³⁹. The climate emergency has increasingly raised concerns and an awareness is developing that the concept of sustainability is not limited to the environmental field, rather highlighting how the life and development of each individual depends on positive interdependence not only with environmental aspects, but above all with other people. In the *GreenComp* document⁴⁰, the JRC has proposed a *European Sustainability Competence Framework* to promote an approach to sustainability, not only at environmental level, but also at economic and social level, in different educational contexts. The COVID-19 pandemic we recently experienced demonstrates this: it is only possible to think about oneself or any aspect of reality in the context of the system⁴¹. We are relational beings.

Milan. Open access document. Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Rome: LAS.

36. Voce Merito da Tuttoscuola, *Il 2022 della scuola, dalla A alla Z*, newsletter, published on 31/12/2022.

37. Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (1991). *Discutendo s'impapa. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. La Nuova Italia Scientifica (subsequently Carocci): Rome.

38. For a closer look at Anderson and Krathwohl's taxonomy in relation to teaching skills, see: Trincherò R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*. Rizzoli: Milan.

39. Climate change represents a threat for the planet and the living beings inhabiting it. The European Union was one of the first players at international level to draw up a systematic plan for trying to deal with the challenge underway, thus renewing its leading role in the global fight against climate change. The Green Deal was presented by the European Commission on 11 December 2019 and summarises the new strategy for European growth, moving towards ecological transition with the general scope of achieving climate neutrality in Europe by 2050: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF.

40. European Commission, Joint Research Centre, *GreenComp, the European Sustainability Competence Framework*, Publications Office of the European Union, 2022. In <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>.

41. Girelli C., Arici M., Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19, *RicercaAzione* vol. 12, n. 1, pp. 9-20 (June 2020). In: <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/31/30>.

What kind of schools do our pupils deserve?

In the debate about the Ministry's change of name, it has been taken for granted that merit refers to the pupils. From the considerations explored in this editorial, it seems clear that the possibility of developing talent does not depend solely on commitment and individual responsibility but is also substantially attributable to the family and social contexts where individuals grow up, along with the school environments experienced.

For this reason, it could be interesting to talk about merit with a change of perspective: «if we talk about a Ministry of Education and Merit - Scalfi suggests - would it not also be important to apply the concept of merit to those providing schooling (the teachers), managing it or who have responsibility for its organisation and policy (the directors and managers of the Ministry, also at regional level)? Or do we really think that merit should only apply to the last link in the chain (the pupils), who often suffer from the inability of others?»⁴².

In this case, talking about merit would concern the quality of the school system.

It is not possible here even to hint at all the issues involved: from structural deficiencies in terms of space and equipment and overcrowded classes to management procedures for all the processes necessary to ensure the operation of schools, procedures for the recruitment of teachers and managers and their in-service training etc. It would only appear necessary to underline a single aspect: one particularly delicate and influential factor in the quality of the school system is the initial training of teachers and managers, which would appear to be valid and internationally recognised for infant and primary school teachers, whereas it is dramatically lacking and inadequate for other levels of schooling and for managerial roles.

Asking ourselves what kind of schools our pupils deserve is an interesting perspective from which to consider merit. It is a question that should be kept open, so that responsibility is not always 'offloaded' to pupils, also when there are other causes.

What if we were to replace the MEM with the MEW?

What if the Ministry of Education and Merit were to be replaced by the Ministry of Education and Wellbeing?

This is not intended as a wisecrack or a provocation. The link between learning and wellbeing is clear: without wellbeing there is no possibility of significant learning, as the emotional and relational dimension of experience at school cannot be separated from the cognitive dimension and has a strong influence on it. Indeed, personal and social skills are closely linked to the ability to learn how to learn⁴³, representing one of the eight lifelong learning skills described in the European Council Recommendation of 22 May 2018⁴⁴. The decrease in wellbeing at school

42. Scalfi L., op. cit.

43. For further information on this important skill, *RicercaAzione* has made available the Italian translation of *LifeComp* drawn up by the JRC at its website.

44. Council Recommendation of 22 May 2018, op. cit.

and the growth of bullying are highlighted internationally as phenomena that have devastating consequences on school performance. In the recent European Council Recommendation on pathways for school success it is underlined that «*The emotional wellbeing and mental health of children and adolescents has become a key question in Europe, where around 10-20 % of school-age children suffer from mental health problem during schooling and half of them develop problems before the age of 14, above all anxiety and depression. It is a serious problem that has a negative effect on school outcomes*»⁴⁵.

To conclude this editorial on the subject of merit, we believe it is useful to list the objectives proposed to the members of the European Union in the Council Recommendation on pathways to school success:

- «*decoupling the level of education and school performance from social, economic and cultural status;*
- *reducing the percentage of underachieving pupils and those abandoning education and training early in the EU to reach the 2030 EU goals for the European Education Area;*
- *promoting inclusive education and training that includes fairness, quality, school performance, commitment, wellbeing at school, mental and physical health and respect for diversity;*
- *further developing, through mutual learning, a shared understanding of the factors allowing the promotion of school success and wellbeing, with special attention for pupils from disadvantaged environments*»⁴⁶.



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

In the first, Federica Valbusa *et al.* focus on teachers’ social-emotional skills, highlighting how these positively condition the relational climate of the class and pupils’ learning processes, but also emphasising how necessary they are to successfully deal with the educational challenges raised by the school environment, including those linked to inclusion and assessment, and more generally to ethical aspects of the experience.

Lucio Cottini analyses elements leading to inclusive education and concentrates on the Primary Education Science curriculum, viewing it as an educational model strongly oriented towards training teachers capable of dealing with the differences making up and enriching our classes.

Gabriella Agrusti’s article focuses on the idea of continuity between nursery, infant and primary schools, considering dialectically the contrast between school readiness and the ready

school, and identifying the training programme of the degree course in Primary Education Science as a possible model to be followed to facilitate a paradigm shift placing pupils’ educational needs at the centre of attention.

Claudia Fredella *et al.* present the results of an intercultural and interdisciplinary programme on citizenship education and aware use of social networks by pupils in the fifth year of primary schools and first year of middle schools in Cesano Boscone, using assessment based on the exchange of experience between the participants.

The paper by Elisabetta Nigris *et al.* illustrates the results of monitoring Montessori experimentation carried out at the Riccardo Massa institute in Milan, the lead school in the “Montessori programme middle schools” network involving four schools. In this case a collaborative approach was again used, with exchanging of experience between the participants involved.

Elisa Farina’s paper is designed to make a dual contribution to linguistic and educational research. On the one hand it proposes the description of an automatic model for the analysis of texts using unconventional spelling, while on the other it is intended to describe, analyse and understand the phenomenon of word segmentation by children, in order to make the relationship between learning and teaching more coherent.

The essay by Federica Valbusa and Susanna Puecher presents educational research implemented with a 2nd year primary school class. This provided for a drama programme to promote ethical reflection, and the carrying out of qualitative research to understanding what meaning the children involved attributed to respect, in terms of respect for other people’s bodies, for the shared environment and the objects within it, and for other people in general.

Ivan Traina *et al.* analyse the question of careers advice for young people with disabilities, with reference to what takes place in Italy and Ireland. The study shows the need to plan careers advice starting from schools, promoting skills to effectively implement the rights provided for by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

Lastly, in her paper Caterina Scapin presents the process involved in drawing up a specific digital tool for use by schools, health facilities and families to carry out joint observation of pupils with disabilities, on the basis of the WHO’s ICF-CY classification, and consequently to draw up individual education plans.

To conclude, we underline the stimulating contributions in the “Experiences and Reflections” section and the interesting mentions in the “Reviews” section.

45. Council Recommendation regarding pathways to school success (published 30 June 2022), p. 7. In: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:3605c49b-f881-11ec-b94a-01aa75ed71a1_0007_02/DOC_1&format=PDF. It should be noted that the term school success used in the Italian translation, given the considerations contained in this Recommendation, corresponds better to educational success.

46. *Ivi*, p. 9.

RicercaAzione

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



RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI



iprase

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14205

Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative

Teachers' socio-emotional skills: importance, training and related educational challenges

Federica Valbusa, Rosi Bombieri, Ivan Traina,
Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Marco Ubbiali^{1,2}

Sintesi

Quella dell'insegnante è una professione emotivamente intensa, perché costitutivamente relazionale. Questo articolo si concentra sulle competenze socio-emotive dei docenti, per evidenziare come esse condizionino positivamente il clima relazionale della classe e i processi di apprendimento degli studenti, ma anche per mettere in luce quanto esse siano necessarie per fronteggiare con successo le sfide educative che il contesto scolastico solleva, comprese quelle legate all'inclusione, alla valutazione e, più in generale, agli aspetti etici dell'esperienza. Se le competenze socio-emotive costituiscono un bagaglio fondamentale della professione docente, la formazione accademica e post-lauream degli insegnanti non può prescindere dalla loro promozione.

Parole chiave: Competenze socio-emotive; Teacher education; Inclusione; Valutazione; Etica.

Abstract

Being a teacher is a profession characterized by intense emotional aspects, as it is based on relations. This article focuses on teachers' socio-emotional skills in order to highlight how these skills can positively impact on class relational climate, and on school children's learning processes. Moreover, it sheds light on how such skills are necessary to successfully cope with the educational challenges within school context, such as inclusion, evaluation and ethical aspects related to the experience. If socio-emotional skills represent a fundamental wealth of skills for teachers, the academic and post-graduation training should not be separated from the promotion of such skills.

Keywords: Socio-emotional skills; Teacher education; Inclusion; Evaluation; Ethics.

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

2. Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Federica Valbusa i paragrafi 1 e 5, a Roberta Silva il paragrafo 2, a Rosi Bombieri il paragrafo 3, a Ivan Traina il paragrafo 4.1, ad Alessia Bevilacqua il paragrafo 4.2, e a Marco Ubbiali il paragrafo 4.3. L'attribuzione della bibliografia è equamente divisa.

1. Introduzione: perché sono importanti le SEL skill per gli insegnanti

Quello dell'insegnante è un lavoro emotivamente intenso, poiché costitutivamente relazionale. Fra i vissuti emotivi maggiormente segnalati dai docenti, si annoverano la gioia, la soddisfazione e il piacere dell'insegnare, ma pure la rabbia e la frustrazione, dovute soprattutto a comportamenti difficilmente gestibili degli studenti, anche connessi al non rispetto delle regole, alla mancanza di collaborazione con i colleghi, e al non sentire il loro impegno apprezzato e riconosciuto dai genitori (Nias, 1989; Hearngraves, 2000; Lasky, 2000; Sutton & Wheatley, 2003). È inoltre noto come quella dell'insegnante sia una delle professioni più stressanti (Cox & Brockley, 1984; Brown & Ralph, 1992; Montgomery & Rupp, 2005) e, di conseguenza, più a rischio burnout (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015; Saloviita & Pakarinen, 2021), sindrome psicologica caratterizzata da esaurimento, depersonalizzazione e riduzione del senso di realizzazione professionale (Maslach & Jackson, 1981; Maslach *et al.*, 2001; Schonert-Reichl, 2017), alla cui insorgenza contribuisce anche quel faticoso lavoro emotivo che in letteratura viene definito "emotional labor" (Hochschild, 1983; Zembylas, 2002; Winograd, 2003), quando si esprime nello sforzo di manifestare esternamente emozioni che rispondano alle regole o aspettative del contesto scolastico ma che, in realtà, non sono internamente provate (Yilmaz *et al.*, 2015). Nonostante la professione del docente sia così intensamente connotata a livello emotivo, la ricerca

sulle emozioni connesse all'insegnamento si è sviluppata relativamente tardi: sebbene fin dai primi anni Ottanta vi sia stata una grande fioritura della ricerca sulle emozioni in ambito psicologico (Lewis & Haviland, 1993), è solo alla fine degli anni Novanta che questo tema ha acquisito importanza nella formazione degli insegnanti (Sutton & Wheatley, 2003). E, ancora nei primi anni Duemila, la sfera emotiva risultava essere l'aspetto meno indagato nella ricerca sull'insegnamento, nonostante fosse probabilmente quello più spesso menzionato come importante e necessitante di maggior attenzione (Zembylas, 2005). Occuparsi delle dinamiche emotive che caratterizzano la pratica didattica ed educativa risulta invece fondamentale. E questo anche perché i vissuti emotivi del docente condizionano quelli degli studenti: si è visto, ad esempio, che insegnanti stressati tendono ad avere studenti stressati, in ragione del fatto che lo stress risulterebbe contagioso nel clima emotivo di classe (Schonert-Reichl, 2017), così come si è visto che difficoltà emotive tali da condurre l'insegnante al burnout possono avere effetti dannosi sugli studenti, in particolare su quelli più a rischio di problemi di salute mentale (Jennings & Greenberg, 2009).

Essendo l'insegnamento, come si diceva, una pratica costitutivamente relazionale, risulta legittimo parlare di competenze socio-emotive (SEC) degli insegnanti, includendo con l'utilizzo di questa espressione non solo gli aspetti intrasoggettivi ma anche quelli intersoggettivi dell'emotività. La letteratura evidenzia come insegnanti che hanno sviluppato competenze socio-emotive condizionano positivamente l'ambiente di apprendimento e il clima relazionale della classe: favoriscono

la motivazione alla base dei processi apprenditivi, costruiscono con gli studenti relazioni supportive, e mostrano una buona capacità di gestione della classe e dei comportamenti degli studenti (Sutton & Wheatley, 2003; Jennings & Greenberg, 2009; Jennings, 2015; Schonert-Reichl, 2017).

Affinché gli insegnanti possano sviluppare competenze socio-emotive, è importante coinvolgerli in esperienze di Social-Emotional Learning (SEL). Il SEL è definito dal CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), la principale organizzazione che se ne occupa a livello internazionale, come il processo attraverso cui si acquisiscono e si applicano efficacemente le conoscenze, le attitudini e le abilità necessarie a comprendere e gestire le emozioni, proporsi e raggiungere obiettivi positivi, sentire e mostrare empatia verso gli altri, stabilire e mantenere relazioni positive, e prendere decisioni responsabili (www.casel.org). Come vedremo, se molti sono i programmi di SEL direttamente rivolti agli studenti, più difficile è trovare in quest'ambito pratiche formative che risultino prioritariamente destinate agli insegnanti, mentre è fondamentale, nella costruzione dei curricula accademici così come nella proposta dei percorsi di aggiornamento post-lauream, lavorare anche in questa prospettiva. Insegnanti così formati hanno un'elevata consapevolezza di sé, così come un'elevata consapevolezza sociale, costruiscono e mantengono relazioni supportive, prendono decisioni responsabili in base a valutazioni che tengono conto anche degli effetti sugli altri, e sanno come gestire al meglio le loro emozioni e i loro comportamenti (Jennings & Greenberg, 2009). Non solo il benessere

socio-emotivo degli insegnanti condiziona quello degli studenti (Schonert-Reichl, 2017), ma insegnanti con elevate competenze socio-emotive possono anche supportare meglio l'acquisizione di queste da parte dei loro studenti (Denham *et al.*, 2012), condizionando positivamente l'efficacia dei programmi di SEL rivolti agli studenti (Jennings & Greenberg, 2009).

Data l'importanza di considerare, nella ricerca quanto nella pratica, la dimensione socio-emotiva dell'insegnamento, in quanto professione costitutivamente relazionale e sempre emotivamente connotata, in questo articolo ci proponiamo di esplorare qual è lo stato dell'arte della teacher education in quest'ambito, per poi mettere in evidenza quanto una formazione socio-emotiva risulti necessaria per affrontare le sfide educative che il contesto scolastico solleva, in particolare quelle legate all'inclusione, alla valutazione e all'esperienza etica, che sono fra le più sentite nel panorama contemporaneo.

2. SEL e teacher education

Quanto fin qui presentato rende evidente la necessità di arricchire la formazione insegnanti attraverso gli strumenti offerti dal SEL per raggiungere contemporaneamente due obiettivi distinti ma intrecciati: a) promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive degli insegnanti e b) metterli nelle migliori condizioni per attuare efficacemente e consapevolmente programmi di SEL a favore dei loro studenti. Inoltre, integrare la formazione insegnanti con azioni esplicitamente dedicate allo sviluppo delle loro competenze socio-emotive rappresenta una risorsa per il miglio-

ramento del clima di classe in senso generale e per una migliore capacità da parte degli insegnanti di gestire le situazioni stressogene connesse alla pratica educativa e formativa (Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017; Shewark *et al.*, 2018).

Coerentemente con queste premesse, negli ultimi anni la teacher education ha visto un sostanzioso incremento delle attività formative ispirate al SEL attraverso azioni diversificate e multiformi (Waaqid *et al.*, 2013; D'Emidio-Caston, 2019). Questa difformità, tuttavia, a ben guardare nasconde degli elementi di continuità, che è opportuno indagare per meglio comprendere le possibilità di integrare programmi di SEL all'interno di sistemi formativi complessi.

Un primo, fondamentale elemento che caratterizza questo tipo di interventi è l'enfasi posta sulla necessità, per un insegnante, di essere consapevole non solo del proprio agito, ma pure dei pensieri e dei vissuti emotivi che ad esso soggiacciono, sapendoli contestualizzare in modo critico, all'interno del processo di insegnamento (Denham *et al.*, 2017; D'Emidio-Caston, 2019; Nenonene *et al.*, 2019). Questo significa, in altri termini, saper formare un insegnante che sappia utilizzare le proprie competenze riflessive come uno strumento di analisi della propria pratica professionale e, più in generale, del proprio "esserci" nel momento didattico, vivendo la dimensione interiore in modo consapevole e ponderato, sapendovi cogliere elementi utili per una crescita personale oltre che professionale (Mortari, 2009). Questo ci mostra come punto di partenza delle attività di SEL all'interno della teacher education debba essere quello di favorire la capacità dei futuri

insegnanti di rivolgere uno sguardo riflessivo sulla propria vita interiore oltre che sul proprio agito, poiché non è possibile raggiungere un'efficace alfabetizzazione socio-emotiva se non partendo da un miglioramento della propria capacità di auto-consapevolezza critica.

Un secondo elemento che accomuna le esperienze di SEL all'interno della teacher education riguarda la valorizzazione della dimensione sistemica nei contesti educativi e formativi. I percorsi formativi aventi come obiettivo quello di sostenere lo sviluppo professionale di insegnanti all'interno di approcci pedagogico-didattici valorizzanti la dimensione sociale, oltre che quella personale, nei processi di apprendimento (come ad esempio la pedagogia montessoriana o la Confluent Education) si sono infatti rivelati terreno fertile per l'integrazione di momenti formativi ispirati al SEL (D'Emidio-Caston, 2019). Questo perché punti fondamentali del SEL sono la promozione delle competenze relazionali (ovvero la capacità di stabilire relazioni positive con persone diverse, accogliendo il punto di vista dell'altro) e la promozione della consapevolezza sociale (ovvero la capacità di partire da tali relazioni per creare una valorizzazione delle differenze reciproche per un arricchimento reciproco) (Osher *et al.*, 2016). Affinché ciò si realizzi, tuttavia, è necessario che l'insegnante sappia leggere la classe non come una collazione frammentata di monadi parcellizzate, ma come un'entità multiforme eppure integrata in cui il singolo si arricchisce e cresce attraverso la relazione con l'altro. Affinché un'attività di SEL si inserisca proficuamente all'interno della teacher education deve dunque promuovere nell'insegnante la capacità di considerare la natura olistica del

contesto classe, nonché il suo sapersi inserire in esso in modo positivo, funzionale eppure discreto, sostenendo la multidimensionalità della sua tessitura sociale.

3. Esempi di pratiche formative: il RULER e il CARE

La consapevolezza relativa al valore delle competenze socio-emotive degli insegnanti sta progressivamente crescendo, tuttavia all'interno della letteratura internazionale emergono alcune criticità, come la tendenza a dare per scontato che gli insegnanti siano di per sé dotati di adeguate competenze socio-emotive (Jennings & Greenberg, 2009), la necessità di maggiore ricerca per comprendere meglio come il SEL si inserisca nella preparazione universitaria (Schonert-Reichl, 2017), e ancora la presenza limitata di spazi formativi, nonostante gli insegnanti ne avvertano l'importanza (Bridgeland *et al.*, 2013). Inoltre, è stato segnalato come molti programmi SEL si articolino attraverso proposte prioritariamente rivolte agli studenti e non comprendano nel loro pacchetto formativo interventi mirati in modo specifico allo sviluppo delle competenze socio-emotive degli insegnanti (Jennings & Greenberg, 2009).

In questo paragrafo, si riportano brevemente due esempi di pratiche che pongono invece particolare attenzione alla promozione di tali competenze. Tra i programmi SEL evidence-based, spicca in tal senso il RULER, sviluppato presso lo Yale Center for Emotional Intelligence. L'acronimo RULER nasce dalle cinque parole inglesi che indicano le competenze che si intende promuovere

re: riconoscere (Recognizing), comprendere (Understanding), etichettare (Labeling), esprimere (Expressing) e regolare (Regulating) le emozioni. I principali strumenti previsti dal RULER devono essere anzitutto compresi e utilizzati dagli insegnanti stessi al fine di sviluppare le proprie competenze professionali e personali, prima di essere proposti in classe. Ad esempio, per sviluppare la regolazione emotiva, uno strumento con il quale gli insegnanti sono aiutati a fare pratica è il Meta-momento, che permette di lavorare sulla consapevolezza dei fattori che tendono ad attivare reazioni automatiche, sull'utilizzo del respiro consapevole al fine di evitare reazioni automatiche dannose, e sulla promozione di strategie che supportino comportamenti in linea col proprio "miglior sé" (ad esempio, il proprio miglior sé può essere connesso all'essere considerati competenti e affidabili da parte di colleghi e studenti) (Hoffmann *et al.*, 2020, p. 106). Si tratta di un lavoro su di sé sfidante in quanto non esiste una strategia "corretta" (*ibidem*), e in ogni caso si tratta sempre di soluzioni segnate dalla specificità individuale e contestuale. Il principio di fondo è che è fondamentale che gli insegnanti siano i primi a saper lavorare sulla propria capacità di autoregolazione, in modo da fornire un modello autentico agli studenti nella vita quotidiana in classe.

Altri programmi promettenti si sono sviluppati all'interno della cornice teorica della Mindfulness. In particolare, il programma CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education), basato sul "Prosocial Classroom Model" (Jennings & Greenberg, 2009), incoraggia gli insegnanti a un lavoro sulla propria persona attraverso pratiche da eser-

citare sia al lavoro che a casa. Il programma integra lezioni dirette, attività esperienziali e riflessive, e verte su tre principali nuclei tematici: insegnamento relativo alle abilità emotive, consapevolezza e riduzione dello stress, e pratica della compassione (Schussler *et al.*, 2016, p. 133). La premessa sulla quale il CARE si fonda è che per essere empatici e compassionevoli nelle relazioni è fondamentale sviluppare anzitutto tali qualità all'interno di sé stessi, e che la cura degli altri "richiede cura di sé" (Jennings *et al.*, 2019, p. 222). Incoraggiando tecniche legate alla cura di sé, autoconsapevolezza e regolazione emotiva, si mira a promuovere sia la salute fisica ed emotiva degli insegnanti sia la loro capacità di interagire con gli studenti, con un conseguente miglioramento degli ambienti di apprendimento (Schussler *et al.*, 2016, p. 140).

Gli esempi riportati sono in linea con una visione della formazione che pone al centro la soggettività dell'insegnante: al di là di specifici programmi e attività da realizzare, è proprio il suo modo d'essere e di approcciarsi alla dimensione emotiva e relazionale nella vita quotidiana in classe a rappresentare un modello prezioso a sostegno della crescita socio-emotiva degli studenti.

4. SEL e sfide educative

4.1. SEL e inclusione nel panorama contemporaneo

In questo paragrafo si intende far luce su uno degli aspetti salienti del presente articolo, ovvero la mancanza di percorsi specifici per gli insegnanti che, oltre ad acquisire compe-

tenze e conoscenze sulle attività didattiche e sulla gestione delle emozioni, dovrebbero saper mettere in atto strategie di coinvolgimento e partecipazione per favorire la creazione di contesti educativi quanto più possibile inclusivi. A partire proprio dalla gestione di emozioni e sentimenti, aspetto di particolare rilevanza soprattutto per l'insegnante di sostegno.

Le interconnessioni fra SEL e inclusione sono di grande interesse per il panorama contemporaneo della ricerca di interventi in grado di favorire l'inclusività. Infatti, la maggior parte degli studenti con difficoltà di apprendimento presenta spesso anche difficoltà nelle relazioni sociali, in particolare nel riconoscere le emozioni in sé e negli altri, regolare e gestire le emozioni forti (sia positive che negative), riconoscere i propri punti di forza e bisogni (Elias, 2004).

La ricerca mostra che tali difficoltà possono essere affrontate tramite percorsi di SEL, e che le connessioni con l'apprendimento e la disabilità riguardano diverse aree, tra cui: il riconoscimento delle proprie emozioni e di quelle altrui, la regolazione degli stati emotivi, l'ascolto e la comunicazione, il rispetto degli altri, la definizione di obiettivi realistici, la pianificazione, la cooperazione, la gestione positiva dei conflitti, il mostrare responsabilità etica e sociale (Payton *et al.*, 2000). Queste aree possono essere il punto di contatto tra interventi rivolti all'acquisizione di competenze in ambito SEL e azioni finalizzate a creare contesti inclusivi.

Alcuni esempi di pratiche di SEL applicate all'ambito dell'educazione speciale sono per esempio la partecipazione ad attività artistiche (quali musica e teatro), sportive, ludico-

ricreative, o anche l'utilizzo di strategie didattiche come l'autobiografia multimediale, o metodologie di apprendimento cooperative. Inoltre, le esperienze di SEL mostrano che gli interventi di gruppo sono importanti opportunità per acquisire le competenze necessarie al fine di costruire efficaci relazioni sociali e sviluppare maggiore fiducia in sé stessi.

Dalla letteratura sull'argomento emerge come siano stati sviluppati diversi progetti di SEL. Inizialmente negli Stati Uniti, come per esempio il School-Wide Positive Behaviour Support a sostegno del comportamento positivo a scuola (Mitchell, 2018), o le iniziative promosse dal CASEL (Morganti & Signorelli, 2016).

Inoltre, negli ultimi anni sono state realizzate diverse esperienze a livello europeo, soprattutto nell'ambito del programma Erasmus Plus, tra cui il progetto EBE-EUSMOS, il programma Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®), e il progetto EAP_SEL incentrato sul rapporto tra educazione socio-emotiva e inclusione scolastica (Novak *et al.*, 2016; Signorelli, 2017).

Da questi programmi e interventi emerge in modo chiaro come fare attività SEL implichi che queste siano frequenti e di qualità, che l'insegnante creda in quello che fa e che abbia un atteggiamento propositivo e coinvolgente. Inoltre, questi programmi hanno la caratteristica di focalizzarsi in particolare sulle attività da proporre agli allievi, i comportamenti da favorire e la riflessione sulle emozioni.

Questo aspetto viene spesso citato, ma mai approfondito. Le strategie di partecipazione dovrebbero infatti riguardare più livelli per un effettivo coinvolgimento della comunità in senso ampio in interventi basati sul SEL

e finalizzati a supportare un'educazione il più possibile inclusiva.

Questi livelli possono essere rappresentati da una dimensione macro, meso e micro del coinvolgimento di diversi soggetti.

La macro-dimensione riguarda la scuola come istituzione e le azioni che può mettere in atto per coinvolgere altre agenzie educative del territorio, quali associazioni, organizzazioni no profit, cooperative, mondo accademico (Morganti *et al.*, 2019).

La meso-dimensione si riferisce a quelle strutture di livello organizzativo (ovvero i Gruppi per l'inclusione scolastica a livello regionale, territoriale e di singola scuola), che potrebbero avere il compito di coinvolgere centri di aggregazione (sportiva, musicale, artistica) e strutture di assistenza socio-sanitaria (come cooperative, ASL, Comuni, ecc.).

La micro-dimensione riguarda invece il gruppo classe, e vede nell'insegnante (sia di sostegno che curricolare) la figura in grado di arrivare a tutte le famiglie degli studenti.

Per intervenire su queste tre dimensioni è necessario formare gli insegnanti ad agire in un'ottica di sistema rispetto all'esterno, oltre che promuovere strategie in grado di favorire un'effettiva partecipazione della comunità.

4.2. SEL e valutazione nel panorama contemporaneo

Se analizziamo attentamente la letteratura scientifica alla ricerca di evidenze circa le competenze socio-emotive degli insegnanti connesse alle pratiche valutative, è possibile rilevare come esse inizino a essere oggetto di riflessione. L'elemento che accomuna tali argomentazioni, però, è una correlazione

pressoché esclusiva con i vissuti emotivi degli studenti, quasi a pensare che all'insegnante venga richiesto di prestare attenzione solamente agli aspetti extrasoggettivi dell'emotività per favorire l'apprendimento degli studenti. Tali studi evidenziano come emotività e cognizione siano fra di loro interconnesse. A partire da Damasio (1995) e Goleman (1995), si rileva come il sistema di ragionamento sia un'estensione del sistema emozionale e da questo prenda le mosse, evidenziando pertanto come l'emozione giochi un ruolo non solo attivo, bensì preponderante, nei processi cognitivi e apprenditivi. Analogamente, anche le più recenti ricerche realizzate attraverso tecniche di neuroimaging mettono in luce come le funzioni dell'emisfero sinistro e di quello destro non risultino separate e non codifichino in modo differente informazioni cognitive ed emotive. Le emozioni, così come le nozioni acquisite durante i processi di apprendimento, lasciano tracce iscritte nella nostra memoria e creano connessioni neurali sempre nuove (Lucangeli, 2019). Questa lettura di matrice comportamentista può costituire un importante tassello per chi lavora in ambito educativo, laddove i fenomeni possono trovare un'espressione e una comprensione maggiormente complessa se osservati e indagati attraverso un'epistemologia naturalistica (Mortari, 2007). Coerentemente con un approccio socio-costruttivista, recenti studi hanno affrontato la più specifica connessione fra emozioni, apprendimento e valutazione, evidenziando come le modalità con cui vengono vissuti i processi apprenditivi e valutativi non dipendano esclusivamente dal contenuto, bensì anche dall'evento di apprendimento stesso e da ciò che le perso-

ne coinvolte - siano esse docenti o studenti - portano con sé in quel momento (Boud, 2002; Crossman, 2007). Come rilevano Pekrun e colleghi (2002) in una nota tassonomia, sono molteplici le tipologie di emozioni connesse all'apprendimento: le emozioni di riuscita; le emozioni epistemiche; le emozioni per argomento; le emozioni sociali.

Benché ad oggi sia fortunatamente superato l'approccio compensatorio (il cosiddetto 'feedback sandwich', ovvero la pratica dell'inserire un giudizio valutativo di carattere negativo fra due o più elogi) (Molloy *et al.*, 2020), risulta ancora frequente la semplicistica distinzione fra emozioni positive associate al miglioramento dell'apprendimento e il rendimento ed emozioni negative che possono influenzare negativamente il comportamento successivo degli allievi (Atwater *et al.*, 2002; Smither *et al.*, 2005; Pekrun, 2018). Si attesta ad oggi come necessario, per promuovere cambiamenti duraturi in termini di sviluppo cognitivo, sollecitare correttamente la dimensione emotiva nei processi valutativi e di feedback (Boud & Molloy, 2013; Carless *et al.*, 2011; Sadler, 2010; Shields, 2015). Esistono, ad esempio, poche evidenze rispetto all'influenza delle emozioni di riuscita sull'elaborazione e sulla ricezione delle diverse tipologie di feedback (Dowden *et al.*, 2013).

Quanto asserito finora consente di comprendere come sia in ogni caso indispensabile non solo continuare a indagare tali processi, bensì anche includere nei percorsi di *teacher feedback literacy* - ovvero quei percorsi per insegnanti finalizzati all'acquisizione di conoscenze, competenze e attitudini utili per progettare processi di feedback che consentano agli studenti di prendere in carico i

feedback che ricevono (Carless & Winstone, 2020) - le evidenze inerenti alla dimensione emotiva che accompagna valutazione e feedback. È però importante - è questo che si intende valorizzare in questo paragrafo - che in tali percorsi venga offerta agli insegnanti la possibilità di esplorare e comprendere anche i vissuti emotivi personali per acquisirne consapevolezza, evitando così che essi orientino in modo irriflesso e inconscio le loro pratiche valutative in classe (Mortari, 2003).

4.3. SEL e questioni etiche nel panorama contemporaneo

Nella tradizione del SEL tra le diverse skill promosse dai percorsi formativi rientra anche una serie di competenze che caratterizzano quelle che, secondo un linguaggio più specificatamente filosofico, vengono considerate di tipo etico, rivolte tanto a sé che agli altri. In modo ancor più esplicito, in letteratura si trovano percorsi educativi che combinano pratiche di SEL e di "character education", uno dei più diffusi approcci di educazione etica e morale (Elias, 2009; Hatchimonji *et al.*, 2022), anche nella formazione di educatori e insegnanti (Cohen, 2006; Haslip *et al.*, 2019). La filosofia fenomenologica offre un solido supporto a questa possibile contaminazione tra aspetti socio-affettivi ed etici, rilevando come ogni atto del sentire «è essenzialmente percezione di qualità di valore, positive o negative, delle cose» (De Monticelli, 2003, p. 71): tale sentire «motiva in ultima analisi il volere» (p. 76), cioè coltiva nelle persone la tensione a compiere scelte in nome di qualcosa che sentono buono. E tendere a ciò che è considerato

buono (più precisamente o più pienamente "tendere alla vita buona") è, secondo Ricoeur (1993), la definizione di etica.

Molto vasta è la letteratura che riconosce la natura etica dell'insegnamento che vive di quotidiane deliberazioni etiche nelle pratiche educative, nei contenuti curriculari, nelle relazioni con gli studenti, i genitori e i colleghi, nelle azioni di valutazione ecc. (Boon *et al.*, 2009; Boon & Maxwell, 2016). A volte la pratica mette gli insegnanti di fronte a veri e propri dilemmi etici (Shapira-Lishchinsky, 2009). I docenti, però, sono spesso inconsapevoli di queste sfide e delle conseguenze delle loro azioni (Husu & Tirri, 2007): la maggior parte di esse è, infatti, nascosta e viene agita secondo automatismi, mentre solo una parte è oggetto di riflessione consapevole (Mahony, 2009).

Da un punto di vista storico, però, la dimensione etica dell'insegnamento è emersa nei discorsi accademici solo a partire dagli anni Ottanta del Novecento, e quindi è stata affrontata nella formazione dei docenti solo successivamente. Eppure, l'insegnamento è in sé pratica etica, e si rileva che i giovani scelgono tale professione principalmente per le sue dimensioni etiche (Brookhart & Freeman, 1992): per questo la formazione dei docenti pre- e in-servizio in questo campo è fondamentale. Autori come Nucci (2008) ritengono la conoscenza come la via principale per tale formazione, e l'abbondante letteratura accumulata sul tema come fonte principale. Se certamente lo studio è fondamentale, essendo però l'etica una dimensione pratica della vita non può ridursi a un insieme di conoscenze acquisite: molto, infatti, dell'educazione etica passa

attraverso ciò che non è pianificato e ciò che è inconsapevole, anche all'interno della formazione accademica (Thornberg, 2008).

Sanger e Osguthorpe (2005; 2011), riconoscendo la grande produzione in materia, lamentano però che non c'è un sufficiente legame tra quanto teoricamente elaborato e le credenze di fondo che gli insegnanti hanno maturato e vanno maturando nella loro formazione. I futuri insegnanti, infatti, per oltre dodici anni prima dell'università, come poi durante il percorso accademico, sono in continuo contatto con i rappresentanti di quella che sarà la loro professione: in questo modo elaborano credenze di fondo sulle dinamiche di insegnamento-apprendimento anche e soprattutto da un punto di vista etico. Se non si parte da queste visioni implicite e non si lavora perché possano essere rielaborate e formate in ottica professionale, scientificamente fondata, ogni apprendimento resterà infecondo. L'insegnamento infatti è un'attività pratica, e ogni agire è mosso da un sentire che è fondamentale educare affinché sia in grado di cogliere gli elementi di valore (etici) che sfidano l'azione. È per questo così importante una adeguata formazione socio-affettiva che sia attraversata dalla sensibilità per gli aspetti etici del reale (De Monticelli, 2003; Mortari, 2017).

5. Conclusioni

A conclusione di questo articolo, non possiamo che ribadire quanto sia fondamentale, per una ricerca pedagogica che intenda essere realmente di supporto al miglioramento dei contesti didattici ed educativi (Mortari, 2007), occuparsi della dimensione socio-emotiva

della professione docente, anche per fondare percorsi formativi di SEL direttamente, e non solo secondariamente, destinati agli insegnanti. Il rischio infatti è quello di impostare la formazione in quest'ambito come un pacchetto di conoscenze che gli insegnanti dovrebbero possedere per implementare programmi di SEL pensati prioritariamente per gli studenti. Per promuovere efficacemente nelle classi attività di SEL, invece, non è sufficiente che i docenti abbiano acquisito adeguate conoscenze in merito, ma è anche essenziale che essi stessi abbiano sviluppato competenze socio-emotive (Schonert-Reichl, 2017). Come abbiamo visto, tali competenze li rendono inoltre più preparati a gestire le sfide educative e didattiche legate all'inclusione e alla valutazione: la postura socio-emotiva dell'insegnante condiziona il clima relazionale ed emotivo della classe, e un clima relazionale ed emotivo positivo favorisce la fioritura e la coltivazione di un ambiente di apprendimento inclusivo, caratterizzato da relazioni supportive fra gli studenti; inoltre, la capacità di prevedere i vissuti emotivi degli studenti in relazione ai feedback che elaborano e ricevono, e quindi la capacità di comprenderli e rapportarsi empaticamente ad essi, è essenziale per la costruzione di un sistema valutativo che sia rispettoso della loro sensibilità emotiva e, dunque, proprio per questo, più efficace in ottica formativa. Una formazione socio-emotiva risulta necessaria anche per sostenere e affrontare le questioni etiche che attraversano quotidianamente la pratica educativa e didattica, fino a diventare non di rado veri e propri dilemmi per gli insegnanti, dilemmi che chiamano in causa il nucleo più profondo dei loro valori e li fanno sentire messi

in questione non solo professionalmente ma anche personalmente.

Per venire alla stretta attualità, la pandemia da Covid-19, che oltre ai drammatici effetti sanitari ha comportato un pesante stravolgimento dei modi che conoscevamo di rapportarci gli uni agli altri, e la guerra in Ucraina, che ha riportato la minaccia bellica in Europa con un disastro umanitario enorme e gravi conseguenze economiche, stanno sollevando all'interno delle scuole nuove sfide socio-emotive: per citarne solo alcune, quelle legate alla perdita di coesione relazionale, con gruppi classe da ricostruire dopo la distanza imposta negli scorsi anni scolastici dalle regole per il contenimento dei contagi, e quelle legate alle esigenze dei bambini e ragazzi traumatizzati dall'esperienza della guerra, che arrivano in Italia, spesso solo con le loro mamme, come profughi.

L'impatto della pandemia e della guerra sul benessere socio-emotivo dei bambini e dei ragazzi e sui contesti educativi è attualmente allo studio (Singh *et al.*, 2020; Hadar *et al.*, 2020; Sánchez-Pujalte *et al.*, 2021; Viner *et al.*, 2022; Callister, 2022; Noorani & Antonello, 2022); per quanto la ricerca su questi temi sia ancora in uno stato pionieristico, occorre tuttavia già sottolineare come le scuole siano chiamate a contribuire allo sviluppo di una società capace di affrontare anche situazioni drammatiche, educando cittadini in grado di leggere i bisogni emotivi altrui, di rapportarsi empaticamente agli altri e di costruire relazioni supportive, sapendo guardare non solo al bene per sé, ma anche al bene degli altri e al bene comune. Ma la scuola non può far fronte a questo impegno così socio-emotivamente connotato senza occuparsi di coltivare, come

degno della più assoluta attenzione, anche il benessere socio-emotivo degli insegnanti, che per prendersi cura degli altri, cioè degli studenti e delle loro famiglie, anche quando questo significa far fronte a situazioni difficili, e per prendersi cura del contesto scolastico in generale, devono inoltre aver appreso a prendersi cura di sé. E la dimensione socio-emotiva è una direzione fondamentale della cura di sé (Mortari, 2019), e così deve essere considerata già dai curricula accademici.

Se da un lato orientano la ricerca già in essere a una dimensione pratica, volta al miglioramento emotivo e relazionale dei contesti educativi e alla progettazione di programmi di teacher education ispirati alla cura di sé, dall'altro lato le questioni affrontate in questo articolo aprono anche nuove piste di ricerca. Andrebbero ad esempio maggiormente esplorate le dinamiche socio-emotive sottese ai processi cognitivi dell'apprendimento, in particolar modo la relazione fra la postura emotiva e relazionale dell'insegnante e la motivazione ad apprendere degli studenti così come la personalizzazione e la durata nel tempo dei contenuti appresi. Ed è inoltre necessaria una ricerca più approfondita su come le questioni etiche condizionano la dimensione emotiva degli insegnanti e su quali sono i sentimenti propriamente morali che attraversano più frequentemente la quotidianità del lavoro educativo. In un contesto di ricerca che si concentra soprattutto sulla messa a punto e l'indagine delle pratiche di SEL rivolte agli studenti, occorrerebbe inoltre capire, attraverso lo studio rigoroso di esperienze di teacher education promosse sul campo, quali strumenti e metodi risultano invece più efficaci per lo sviluppo delle competenze so-

cio-emotive degli insegnanti. In particolare, in questo articolo, è stata messa in luce la necessità di promuovere e studiare esperienze di SEL orientate allo sviluppo delle competenze socio-emotive necessarie a rispondere alle sfide educative e didattiche dell'inclusione e della valutazione: le proposte formative offerte dalla letteratura in questi ambiti sono infatti relativamente scarse rispetto alla grande attenzione che, come abbiamo messo in luce, la teacher education dovrebbe riservare ad essi.

Il tema è cioè complesso, e non abbiamo

la presunzione con questo articolo di averlo presentato né attraversato nelle sue tante dimensioni, ma ci auguriamo di aver fornito utili spunti di riflessione, a partire dalla tesi fondamentale che, in conclusione, vogliamo ribadire: le competenze socio-emotive costituiscono un bagaglio fondamentale della professione docente, e la formazione accademica e post-lauream non può prescindere dalla promozione di esperienze di SEL, se vuole preparare insegnanti capaci di far fronte alle sfide educative del contesto scolastico attuale.

Bibliografia

- Atwater, L. E., Waldman, D. A., & Brett, J. F.** (2002). Understanding and optimizing multisource feedback. Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration. *The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 41(2), 193-208.
- Betancourt, T. S.** (2012). *The social ecology of resilience in war-affected youth: a longitudinal study from Sierra Leone*. In *The social ecology of resilience* (pp. 347-356). Springer, New York, NY.
- Boon, H. J., & Maxwell, B.** (2016). Ethics Education in Australian Preservice Teacher Programs: A Hidden Imperative? *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 1-20.
- Boon, H. J., Tobias, S., Baune, B., & Kennedy, L.** (2009). Ars CooperativaNaturae. Ethical contingencies across medicine and education: a case study. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(6), 41-67.
- Boud, D.** (2002). *The unexamined life is not the life of learning: rethinking assessment for lifelong learning*. Professional lecture presented at Trent Park, Middlesex University, London UK.
- Boud, D., & Molloy, E.** (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 698-712.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A.** (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL*. <https://casel.org/the-missing-piece/>
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J.** (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Brown, M., & Ralph, S.** (1992). Towards the identification of stress in teachers. *Research in education*, 48(1), 103-110.
- Callister, L. C.** (2022). Supporting Refugee Women and Children During Armed Conflict. *MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing*, 47(5), 297.
- Carless, D., & Winstone, N.** (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14. n. [doi:10.1080/13562517.2020.1782372](https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372)
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J.** (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in higher education*, 36(4), 395-407.
- Cohen, J.** (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard educational review* 76(2) 201-237.
- Cox, T., & Brockley, T.** (1984). The experience and effects of stress in teachers. *British Educational Research Journal*, 10(1), 83-87.
- Crossman, J.** (2007). The role of relationships and emotions in student perceptions of learning and assessment. *Higher Education Research & Development*, 26(3), 313-327.
- D'Emidio-Caston, M.** (2019). Addressing social, emotional development, and resilience at the heart of teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 116-149.
- Damasio, A. R.** (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- De Monticelli, R.** (2003). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K.** (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Miller, S. L.** (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 46, No. 6, pp. 805-824). Springer US.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R.** (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349-362.
- Elias, M. J.** (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning disability quarterly*, 27(1), 53-63.
- Elias M. J.** (2009). Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of *Educational Policy*, 23(6), 831-846.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S.** (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(1), 24-39.
- Goleman, D.** (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T.** (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586.
- Haslip, M. J., Ayana, A. H., & Donaldson, L.** (2019). How Do Children and Teachers Demonstrate Love, Kindness and Forgiveness? Findings from an Early Childhood Strength-Spotting Intervention. *Early childhood education journal* 47(5), 531-547.
- Hargreaves, A.** (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Hatchimonji, D. R., Vaid, E., Linsky, A. C. V., Nayman, S. J., Yuan, M., MacDonnell, M., & Elias, M. J.** (2022). Exploring relations among social-emotional and character development targets: character virtue, social-emotional learning skills, and positive purpose. *International Journal of Emotional Education*, 14(1), 20-37.

- Hochschild, A. R.** (1983). *The managed hearth: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J.** (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion, 20*(1), 105.
- Husu, J., & Tirri, K.** (2007). Developing whole school pedagogical values - A case of going through the ethos of "good schooling". *Teaching and Teacher Education, 23*(4), 390-401.
- Jennings, P. A.** (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. New York: WW Norton & Company.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T.** (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research, 79*(1), 491-525.
- Jennings, P. A., DeMauro, A. A., & Mischenko, P.** (2019). *Cultivating Awareness and Resilience in Education*. The CARE for teachers program. In I. Ivztan (Ed.), *Handbook of mindfulness-based programmes: Mindfulness interventions from education to health and therapy* (219-230). London & New York: Routledge.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M.** (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. *Society for Research in Child Development, 26*(4), 3-22.
- Lasky, S.** (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 843-860.
- Lewis, M., & Haviland, J. M.** (Eds.). (1993). *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- Lucangeli, D.** (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Mahony, P.** (2009). Should 'ought' be taught?. *Teaching and Teacher Education, 25*(7), 983-989.
- Maslach, C., & S. E. Jackson** (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P.** (2001). Job burnout. *Annual review of psychology, 52*(1), 397-422.
- Mitchell, D.** (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva – Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Molloy, E., Ajjawi, R., Bearman, M., Noble, C., Rudland, J., & Ryan, A.** (2020). Challenging feedback myths: values, learner involvement and promoting effects beyond the immediate task. *Medical education, 54*(1), 33-39.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A.** (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 28*(3), 458-486.
- 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, 2*(4) 121-136.
- Morganti, A., Signorelli, A., & Marsili, F.** (2019). Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide. I risvolti sulla qualità dei processi inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale, 18*(2), 139-147.
- Mortari, L.** (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2009). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2017). *La sapienza del cuore*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L.** (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nenonene, R. L., Gallagher, C. E., Kelly, M. K., & Collopy, R. M.** (2019). Challenges and Opportunities of Infusing Social, Emotional, and Cultural Competencies into Teacher Preparation. *Teacher Education Quarterly, 46*(4), 92-115.
- Nias, J.** (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Noorani, S., & Antonello, D.** (2022). Supporting Refugee Learners from Ukraine in Schools in Europe. Eurydice Report. *European Education and Culture Executive Agency, European Commission*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51d16f1b-0c8f-11ed-b11c-01aa75ed71a1/language-en>.
- Novak, M., Mihić, J., Bašić, J., & Nix, R. L.** (2017). PATHS in Croatia: A school-based randomised-controlled trial of a social and emotional learning curriculum. *International Journal of Psychology, 52*(2), 87-95.
- Nucci, L.** (2008). *Nice is not enough: A teacher's guide to education in the moral domain*. Columbus, OH: Merrill.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P.** (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education, 40*(1), 644-681.
- 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 risks behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*, 179-185.
- Pekrun, R.** (2018). Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. *Big theories revisited, 2*, 162-190.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P.** (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist, 37*(2), 91-105.
- Ricoeur, P.** (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Sadler, D. R.** (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 35*(5), 535-550.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E.** (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education, 97*(5), 103221.
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D. N., Etchezahar, E., & Gómez Yepes, T.** (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability, 13*(13), 7259.
- Sanger, M., & Osguthorpe, R.** (2005). Making sense of moral education. *Journal of Moral Education, 34*(1), 57-72.
- Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D.** (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education, 27*, 569-578.
- Schonert-Reichl, K. A.** (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children, 27*(1), 137-155.
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L.** (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness, 7*(1), 130-142.

- Shapira-Lishchinsky, O., & Orland-Barak, L.** (2009). Ethical dilemmas in teaching: the Israeli case. *Education and Society, 27*(3), 27-45.
- Shewark, E. A., Zinsser, K. M., & Denham, S. A.** (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child & Youth Care Forum, 47*(6), 787-802.
- Shields, S.** (2015). 'My work is bleeding': exploring students' emotional responses to first-year assignment feedback. *Teaching in Higher Education, 20*(6), 614-624.
- Signorelli, A.** (2017). Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 5*(2), 53-70.
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G.** (2020). Impact of COVID19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research, 293*, 113429.
- Smither, J. W., London, M., & Reilly, R. R.** (2005). Does performance improve following multisource feedback? A theoretical model, meta-analysis, and review of empirical findings. *Personnel psychology, 58*(1), 33-66.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F.** (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review, 15*(4), 327-358.
- Viner, R., Russel, S., & Saulle, R.** (2022). School Closures During Social Lockdown and Mental Health Behaviors, and Well-being Among Children and Adolescents During the First COVID19 Wave. A Systematic Review. *JAMA Pediatrics, 176*(4), 400-409.
- Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E.** (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education, 5*(2), 31-48.
- Winograd, K.** (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record, 105*(9), 1641-1673.
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B.** (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research, 59*, 75-90.
- Zembylas, M.** (2002). "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational theory, 52*(2), 187-208.
- Zembylas, M.** (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International journal of qualitative studies in education, 18*(4), 465-487.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14207

Un insegnante inclusivo per una scuola che sa fare i conti con le differenze

An inclusive teacher for a school of differences

Lucio Cottini¹

Sintesi

Una scuola chiamata a confrontarsi sempre più con le differenze ha bisogno di insegnanti realmente inclusivi, capaci di costruire contesti di apprendimento e relazioni che consentano a tutti di poter godere delle migliori opportunità per raggiungere il successo formativo.

L'articolo analizza gli elementi portanti della didattica inclusiva e si concentra sull'impianto curricolare del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria, individuando in esso un modello formativo orientato significativamente a formare insegnanti capaci di fare i conti con le differenze che popolano e arricchiscono le nostre classi.

Parole chiave: Insegnante inclusivo; Formazione; Didattica e curricolo inclusivo; Scienze della Formazione Primaria.

Abstract

A school, being asked for dealing more and more with differences, needs teachers who are truly inclusive, capable of building learning contexts and relationships that allow everyone to enjoy the best opportunities to achieve educational success.

This article analyses the “milestones” of inclusive education and focuses on the curricular structure of the course of study in Primary Education Sciences, looking at it as the educational model significantly oriented towards training teachers capable of addressing the differences that inhabit and enrich our classrooms.

Keywords: Inclusive teacher; Education; Didactics and inclusive curriculum; Primary Education Sciences.

1. Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Urbino Carlo Bo, lucio.cottini@uniurb.it

1. Le differenze in primo piano

Uno dei ricercatori di maggior riferimento nel campo dell'autismo, Fred Volkmar, ebbe felicemente a dire qualche anno fa in un'intervista nella quale gli chiedevano conto della variabilità che si incontra nell'interazione con bambini autistici: «*Se doveste esaminare il comportamento di un gruppo di 100 bambini con autismo, la prima cosa che vi colpirebbe è quanto siano diversi l'uno dall'altro. La seconda cosa che notereste è quanto siano simili*».

L'impressione di ogni persona che varca la porta di una classe della nostra scuola potrebbe essere opposta: gli alunni che a prima vista sembrano così simili, in realtà mostrano, quando lo sguardo si orienta in maniera attenta, una variabilità e una eterogeneità molto ampia, non identificabile soltanto in quelle situazioni caratterizzate dalla presenza di disabilità. Esistono, di fatto, una molteplicità di differenze che abitano le nostre classi, arricchendole da un lato, ma alimentando, dall'altro, anche la complessità del procedere educativo che non può certo pensare di organizzarsi per soddisfare soltanto le richieste degli allievi considerati "tipici". È necessario, al contrario, costruire contesti inclusivi fondati su una organizzazione didattica capace di articolarsi in maniera flessibile in relazione alle esigenze di ciascuno, al diritto per tutti di poter godere delle migliori opportunità per raggiungere il successo formativo. Si tratta, oltretutto, di un percorso che viene enfatizzato nelle principali pronunce di organismi nazionali e internazionali, oltre che in tutte le pubblicazioni scientifiche del settore. La

sollecitazione è quella di costruire "la scuola delle differenze", un contesto "di tutti e di ciascuno", in grado di "fornire un'educazione di qualità, equa e con pari opportunità di apprendimento per tutti", che miri a sviluppare "le potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole" (Booth & Ainscow, 2002; 2011; Soriano, 2014; Pavone, 2014; Mitchell, 2015; D'Alonzo, 2016; Cottini, 2018).

Nel momento in cui, però, si deve passare dal piano delle enunciazioni a quello della reale applicazione, tutte le certezze e le convinzioni vacillano di fronte a una organizzazione che fatica a modificarsi, anche perché non è così chiaro come, in concreto, si possa procedere per centrare questa finalità. Parlare di educazione inclusiva, infatti, significa fare i conti con le differenze: in che modo affrontare e valorizzare le stesse nella scuola, in classe e nelle programmazioni.

Per perseguire questi obiettivi c'è bisogno primariamente che gli insegnanti - tutti e non solo quelli specializzati per il sostegno - siano formati sui temi dell'inclusione, per costruire ambienti di apprendimento in grado di accogliere ognuno: non si tratta, in altre parole, di ospitare soltanto gli allievi nella classe, anche quelli con disabilità grave, ma di rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti.

Il curriculum formativo per gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria - promosso dai Corsi di Studio in Scienze della Formazione Primaria - è orientato significativamente in questa direzione e rappresenta, a mio avviso, un modello interessante di formazione iniziale, da generalizzare il più possibile anche alla formazione dei docenti per la scuola secondaria. In questo lavoro, dopo aver fissato alcuni

elementi che connotano la dimensione dell'inclusione, cerco di evidenziare i punti di forza e qualche elemento di criticità che caratterizzano l'impianto della formazione iniziale degli insegnanti dell'infanzia e della primaria.

2. Cosa significa promuovere una didattica inclusiva

Come ho avuto modo di mettere in evidenza in alcuni lavori (Cottini, 2018; 2019; 2022), nel nostro Paese l'orientamento inclusivo, che sta progressivamente progredendo in questo ultimo decennio, anche se in maniera faticosa, s'inserisce su una storia di integrazione scolastica lunga quarant'anni, che ha indirizzato i propri sforzi al tentativo - a volte riuscito, a volte meno - di evitare qualsiasi forma di discriminazione per gli allievi con disabilità, assicurando loro le stesse opportunità dei compagni, almeno relativamente alla frequenza di contesti comuni. Nelle situazioni in cui questa scelta strutturale si è coniugata con una progettualità integrativa forte, centrata sia sulla promozione di apprendimenti funzionali, che di interazioni significative, i risultati sono stati rilevanti e non solo per gli allievi con disabilità, ma anche per i compagni e per l'intera comunità scolastica e sociale.

Tale orientamento, comunque, si è andato a sviluppare mantenendo in molte, troppe, situazioni una debolezza di fondo: quella di puntare in larga misura sull'adattamento dell'allievo con disabilità a un'organizzazione scolastica strutturata fondamentalmente in funzione degli alunni tipici, poco disponibile a modificarsi per accogliere tutti. Il problema, di fatto, è stato interpretato come principalmen-

te, quando non unicamente, riferito all'individuo, alle sue carenze e alle sue particolarità, senza porre la necessaria attenzione all'organizzazione dell'ambiente e della didattica, la quale, se non tiene conto della pluralità degli allievi e delle loro caratteristiche specifiche, finisce inevitabilmente per favorirne alcuni a discapito di altri.

Come già accennato, la dimensione dell'inclusione, se correttamente interpretata e praticata, può rappresentare un reale passo in avanti nella costruzione di una scuola delle differenze. Tale prospettiva porta a considerare la diversità di ognuno come una condizione di base di cui tener conto per costruire ambienti in grado di accogliere tutti. Non viene negata, in sostanza, l'esistenza dei bisogni particolari, ma si invita a considerarli in una dimensione anche sociale, di sistema, e non come semplice deficit degli individui.

Sono necessari, a tale scopo, accorgimenti organizzativi, procedure condivise di programmazione delle attività e un approccio metodologico che abbia la finalità di promuovere il successo formativo di tutti gli allievi, in considerazione naturalmente del loro livello di competenze e aspirazioni.

A questo livello la ricerca sviluppata nell'ambito della didattica speciale dell'inclusione mette a disposizione degli insegnanti una serie di strategie e di approcci di grande interesse, i quali sono sostenuti anche da buone prove di efficacia. In Fig. 1 presento alcune linee di lavoro che ritengo fondamentali, le quali devono essere chiaramente integrate tra loro e riferite agli specifici argomenti del curriculum. In altre parole, va sottolineato con forza che la didattica inclusiva non è rappresentata da un insieme di contenuti specifici, ma si caratterizza

per un orientamento metodologico, uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana: non si tratta, in altre parole, di dedicare uno spazio del curricolo ai temi della didattica inclusiva, ma di gestire tutti i curricoli disciplinari, opportunamente adattati, con un approccio che faciliti la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo.

In questa sede, per motivi di spazio, non mi dilungo sulla descrizione di ogni specifica azione evidenziata nella figura, rimandando ai lavori citati coloro che fossero interessati ad approfondimenti. Prendo in considerazione soltanto, nel prossimo paragrafo, il tema del curricolo inclusivo, che risulta strategico anche per orientare la formazione degli insegnanti curricolari all'interno del corso di studi di Scienze della Formazione Primaria.

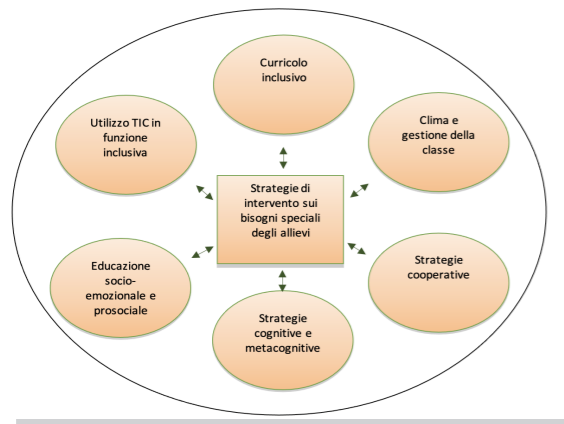


Fig. 1 - Le strategie didattiche per l'inclusione.

3. Fare i conti con il curricolo inclusivo

Come già anticipato, *l'inclusione non ha alcuna velleità di diventare una disciplina e di entrare a far parte del curricolo scolastico*

come tale (Cottini, 2020). La didattica inclusiva, infatti, non è rappresentata da un corpus disciplinato di conoscenze, con contenuti specifici e una serie di competenze attese e valutabili, ma si contraddistingue per un orientamento metodologico, una curvatura da promuovere nella prassi quotidiana in ogni contesto disciplinare.

Il concetto di inclusione, articolato in questi termini, pone nuove sfide alla progettazione curricolare, invitandola a ripensarsi su basi differenti; non si tratta di indirizzarsi, dunque, a un allievo medio, per poi aggiungere particolari percorsi personalizzati, ma di concepire, fin dall'inizio, una progettualità rivolta a tutti, tenendo conto delle differenze, ma orientandosi a promuovere per ciascuno le migliori opportunità per una crescita personale.

Se gli alunni sono differenti, il curricolo non può rimanere lo stesso per tutti. Ma, se è vero che non deve essere previsto un curricolo per l'allievo medio della classe, che di fatto non esiste, allo stesso modo non avrebbe alcun senso operativo e praticabilità concreta la prospettiva di predisporre un programma per ogni allievo, per quanto integrato il curricolo di riferimento possa essere. Al contrario, è fondamentale prevedere, fin dall'inizio, degli adattamenti al curricolo, in modo che lo stesso da un lato risulti maggiormente rispondente alle esigenze dei singoli allievi che possono presentare esigenze particolari e, dall'altro, finisca per costituire delle opportunità qualitative per tutti.

Prendendo lo spunto, in maniera particolare, dall'approccio *Universal Design for Learning* (UDL, Rose & Meyer, 2002; 2006; Meyer et al., 2014; CAST, 2011), ho propo-

sto (Cottini, 2018; 2019) una metodologia di progettazione finalizzata a rendere più inclusivi tutti i curricoli, la quale si orienta su quattro linee di lavoro che mirano a rendere l'azione didattica maggiormente flessibile e capace di rispondere alle esigenze differenziate degli allievi di ogni classe. In concreto, si prevede di agire su:

- le modalità di presentazione delle proposte didattiche, per andare oltre alla semplice esposizione verbale e diventare capaci di una declinazione variata dei contenuti, che possa incontrare il più possibile l'ampio ventaglio di diversità, chiarendo anche aspetti complessi connessi al lessico, ai simboli, alla sintassi, ecc.;
- le modalità di organizzazione delle attività e delle risposte, intese sia come articolazione variata dei compiti proposti alla classe, con possibilità di utilizzo di varie strategie, che come previsione di procedure differenziate da parte degli allievi per dimostrare il loro grado di acquisizione di conoscenze e competenze. Quest'ultimo aspetto impatta il tema della valutazione che deve privilegiare compiti reali, in grado di consentire l'applicazione significativa di quanto appreso;
- le modalità di elaborazione richieste agli allievi, con riferimento a cosa avviene fra la presentazione degli stimoli e le risposte che gli allievi manifestano. Nello specifico ci si riferisce alle procedure di elaborazione delle informazioni, con particolare attinenza alle funzioni esecutive; alle strategie cognitive e metacognitive che possono essere

messe in campo, le quali culminano con l'acquisizione di un metodo di studio personale; alle forme di pensiero che caratterizzano ogni allievo, qualunque sia il suo livello di dotazione personale;

- il possibile supporto delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC), in grado di consentire molte azioni con modalità efficaci e, spesso, anche economicamente vantaggiose, potendo utilizzare strumenti e programmi disponibili in rete. Queste applicazioni rappresentano un supporto significativo per la costruzione di ambienti di apprendimento stimolanti, personalizzabili e, nello stesso tempo, inclusivi. Per gli allievi con bisogni particolari, infatti, l'opportunità offerta non è soltanto quella di fare le cose il più possibile come gli altri, ma anche di consentire di farle con gli altri.

Lo schema di Fig. 2 riporta, a titolo di esempio, le azioni sulle quali si articola questa proposta di adattamento dei curricoli nella dimensione inclusiva limitatamente alla prima linea di lavoro. È importante sottolineare ancora, per evitare possibili equivoci, che tutte le azioni riportate nello schema non rappresentano proposte differenziate per singoli allievi, ma modelli di lavoro che, una volta programmati, vanno proposti a tutta la classe. Anche gli adattamenti del curricolo pensati "in presenza di deficit" considerano le esigenze di alcuni, ma riguardano tutti, in quanto agendo in questo modo si arriva sovente a verificare come «*quello che risulta necessario per qualcuno finisca per diventare utile a tutti*» (Cottini, 2019).

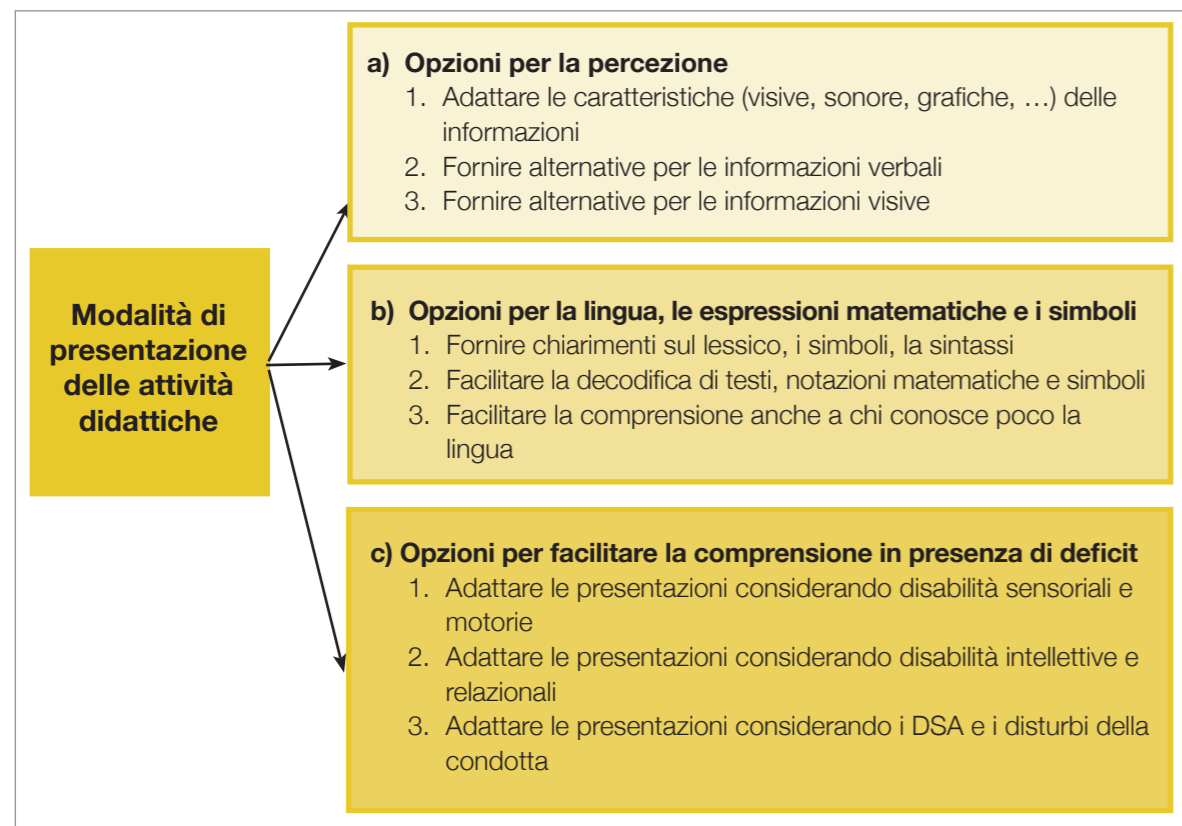


Fig. 2 - Azioni per l'adattamento del curricolo in prospettiva inclusiva in riferimento alle modalità di presentazione delle attività didattiche (linea di lavoro n. 1).

4. Il corso di Scienze della Formazione Primaria e la prospettiva dell'inclusione

Il percorso sviluppato ha cercato di evidenziare come una scuola di qualità debba collocare al centro delle sue attenzioni la tematica dell'inclusione, la quale richiede a tutti coloro che vi operano uno sforzo orientato alla costruzione di un contesto di apprendimento e di relazioni dove ognuno possa sentirsi accolto e valorizzato nella propria specificità.

Formare insegnanti inclusivi diventa strategico a questo proposito.

Il corso di studi in Scienze della Formazione

Primaria prevede un impianto curricolare in grado di enfatizzare alcuni elementi orientati in questa direzione - sia a livello di valori che devono informare la professione, che di specifiche aree di competenza metodologica e didattica - in modo da rispondere alle raccomandazioni che l'European Agency for Development in Special Needs Education (2012) pone a fondamento della formazione di un docente inclusivo di qualità:

- i valori e le aree di competenza devono servire a tutti gli insegnanti dato che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti;
- i valori e le aree di competenza devono dare ai docenti le basi di cui hanno bisogno per lavorare con allievi che pre-

sentano una vasta gamma di esigenze didattiche ed educative all'interno di una classe comune. Questa distinzione è importante perché sposta il centro dell'attenzione oltre la semplice soddisfazione delle esigenze specifiche di determinati gruppi di allievi (ad esempio quelli in situazione di disabilità).

I valori e le aree di competenza rinforzano il messaggio fondamentale, ovvero che l'inclusione è un approccio didattico valido per tutti gli allievi e non solo per determinati gruppi portatori di specifiche esigenze particolari.

Questo forte richiamo alle competenze diffuse fra tutti gli insegnanti è raccolto, almeno in parte, dalla presenza di 31 CFU dedicati specificamente ai temi dell'inclusione con la denominazione, sicuramente da rivedere, di "Insegnamenti per l'accoglienza di studenti disabili". Di fatto, gran parte di quelle discipline che nel vecchio ordinamento formativo caratterizzavano il percorso aggiuntivo per conseguire la specializzazione per le attività di sostegno, ora sono previste per tutti, nella convinzione, quanto mai condivisibile, che il successo dell'inclusione dipenda in larga misura dalla formazione e dal coinvolgimento dei docenti curricolari.

A questi CFU specifici si aggiunge un'attenzione trasversale che attraversa tutte le altre discipline, anche quelle riferite ai saperi disciplinari ("I saperi della scuola"), che sono fortemente orientate sul piano della didattica e, se opportunamente modulate, possono concorrere alla promozione di un orientamento indirizzato al curricolo inclusivo.

L'impianto dei laboratori e del tirocinio, poi, permette quell'aggancio al concreto, alla necessità di padroneggiare strumenti di progettazione, intervento e valutazione e di im-

mergersi realmente nei contesti di apprendimento eterogenei riflettendo sugli stessi con la guida di tutor esperti.

Esistono certamente delle criticità legate soprattutto a un impianto curricolare molto rigido, che non consente di operare alcuni opportuni aggiustamenti anche per valorizzare specificità, ma la strutturazione del corso va sicuramente difesa in quanto si indirizza a promuovere quelle aree di competenza che sempre l'European Agency for Development in Special Needs Education (2012) individua come fondanti nel profilo dell'insegnante inclusivo:

- valutare la diversità degli allievi, considerando la differenza come una risorsa e una ricchezza;
- sostenere gli allievi, con i docenti chiamati a coltivare alte aspettative sul successo scolastico per ogni studente;
- lavorare con gli altri, nel senso che la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti;
- sviluppare un aggiornamento professionale continuo, dato che l'insegnamento è un'attività di apprendimento che non si esaurisce con la formazione iniziale e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

In conclusione, penso sia fondato sostenere che un corso di studi quinquennale a ciclo unico come quello in Scienze della Formazione Primaria rappresenti un modello significativo per la formazione iniziale di insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria capaci di promuovere una scuola delle differenze, inclusiva, di qualità.

Perché la qualità dell'inclusione è la qualità della scuola.

Bibliografia

- Booth, T., & Ainscow M.** (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (revised edition 2002) CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK. (Tr. It. *L'Index per l'inclusione*, Trento: Erickson, 2008).
- Booth, T., & Ainscow, M.** (2011) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. (Tr. It. *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci, 2014).
- CAST** (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=footer (Accessed 15.10.22).
- Cottini, L.** (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L.** (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti EDU.
- Cottini, L.** (2020). Curricolo integrato e inclusione scolastica: l'interazione è bidirezionale. In B. Martini e M.C. Michelini (Eds.), *Il curricolo integrato*, pp. 192-200. Milano: Franco Angeli.
- Cottini, L.** (2022). *L'allievo con autismo a scuola. Percorsi per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L.** (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education** (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Disponibile al sito: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (Accessed 15.10.22).
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D.** (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Mitchell, D.** (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5, 1, 9-30.
- Pavone, M.** (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Rose, D. H., Meyer, A.** (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rose, D. H., Meyer, A.** (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Soriano, V.** (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf> (Accessed 15.12.22).

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14203

Zero-undici anni: continuità nella specificità

0-11 yearolds: continuity in specificity

Gabriella Agrusti¹

Sintesi

La traduzione operativa dell'idea di continuità tra nido, scuola dell'infanzia e scuola primaria passa attraverso delicati processi di transizione, già da tempo oggetto di studi a livello internazionale in ambito educativo. L'articolo considera dialetticamente la contrapposizione tra *school readiness* e *ready school*, individuando nel modello formativo dei corsi di studio di Scienze della Formazione primaria una possibile traccia da seguire per facilitare un cambio di paradigma che consenta di mettere al centro i bisogni formativi dei discenti.

Parole chiave: Continuità; Transizione; Sistema 0-6; Formazione pre-servizio degli insegnanti; Formazione in servizio degli insegnanti.

Abstract

The operational translation of the idea of continuity between nursery school, kindergarten and primary school passes through delicate transition processes, already analyzed in several international studies in the education. This article considers the contrast between two paradigms: *school readiness* and *ready schools*, identifying in the educational model of primary education master courses a possible operational key to facilitate a paradigm shift that allows to focus on students' educational needs.

Keywords: Continuity; Transition; System 0-6; In-service teacher training; Pre-service teacher training.

1. Lumsa Università, g.agrusti@lumsa.it

1. Un'idea di scuola

A partire dal Decreto legislativo n. 65 del 2017 si è avviato un fruttuoso percorso di riflessione che ha portato alla produzione di due documenti fondamentali finalizzati alla costituzione di un sistema integrato di formazione rivolto a bambini da zero a sei anni, ossia:

1. le Linee pedagogiche per il sistema integrato *zerosei* (Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), elaborate dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione e scaturite dai risultati di consultazioni pubbliche realizzate nell'arco di quattro mesi attraverso audizioni, incontri territoriali, questionari e raccolta di contributi scritti;
2. gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43), generati dal confronto tra la Commissione nazionale e le parti sociali, i gestori e gli operatori dei servizi educativi.

Entrambi questi documenti sono complementari a quanto riportato nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 aggiornate con i Nuovi scenari del 2018.

Le Linee Pedagogiche ruotano attorno ad alcuni nodi concettuali quali la centralità dei bambini e i diritti dell'infanzia, per un pieno sviluppo delle potenzialità di ciascuno, in una visione unitaria del percorso di formazione, orientato al rafforzamento di un ecosistema educativo tra famiglie e servizi educativi nel-

le diverse specificità territoriali. In aggiunta a questo, sono anche affrontati aspetti legati alle scelte organizzative e alla progettualità, alla capacità degli operatori di lavorare in gruppo e ai possibili interventi strategici finalizzati a supportare la *governance* dei servizi².

Gli Orientamenti invece considerano dapprima in senso diacronico l'apporto dei servizi educativi per l'infanzia, descrivendo le tipologie previste dal dLgs. 65/2017 (sezioni primavera, servizi integrativi oltre naturalmente a nidi e micronidi). Offrono inoltre un quadro teorico di riferimento dettagliato che spazia dai diritti del bambino, alle potenzialità da sviluppare nei primi mille giorni di vita, dalle caratteristiche auspiccate delle professionalità educative coinvolte all'alleanza con famiglie e comunità di riferimento, dalle finalità del curriculum all'organizzazione degli spazi e dei tempi delle esperienze.

L'idea di scuola che ne deriva è caratterizzata da uno sviluppo olistico del bambino, che fa della continuità uno dei maggiori punti di forza, abbracciando la visione dell'Early Childhood Education and Care (ECEC), fondata sull'immediatezza dell'accesso ai servizi, facilitata da costi contenuti per le famiglie, caratterizzata da un numero limitato di bambini per educatore/operatore, con la possibilità estensiva ed intensiva di formazione per gli educatori (European Commission / EACEA / Eurydice, 2019).

Nell'ambito delle consultazioni, tra i diversi stakeholder considerati, è stato chiamato in causa anche il Coordinamento Nazionale dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, rappresentato da Lucio Cottini, in

ragione dell'apporto fornito da tali corsi nella formazione pre-servizio degli insegnanti della scuola dell'infanzia (3-6 anni). Ricordiamo infatti che, ad oggi, l'unico titolo di laurea abilitante all'insegnamento in tale segmento resta appunto la LM85bis. Il presente contributo segue la linea già tracciata da tale consultazione, da un lato precisando gli aspetti distintivi di Formazione primaria e dall'altro evidenziando gli elementi che possono contribuire a una coerente integrazione dei diversi percorsi.

2. L'onere dell'adattamento

Andreas Schleicher, in un articolo intitolato *Priming up for primary school*, pubblicato online³ a supporto della lettura degli indicatori prodotti sull'ECEC (OECD, 2017a), riflette su un passaggio piuttosto delicato ma evidente a tutti tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria:

«Perché i bambini nel loro ultimo anno di educazione pre-primaria passano così tanto tempo a giocare e l'anno dopo a stare seduti in grandi classi ad ascoltare il loro insegnante? Perché paghiamo gli insegnanti dei nostri bambini più piccoli tanto meno rispetto a quanto paghiamo gli insegnanti dei nostri ragazzi più grandi? Perché gli insegnanti delle primarie di primo anno fanno così poco per i bambini dai quali invece i loro insegnanti della scuola dell'infanzia hanno imparato così tanto? La risposta è semplicemente che abbiamo sempre fatto così»⁴.

Nonostante le plurime spinte verso l'innovazione, sia in Italia sia altrove nel mondo,

sembra quasi come se, in ambito educativo, ciò che è sempre stato, sempre "debba" essere. Le innovazioni appaiono scalfire solo la superficie di una congerie di pratiche didattiche o più in generale di un agire educativo che torna, dopo qualche momento di iniziale spaesamento, a ripiegarsi su se stesso e a seguire percorsi tradizionali. Specificatamente, in riferimento alla scuola dell'infanzia, si effettua troppo spesso una interpretazione banalizzante del lavoro di un educatore che abbia a che fare con bambini più piccoli. Questo punto di vista distorto sminuisce e sottovaluta l'apporto della scuola che invece per tale fascia d'età sarebbe fondamentale, così come dimostrato solidamente nella letteratura scientifica di settore (Sammons, 2005; Barnett & Masse, 2007; McCoy *et al.*, 2017).

Secondo questo punto di vista, il segmento della scuola dell'infanzia dovrebbe essere finalizzato principalmente a preparare i piccoli a ciò che di più impegnativo arriverà successivamente, con la scuola primaria. Questa preparazione dovrebbe consentire ai bambini di diventare "alunni", mostrando il raggiungimento della *school readiness* (UNESCO, 2007; Rebello Britto, 2012), ossia lo sviluppo di tutti quegli ambiti interconnessi e relativi all'avvio della scuola, comprendendo il benessere fisico e lo sviluppo motorio, sociale ed emotivo, l'approccio all'apprendimento e lo sviluppo cognitivo⁵, in altre parole, l'esser "pronti per la scuola", l'aver acquisito quelle competenze che ricadono sotto l'ampio ombrello della "scolarizzazione". Tuttavia, alcuni

2. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>.

3. <https://oecd.edutoday.com/priming-up-for-primary-school/>.

4. <https://www.oecd.org/education/school/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm> (trad. mia).

5. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/school-readiness>.

esperti e responsabili politici hanno sostenuto un cambiamento di paradigma che passasse dal tentativo di rendere i bambini pronti per la scuola a quello, più rilevante, di rendere le scuole “pronte” per i bambini, dando vita alle cosiddette *ready school* (OECD, 2017a).

Andiamo allora a richiamare brevemente alla memoria la differenza tra *school readiness* e *ready school*, così come illustrata in letteratura, per comprendere in che termini si possa estrinsecare un vero e proprio “onere” dell’adattamento, all’interno del sistema educativo.

La *school readiness*, ossia la condizione nella quale un bambino è preparato per fruire di segmenti di istruzione più o meno lunghi e complessi, include lo sviluppo in cinque aree distinte ma interconnesse (UNESCO, 2006): (1) la salute del bambino e sviluppo fisico, (2) lo sviluppo sociale ed emotivo, (3) la disposizione all’apprendimento (mostrando ad esempio entusiasmo, curiosità, persistenza nello svolgimento di un compito), (4) lo sviluppo del linguaggio e delle abilità comunicative, e (5) uno sviluppo cognitivo generale (legato all’acquisizione delle abilità cognitive e di risoluzione dei problemi, quali ad esempio l’essere in grado di osservare oggetti e situazioni diverse per un tempo più o meno lungo notando somiglianze e differenze).

Tale modello porta quindi l’insegnante a privilegiare le attività di alfabetizzazione realizzate sull’intero gruppo classe in modo uniforme, orientate dall’adozione di standard per monitorare l’apprendimento che serviranno appunto a verificare eventuali progressi dei bambini in specifici momenti dell’azione educativa. Pur rappresentando un importante punto di riferimento per gli educatori della

prima infanzia, il modello di *school readiness* può comportare alcuni rischi, quale quello di privilegiare le competenze di alfabetizzazione linguistica e scientifica rispetto ad altre, oppure quello di attribuire ai bambini e alle loro famiglie una responsabilità preponderante per il successo scolastico, senza tenere sufficientemente in conto le possibili differenze individuali dei bambini (Kokkalia *et al.*, 2019; Samuelsson & Kaga, 2008).

L’idea che si possa capovolgere questo punto di vista, attribuendo soprattutto alla scuola l’onere dell’adattamento finalizzato a un migliore risultato in termini di apprendimento dei bambini, è certamente condivisibile, perché orientata a principi di democrazia ed equità. E dunque, le *ready school* sono tali quando seguono tre principi cardine:

1. l’urgenza di fornire supporto su base continuativa al discente, indipendentemente dal suo *background*, “investendo” nelle sue potenzialità, e presentando proposte che cerchino di ridurre, se non eliminare, impedimenti al suo pieno sviluppo derivanti da una mancata “responsività” culturale;
2. il forte orientamento all’individualizzazione dell’offerta formativa, evitando approcci uniformi ai processi di insegnamento-apprendimento. Tale individualizzazione troverebbe origine in un massivo potenziamento dello sviluppo professionale di tutto il personale che interagisce con i bambini e le famiglie, oltre che in un coinvolgimento sistematico dei genitori nel sostenere l’apprendimento dei propri figli. La responsabilità per il successo (o l’insuccesso) di tutti i discenti, indistintamente, sa-

rebbe in capo all’istituzione scolastica, alla quale è inoltre attribuito il compito di individuare strumenti e procedure atti a valutare i progressi o le necessità dei singoli bambini;

3. la capacità di mobilitare, attraverso una *leadership* evidente e distribuita, le risorse necessarie. Una “scuola pronta” ha la capacità di determinare quali risorse sia necessario mettere in campo di volta in volta, trovando sostegno nella comunità in cui è inserita (ad esempio l’assistenza sanitaria, i servizi sociali, biblioteche e musei) e costruendo salde collaborazioni con i fornitori dei servizi operanti sul territorio.

Portando il ragionamento all’estremo, una maggiore assunzione di responsabilità da parte delle scuole porta ad accentuare l’urgenza di adattare la scuola ai bisogni derivanti dalle diverse fasi di sviluppo di ogni singolo bambino e bambina, prevenendo o risolvendo eventuali problemi legati all’accesso alla fruizione dell’offerta formativa, modellando l’ambiente scolastico attraverso il potenziamento dei fattori che facilitano l’apprendimento ed eliminando o riducendo eventuali ostacoli (Samuelsson & Kaga, 2008). È inutile sottolineare il rischio ideologico di questa seconda prospettiva, al pari di quello “uniforme uniformante”, almeno presunto, riscontrabile nel primo paradigma, ossia quello della *school readiness*.

Il nodo sul quale gran parte della letteratura insiste è in ogni caso quello della transizione (Arnold *et al.*, 2007), evidenziando come

per il bambino l’ingresso nella scuola primaria rappresenti un rilevante cambio culturale, determinato non solo dal tipo di attività che gli vengono proposte, ma anche dall’ambiente di apprendimento e dal tipo di interazioni sia con i pari sia con l’insegnante che dovrà mettere in atto.

3. Transizioni e continuità

Nel rapporto *Starting Strong V - Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education* (OECD, 2017b)⁶ viene considerata in una prospettiva di ricerca comparativa internazionale proprio l’idea di “transizione” come momento di snodo fondamentale dalle molteplici implicazioni. A commento del lungo lavoro contenuto nel rapporto, Schleicher evidenzia come le transizioni di qualità siano centrate sul bambino e gestite da un corpo docente con elevati livelli di formazione e aperto alla collaborazione. Si parte da un allineamento dei curricula dei diversi segmenti per considerarne l’impatto a medio e soprattutto a lungo termine.

La chiave del successo delle transizioni che si attuano tra un segmento e l’altro del percorso di istruzione è infatti la realizzazione della *continuità*, la quale, nella sua accezione classica, generalmente si identifica con, appunto, la coerenza tra curricula, politiche, pratiche e nelle aspettative circa i risultati raggiunti dai bambini nel tempo (Jones Gooden, 2021, p. 190). In particolare, la continuità verticale comprende le azioni di raccordo, transizione e coopera-

6. È necessario precisare che purtroppo l’Italia non figura tra i Paesi considerati per il volume V, che sono: Australia, Austria, Belgio (Fiandre), Canada, Cile, Colombia, Corea, Croazia, Danimarca, Finlandia, Francia, Giappone, Germania, Grecia, Irlanda, Kazakistan, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Slovenia, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia, Ungheria.

zione tra servizi per l'infanzia e scuola dell'infanzia e tra servizi e famiglia nella prospettiva di costruire e sostenere un sistema integrato che tuttavia riesca a preservare le specificità dei differenti momenti del percorso.

Anche il concetto di *transizione* è declinato in letteratura in due sensi: *orizzontale*, quando il bambino, su base quotidiana, passa ad esempio dalla scuola dell'infanzia a servizi aggiuntivi a supporto della famiglia (ad esempio nei doposcuola o nelle ludoteche); e *verticale* quando passa tra *setting* educativi differenti, quali ad esempio dal nido alla scuola dell'infanzia, o dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria e via discorrendo (Fabian, 2007).

Esamineremo quindi brevemente qualcuno dei noti risultati riportati nel rapporto *Starting Strong* che, già dal titolo, ricorda l'ancor più noto programma *Head Start*, più volte ricordato in toni non troppo entusiastici anche da Jerome S. Bruner (2007), e attraverso il quale la ricerca si concentrava nel determinare l'impatto dei programmi educativi rivolti alla prima infanzia sullo sviluppo successivo dei bambini, con un'attenzione prevalente a ricadute immediate di tipo cognitivo o autoregolativo che potessero essere collegate a una più agevole scolarizzazione dei bambini. Oltre al già ricordato cambio di paradigma auspicato, dalla *school readiness* alle *ready school*, il rapporto OECD ci restituisce alcune intuizioni che vale la pena rapidamente considerare.

La transizione non è unidirezionale, ma composta da contaminazioni progressive e reciproche determinate da un processo dinamico di cambiamento. Ciò implica una profonda conoscenza di entrambi i segmenti coinvolti nella transizione, senza quindi per questo "schiacciare" quello che precede su

quello che segue. La transizione è poi responsabilità di tutti gli attori coinvolti, quindi non solo degli specifici operatori protagonisti dell'accoglienza ma anche delle famiglie o di chi ne faccia le veci. Questo vuol dire predisporre una comunicazione efficace che permetta non solo di accompagnare ma anche di sostenere il cambiamento in tutti gli ambienti vissuti dal bambino. In questo senso, la transizione è un processo particolarmente rilevante per quei soggetti già a rischio di esclusione sociale. Gli interventi dovrebbero quindi includere non solo la scuola ma anche la comunità locale e i servizi, da quelli sociali ai sanitari (OECD, 2017b).

In quest'ottica, la continuità dovrebbe caratterizzare anche lo sviluppo professionale delle figure implicate - dai coordinatori e dirigenti scolastici, agli operatori e gli insegnanti - individuando nella formazione uno degli elementi cardine del processo, con riferimento non solo alle opportunità di aggiornamento in servizio ma anche alla formazione precedente l'entrata in ruolo.

4. Formazione e sviluppo professionale continuo

Lo sviluppo professionale continuo (*Continuous Professional Development*) degli educatori e degli insegnanti è fondamentale, in quanto permette ai dipendenti di aggiornare le loro conoscenze e competenze nel corso della loro carriera. Solo un quarto dei sistemi d'istruzione rende obbligatoria la formazione continua per gli operatori che lavorano con i bambini più piccoli, specificandone la durata minima in un determinato periodo di tempo

(Eurydice, 2019). Sebbene in alcuni contesti nazionali vi sia maggiore attenzione a questi aspetti, si tratta di poco più di un quarto dei sistemi educativi per coloro che lavorano nello *zerotré*, e meno della metà invece nel caso di coloro che lavorano con bambini più grandi. La formazione obbligatoria di solito implica il sostegno al personale per partecipare a queste attività, che vengono ad esempio realizzate durante l'orario di lavoro e con il rimborso dei costi eventualmente sostenuti. Ovviamente non è questo il caso in quei sistemi educativi nei quali la formazione continua è solo un dovere professionale opzionale.

In relazione alla formazione in servizio orientata allo sviluppo professionale continuo, il rapporto OECD (2017b) indica una serie di sfide e strategie possibili, tra le quali ricordiamo: 1) la mancanza di formazione continua specifica sulla transizione - ciò accade in meno della metà dei Paesi considerati nel rapporto - alla quale si può rispondere con un'analisi dei bisogni di formazione e un'offerta formativa specifica su questi temi; 2) la presenza di ostacoli strutturali alla cooperazione e al coordinamento tra servizi e istituzioni scolastiche diverse, che potrebbe essere colmata con l'attuazione di quadri normativi di riferimento per una condivisione sistematica della documentazione. Rispetto a questo secondo punto, anche nei casi in cui siano disponibili linee guida per superare efficacemente la transizione attraverso la formazione e la collaborazione di tutti i soggetti coinvolti, possono infatti esserci impedimenti strutturali quali, ad esempio, la differenza nei sistemi di documentazione e registrazione utilizzati nei due segmenti contigui, oppure l'impossibilità di accedere per problemi legati

alla tutela della *privacy*, mentre sarebbe fondamentale che gli educatori e gli insegnanti potessero condividere sistematicamente le documentazioni prodotte sui loro alunni e alunne per lavorare in sinergia.

Se la formazione in servizio, almeno stando ai dati Eurydice 2018/2019, nel nostro Paese non è obbligatoria per educatori e insegnanti nella fascia *zerosei*, all'interno della formazione pre-servizio invece la transizione è elemento naturalmente considerato almeno nel segmento relativo alla scuola dell'infanzia e della primaria. Infatti, in Italia, nei corsi di laurea quinquennali a ciclo unico LM85bis in Scienze della Formazione primaria si segue contemporaneamente un doppio binario: da un lato quello dedicato alla scuola dell'infanzia, dall'altro quello invece dedicato alla scuola primaria. Sebbene all'interno del piano degli studi non vi siano insegnamenti specifici dedicati esclusivamente alla transizione, la continua osmosi tra infanzia e primaria è determinata attraverso i laboratori professionalizzanti sulla traduzione didattica e operativa degli insegnamenti disciplinari e attraverso il tirocinio. Queste due direttrici sono forse le principali, tra le tante attuabili nel corso.

Gli altri elementi di continuità tra la formazione dedicata allo 0-3 e quella dedicata al 3-11 potrebbero essere ancora una volta:

- una attenta analisi dei bisogni, rilevata attraverso il ponte del tirocinio diretto, che consente di aprire una finestra sul mondo della scuola nel quale poi i laureati, futuri insegnanti, andranno a inserirsi;
- la promozione dell'acquisizione di abilità operative che consentano di tradurre dalla teoria alla pratica le più

recenti istanze emerse nella ricerca internazionale su questi temi;

- il potenziamento delle competenze progettuali degli insegnanti al fine di sviluppare interventi mirati a favorire le transizioni;
- il supporto all'attività di documentazione sistematica e alla lettura interpretativa di tale documentazione in chiave decisionale allo scopo di intervenire efficacemente nella quotidianità educativa e didattica.

5. Una questione di equilibrio: i corsi di Scienze della Formazione primaria

Ciò che di più rilevante il corso di laurea in Scienze della Formazione primaria è riuscito a costruire negli anni e nelle sue diverse evoluzioni è forse l'equilibrio tra saperi disciplinari e operatività didattica. Ed è riuscito in questo intento non solo attraverso le diverse declinazioni dei corsi offerti nelle oltre trenta sedi presenti sul territorio nazionale, ma anche grazie all'uniformità dell'offerta formativa, determinata a partire dal confronto costante in seno a un coordinamento nazionale appositamente istituito, alla stabilità della sua struttura quasi "immutabile" (è infatti uno dei corsi di studio in Italia del quale l'impianto sia stato blindato per volere del legislatore), e alla sua durata: il ciclo unico quinquennale rappresenta sicuramente un aiuto alla solidità delle acquisizioni da parte degli studenti, così come il tirocinio, effettuato grazie alla presen-

za di tutor distaccati presso gli atenei dalle istituzioni scolastiche.

Il bilanciamento di forze che ne deriva non può che essere proficuo, non può che dare continuità ai profili professionali dei futuri insegnanti che si trovano di fronte ad attività operative, provvisti di un profilo culturale solido perché allargato ai principali campi del sapere e declinato in termini di "didattica delle discipline" lungo l'intero arco scolastico considerato, dall'infanzia alla primaria. In aggiunta a questo, sono considerati anche gli aspetti psico-pedagogici, orientati alla ricerca, che dovrebbero predisporre a una formazione che non si basa su "ricette pronte all'uso", ma che apre al dubbio e alla costante riflessione sull'operato dell'insegnante in chiave strategica e collaborativa.

L'efficacia di tale modello può essere letta, indirettamente, attraverso i risultati di un'analisi condotta nel 2017 in seno al Coordinamento Nazionale di primaria⁷ sui dati aggregati Alma Laurea, che ha permesso di confrontare, su alcuni nodi principali, la LM-85bis con altri corsi magistrali a ciclo unico (quali ad esempio Agraria e veterinaria, Architettura e così via). Oltre il 70% dei laureati rispondenti ascrive la motivazione per la scelta del corso alle opportunità occupazionali (contro il 56% del totale dei laureati magistrali a ciclo unico), mostrando una chiarezza di intenti circa il proprio futuro lavorativo; il 46% è più che soddisfatto per il corso di studi (contro il 34% del totale); oltre l'81% si iscriverebbe nuovamente allo stesso corso (contro il 66% del totale). Tali percentuali, sebbene non esauriscano la complessità di corsi così arti-

colati, mostrano come Formazione primaria sia un corso di studi fortemente orientato a sviluppare una professionalità precisa (non a caso infatti percentuali analoghe si riscontrano solo nei corsi dell'area medico-sanitaria) e quanto questa linearità di intenti e di prodotto "paghi" in termini di soddisfazione dell'utenza e di risultati sul campo.

La transizione è dunque intrinseca alle finalità dei corsi di Formazione primaria, poiché al suo interno si crea un collegamento implicito e trasversale, durante la formazione pre-servizio, tra i due segmenti di istruzione. In aggiunta a questo, attraverso le pluriennali attività di tirocinio, si realizza un collegamento quasi "naturale" tra formazione pre-servizio e formazione in servizio, creando continue opportunità di scambio e contaminazione tra scuola e università.

6. Conclusioni

Se volessimo provare a delineare alcune conclusioni provvisorie, potremmo evidenziare come, in prima istanza, la prospettiva da assumere con urgenza rispetto all'idea di continuità e integrazione tra i diversi segmenti scolastici debba essere rovesciata: non si cambiano i bambini per adattarli alla scuola, ma si cambia la scuola per adattarla ai bambini e alle esigenze del mondo che cambia. Senza strumenti però questa affermazione, pure affascinante, rischia di restare niente più che uno *slogan* di natura ideologica.

Una delle esperienze che si potrebbe considerare a sostegno di tale urgenza potrebbe essere proprio quella di Scienze della Formazione primaria. In particolare, il contesto nel quale tale corso di studi è inserito

si configura, a livello sistemico, come una posizione intermedia tra i servizi per la cura della prima infanzia e la scuola secondaria. Il binomio infanzia/primaria rappresenta un modello di formazione che include già al suo interno possibili soluzioni operative orientate a facilitare processi di transizione. La centralità dell'idea di transizione all'interno di questo modello per la formazione professionale degli insegnanti, sebbene non sia scevra da insidie, apre opportunità di sviluppo multidimensionale anche rispetto agli altri ordini di scuola.

Il bilanciamento tra saperi disciplinari e psico-pedagogici, la presenza di attività obbligatorie, quali i laboratori, orientate alla traduzione "didattica" del corpus disciplinare, e il ruolo sistemico del tirocinio, finalizzato a costruire un lessico comune tra scuola e università e a incentivare la formazione continua, rappresentano a nostro avviso una traccia da seguire.

Da ultimo, per evitare cesure tra i diversi passaggi del sistema di istruzione, crediamo sia necessario considerare le identità e le funzioni specifiche di ciascun segmento in relazione agli altri, abbracciando tutte le transizioni presenti nel primo ciclo di istruzione, da zero a undici anni, senza produrre contrapposizioni insolubili, perché si possa effettivamente travalicare i limiti imposti, considerando la coerenza e l'organicità di una formazione che metta al centro il discente e i suoi bisogni, nelle diverse fasi del suo sviluppo.

7. Le analisi sono state realizzate da Ira Vannini, Rosanna Tammaro e Gabriella Agrusti.

Bibliografia

- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R.** (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward*. UNESCO 2007/ED/EFA/MRT/PI/2 Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education.
- Barnett, W. S., & Masse, L. N.** (2007). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26(1), 113–125.
- Bruner, J. S.** (2007). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (tit. or. *The culture of education*, 1996). Milano: Feltrinelli.
- European Commission/EACEA/Eurydice** (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe - 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabian, H.** (2007), "Informing transitions", in Dulop, A. W., Fabian, H., (2007) (Eds.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*, pp. 3-17.
- Jones Gooden, C.** (2021). The Roles of Early Childhood Educators in Young Children's Transition to Primary School in Tatalović Vorkapić S., LoCasale-Crouch, J. *Supporting Children's Well-Being During Early Childhood Transition to School*, IGI Global, pp. 189-204.
- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P.** (2019). School Readiness From Kindergarten to Primary School. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(11), pp. 4–18.
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., Yang, H., Koeppe, A., & Shonkoff, J. P.** (2017). Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes. *Educational Researcher*, Vol. 46 No. 8, pp. 474-487.
- OECD** (2017a). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2017b). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Rebello Britto, P., Rana, A. J., & Wright, C.** (2012). *School Readiness: a conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund.
- Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Melhuish, E., Taggart, B., & Elliot, K.** (2005). Investigating the Effects of Pre-school Provision: Using mixed methods in the EPPE research. *International Journal of Social Research Methodology special issue on Mixed Methods in Educational Research*, 8 (3), 207-224.
- Samuelsson, I. P., & Kaga, Y.** (2008). *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*. Paris: UNESCO.
- UNESCO** (2006). *Strong foundations Early childhood care and education*. EFA Global Monitoring Report 2007, Paris.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14208

Educazione alla cittadinanza all'epoca dei social network: valutazione partecipata e sviluppo professionale degli insegnanti

Citizenship education in the age of social networks: participatory evaluation and teachers' professional development

Claudia Fredella, Sofia Bosatelli, Germana Mosconi^{1,2}

Sintesi

Il contributo illustra i risultati di un percorso, coerente con il PON, Per la Scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento, 2014-2020 (MIUR), sul tema dell'educazione alla cittadinanza in chiave interculturale e interdisciplinare e sull'uso consapevole dei social network da parte degli alunni di classi quinte primarie e prime secondarie di primo grado di Cesano Boscone. Si è utilizzata una valutazione di "quarta generazione", attivando un confronto riflessivo tra i partecipanti. I risultati dell'analisi tematica dei focus group con le insegnanti hanno evidenziato l'efficacia dell'alleanza educativa tra insegnanti e formatori e lo sviluppo di una postura riflessiva sulle proprie pratiche.

Parole chiave: Educazione alla cittadinanza; Educazione al patrimonio; Valutazione partecipata; Formazione insegnanti; Digital divide.

Abstract

This paper presents the outcomes of a project carried out with Cesano Boscone students (5th-6th grade), consistent with the National Operational Programme, ForSchool - Competences and Learning Environments, 2014-2020 (MIUR), on citizenship education in an intercultural and interdisciplinary perspective, with a focus on an aware use of social networks. The project was evaluated using the "fourth generation" approach, activating a reflexive comparison between participants. The results of the thematic analysis of the focus groups with teachers highlighted the effectiveness of the educational alliance between teachers and educators and the assumption of a reflective attitude towards their own practices.

Keywords: Citizenship education; Heritage education; Participatory evaluation; Teacher education; Digital divide.

1. Università degli Studi di Milano Bicocca, claudia.fredella@unimib.it, sofia.bosatelli@unimib.it, germana.mosconi@unimib.it

2. Il presente articolo è frutto di una collaborazione fra tutte le autrici, tuttavia, ai fini della valutazione accademica, si possono attribuire a Claudia Fredella i paragrafi 2 e 4.2, a Sofia Bosatelli il paragrafo 3, a Germana Mosconi il paragrafo 4.1.

1. Cornice teorica

Il progetto qui presentato è stato ideato intorno a due focus - educazione al patrimonio e cittadinanza digitale - emersi a partire da un'analisi del contesto e si inserisce all'interno della cornice dell'educazione alla cittadinanza nella sua dimensione transdisciplinare e fortemente ancorata al territorio e a questioni "socialmente vive" (Balibar, 2012; Legardez, 2017).

Partendo dall'assunto che per parlare di educazione alla cittadinanza un presupposto fondamentale sia la creazione, in classe e a scuola, di uno spazio democratico, si è scelto di proporre un'ottica Student Voice (Grion & De Vecchi, 2014) per dare voce alle studentesse e agli studenti, con l'obiettivo di raggiungere quella dimensione che Santerini (2010) definisce di cittadinanza deliberativa, che si concretizza in un processo che comprende decisione, partecipazione e cooperazione; questi tre atteggiamenti consentono agli individui di relazionarsi al proprio ambiente di vita come membri attivi e di sperimentare il proprio essere co-cittadini (Audigier, 2002).

La competenza digitale è tra le otto competenze chiave di cittadinanza definite a livello europeo, e consiste nel saper «utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie» per «reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni» (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del dicembre 2006). Nel 2015 la "Dichiarazione di Parigi" dei ministri dell'Istruzione europei ha ribadito la necessità di incrementare lo sviluppo del pensiero critico e dell'alfabetizzazione digitale e nella suc-

cessiva Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2018 si sottolinea nuovamente «l'impegno degli Stati membri a promuovere valori comuni, potenziare il pensiero critico e l'alfabetizzazione mediatica, l'istruzione inclusiva e il dialogo interculturale» (Art. 9).

In Italia il "Piano Nazionale Scuola Digitale" sottolinea come le tecnologie digitali possano essere «agente attivo di profondi cambiamenti sociali, culturali, politici ed economici in atto» (MIUR, 2017, p. 6) e favorire lo sviluppo di senso critico, responsabilizzare nei confronti della collettività e sostenere relazioni orientate alla fiducia e alla reciprocità (Rivoltella, 2021; Rivoltella & Rossi, 2019).

Il tema della Cittadinanza Digitale è uno dei tre pilastri della legge 92/2019 per l'introduzione dell'insegnamento di Educazione Civica nella quale si evidenzia tra l'altro il diritto a essere informati sui rischi dell'ambiente digitale e si rimanda all'istituzione della "Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale" (Di Genova & Fredella, 2022).

Si auspica dunque che l'ambiente digitale divenga uno spazio sociale condiviso (Boccia Artieri, 2012) dove costruire «percorsi di integrazione, partecipazione e relazione con la complessa e multiforme realtà circostante» (Perfetti, 2015, p. 135). In quest'ottica il tema del patrimonio culturale apre alla ricerca di un senso di appartenenza al territorio e alla comunità che lo abita e alla riflessione su un bene collettivo da valorizzare, condividere e comunicare (Mascheroni, 2009), anche attraverso gli strumenti digitali, per promuovere responsabilità nei confronti del patrimonio stesso, ereditato e da preservare attraverso un'idea di cittadinanza digitale «declinata nei

termini di dialogo e incontro» (Perfetti, 2015, p.131). L'incontro con il patrimonio culturale ha inoltre permesso di uscire, seppur virtualmente, dalle mura della scuola, lavorando contemporaneamente in ottica locale e globale, superando la vocazione "istruzionale" della media education (Fabbri & Soriani, 2021, p. 61), addentrandosi in contesti non formali.

1.1. Quale patrimonio e quale cittadinanza digitale: questioni aperte

Muovendo dalla consapevolezza della necessità di riorientare i paradigmi educativi delle competenze digitali, adattandoli alla nuova complessità sociale e socio-tecnica (Marinelli, 2020), l'obiettivo del progetto è stato introdurre una formazione sulla Media Literacy (Jenkins 2010, pp. 79-90) e attraverso questa affrontare il tema dell'educazione e delle regole necessarie per rendere gli studenti cittadini digitali consapevoli. Le domande affrontate, allontanandosi dalla semplificazione della American Academic of Pediatrics completamente incentrata sul parametro dello screen time, superata con evidenza dalla pratica di uso, si sono concentrate nel far crescere una competenza sulle pratiche sociali complesse da conoscere, basate sui principi dell'*ethos challenge* e del *transparency problem*, data la giovane età degli studenti (Jenkins, 2010; Colombo, 2020).

Il tema dell'abitare ambienti digitali è diventato ancor più urgente considerato che il progetto ha preso avvio nel febbraio 2021, un momento ancora fortemente

condizionato dalle misure di prevenzione alla pandemia Covid-19. La prima fase del progetto si è svolta, infatti, in un periodo di chiusura delle scuole e i formatori e le classi si sono quindi inizialmente incontrati con collegamenti online.

Il primo focus è stato affrontato invitando bambini e ragazzi a interrogarsi sulla domanda "che cosa è patrimonio" per farne conoscere e riconoscere in autonomia il più ampio concetto inteso come bene culturale, materiale e immateriale, nelle sue accezioni e allargamenti come da Convenzione Faro, ratificata in Italia nel settembre 2020 e all'aggiornamento degli articoli 9 e 41 della Costituzione italiana, su ambiente e biodiversità.

Il gruppo di formatori aveva precedentemente selezionato un certo numero di immagini rappresentative della complessità e pluralità di interpretazioni dell'accezione di patrimonio culturale, che potessero essere foriere di una riflessione sui concetti di patrimonio diffuso e collettivo, inteso come «testimonianza materiale o immateriale avente valore di civiltà» (nella sua evoluzione legislativa dalla Commissione Franceschini del 1964 al Codice Urbani del 2004). Lo spettro di proposte è stato quindi molto ampio comprendendo ad esempio opere museali di fama internazionale, paesaggi, tradizioni gastronomiche, oggetti appartenenti alla cultura materiale e prodotti di artigianato locale. Allo scopo di aiutare gli studenti a riconoscere un patrimonio vicino al loro vissuto e costruire un collegamento fra le diverse immagini - senza giudizi di valore o scale gerarchiche - sono state inserite anche fotografie di luoghi nel comune di Cesano Boscone, come i giardini, lo skate park, la biblioteca, edifici storici e

paesaggi caratteristici della campagna circostante.

Il riconoscimento del significato di patrimonio e il collegamento tout court con oggetti della loro storia familiare, più o meno recente, è stato naturale e immediato, quanto spontaneo e vivace il bisogno di raccontare e mostrare agli altri quel bene: un libro tramandato di figlio maschio in figlio maschio; una macchina da cucire messicana per scarpe del nonno immigrato; il vangelo lasciato dalla nonna, l'animale di famiglia, una ricetta di cucina tradizionale. Non è stato raro - difficile dire se il condizionamento fosse legato al clima emotivo dovuto alla pandemia - un riferimento a oggetti legati a persone decedute alle quali erano legati affettivamente. È stato quindi efficace il processo di riconoscimento del valore identitario, singolo e collettivo, del patrimonio.

Un altro feedback drammaticamente significativo è dato proprio in relazione agli spazi riconosciuti dagli studenti i quali alludevano a un loro uso e frequentazione in un passato chiuso, rivelando come la percezione delle misure pandemiche fosse, nel loro vissuto, un confine rispetto al quale non si sarebbe più tornati indietro, un distacco definitivo («Lì è dove una volta si andava a giocare e a mangiare la focaccia»; «In quella biblioteca si andava a studiare insieme»). Su un binario parallelo, i medesimi studenti sono stati portati a confrontarsi con la potenzialità di scegliere e raccontare il patrimonio dal quale si sentivano rappresentati come comunità e a comunicarlo tramite social network.

In quest'ambito il gruppo di formatori ha fatto proposte che fossero adeguate a una comunità educante competente, proponen-

do soluzioni che portassero gli allievi a fare l'esperienza di comunicazione in modo protetto, ovvero tramite il profilo di un adulto e condividendo con lui o lei questo momento.

A questo fine si è dunque scartata nel gruppo di formatori la sollecitazione più istintiva e accattivante, data l'età degli studenti, di chiedere loro un contributo personale su un proprio profilo TikTok (la larga maggioranza ne aveva uno a disposizione, così come numerosi altri profili su differenti SN) a vantaggio della creazione di un gruppo Facebook chiuso.

La selezione degli strumenti di comunicazione è stata nella pratica del progetto un altro momento significativo e rivelatore nel confermare la rilevanza della questione digital divide fra comunità educante (genitoriale o scolastica) e studenti, questione che richiede con evidenza un'attenzione politico-sociale; come sostiene D'Amico (2021):

«È necessario e sempre più importante investire nella formazione dei docenti, assicurando una ricaduta ed un impatto il più possibile concreto in termini di miglioramento degli apprendimenti degli studenti. Ciò significa andare oltre la capacità e la competenza in termini di utilizzo degli strumenti digitali, su cui spesso gli studenti superano le abilità degli insegnanti» (p. 320).

2. Il progetto

Il progetto, coerente con l'orientamento del Programma Operativo Nazionale, Per la Scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento, 2014-2020 del MIUR, ha affrontato il tema dell'educazione alla cittadinanza in chiave interculturale con un focus specifico sull'educazione al patrimonio in

connessione all'uso degli strumenti digitali e dei social network, al fine di formare cittadini consapevoli e responsabili in una società moderna, connessa e interdipendente.

Sono state coinvolte tre classi quinte primarie e tre classi prime secondarie di I grado dell'IC Alessandrini e dell'IC Da Vinci di Cesano Boscone con l'obiettivo di lavorare sulla continuità tra i diversi ordini di scuola.

Parallelamente è stato proposto ai genitori, con adesione su base volontaria, un percorso sul tema "Educarsi e educare alla consapevolezza sul digitale", ispirato al modello della Resistenza Non Violenta di Haim Omer, articolato in tre incontri guidati da uno psicologo e un Professional Advanced Counselor.

La progettazione iniziale del percorso proposto alle classi è avvenuta tramite incontri tra i formatori e le insegnanti per partire da un'analisi dei bisogni del contesto (Nigris et al., 2019) e affrontare questioni socialmente vive (Legardez, 2017) presenti nel tessuto sociale in cui le scuole sono inserite, quali problemi di relazione tra i ragazzi, di isolamento, di difficoltà a condividere le regole di una convivenza democratica. A tal proposito la volontà di lavorare sul tema della cittadinanza digitale è stata avanzata dagli insegnanti preoccupati a causa di episodi di cyberbullismo. Il collegamento con il tema del patrimonio culturale è quindi emerso collegialmente come cornice per affrontare le dimensioni di costruzione di una comunità inclusiva nella quale i ragazzi potessero sviluppare un senso di responsabilità nei confronti del bene comune e muoversi consapevolmente anche all'interno di uno spazio digitale condiviso.

La riprogettazione in itinere ha coinvolto anche gli alunni con l'intento di costruire un'i-

dentità collettiva condivisa, per promuovere senso di responsabilità verso la memoria del territorio e il suo patrimonio materiale e immateriale.

Il macro-obiettivo del progetto era lo sviluppo di un sentimento di appartenenza a una comunità ampia, democratica e inclusiva, a partire da un'interdipendenza delle dimensioni politiche, economiche, ambientali, sociali e culturali e fra i livelli locale e globale.

Si è supportato anche lo sviluppo professionale dei docenti coinvolti, in particolare una postura riflessiva sulla propria pratica (Mortari, 2009a) per implementare le capacità di gestione del gruppo classe, di ascolto, inclusione e collegialità. Gli alunni, coinvolti in modo attivo e protagonisti del loro percorso di apprendimento, hanno scelto quale patrimonio valorizzare e condividere così da mantenere un ancoraggio al loro vissuto e l'hanno raccontato attraverso molteplici linguaggi (arte, musica, teatro, videotelling, storytelling,...). Una particolare attenzione è stata riservata alla dimensione interculturale, in quanto l'utenza di entrambe le scuole ha visto aumentare la frequenza da parte di studenti di diverse origini, ricchezza che è stata valorizzata attivando un dialogo tra le tradizioni culturali presenti nelle diverse classi.

I formatori hanno affiancato studenti e insegnanti nella co-costruzione di contenuti e nella definizione delle varie azioni. In itinere si sono tenute riunioni di coordinamento tra insegnanti e formatori per condividere e analizzare quanto emerso negli incontri in classe con gli alunni.

In coerenza con gli obiettivi del progetto, il processo è stato caratterizzato da una forte impronta interdisciplinare e le attività (Tab. 1)

sono state svolte tramite la metodologia del cooperative-learning (Negri, 2007), supportando lo sviluppo delle competenze relazionali. I temi sono stati affrontati ingaggiando gli studenti in un confronto tra pari a partire dalle loro preconoscenze e rappresentazioni che, attraverso lo scaffolding (Bruner, 1999) delle formatrici, ha condotto alla co-costruzione del sapere e a una sua formalizzazione.

3. Azioni di monitoraggio e valutazione

L'implementazione del percorso è stata monitorata e valutata attraverso un dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) che ha previsto il coinvolgimento diretto dei soggetti partecipanti: formatori, insegnanti e studenti. L'approccio metodologico adottato fa riferimento alla prospettiva valutativa definita di "quarta generazione" (Guba & Lincoln, 1989; Bondioli & Savio, 2014) che intende

l'azione valutativa nei termini di un processo pluriprospettico orientato all'attivazione di un confronto tra i soggetti implicati in un determinato progetto formativo e alla successiva riprogettazione dell'intervento.

L'azione è stata indirizzata su tre dimensioni del dispositivo formativo: (i) gli apprendimenti degli studenti relativamente allo sviluppo di competenze trasversali di cittadinanza; (ii) i cambiamenti a più larga scala percepiti dai diversi soggetti coinvolti (studenti, formatori, insegnanti); (iii) gli elementi di efficacia e di criticità del progetto percepiti dai soggetti coinvolti. In conformità con le dimensioni presentate, sono stati perseguiti i seguenti obiettivi: individuazione delle aree di apprendimento degli studenti; individuazione delle aree di cambiamento percepite dai diversi soggetti coinvolti ed esplorazione degli elementi di maggiore efficacia e criticità del dispositivo formativo (Tab. 2).

Il lavoro è stato strutturato in sette fasi principali: a) analisi iniziale del dispositivo

Primo incontro Cos'è il patrimonio culturale	Secondo incontro Il nostro patrimonio	Terzo incontro Cosa vogliamo comunicare e in che modo	Quarto incontro Cosa vogliamo condividere	Quinto incontro Creazione dei contenuti digitali
A partire dalla visione di una serie di immagini, si chiede agli alunni, divisi in due gruppi, di definire cosa hanno in comune le foto presentate. Discussione e accordo su una prima definizione di patrimonio.	È stato chiesto agli alunni di aggiungere su un padlet una foto/immagine o portare un oggetto che potesse presentare il patrimonio. Discussione e condivisione di idee ed emozioni.	Discussione in grande gruppo su quale media utilizzare per condividere l'idea di patrimonio emersa nei primi due incontri. Approfondimento sulla conoscenza e l'uso dei social media da parte degli studenti e costruzione di un'intervista da fare ai genitori su come vengono da loro utilizzati.	Restituzione delle interviste ai genitori. Riflessione su quali contenuti relativi al patrimonio la classe vuole condividere sui social media network.	Progettazione ed elaborazione di contenuti digitali (video, presentazioni animate con testi, disegni e canzoni...) e successiva riflessione sulle modalità di condivisione dei contenuti. Si decide di creare un gruppo Facebook chiuso di genitori e insegnanti nel quale pubblicare i prodotti delle classi.

Tab. 1 - Schema riassuntivo degli incontri con gli alunni.

Dimensioni	Obiettivi
Dimensione 1 (apprendimenti degli studenti)	Individuazione delle aree di apprendimento (competenze trasversali di cittadinanza) degli studenti.
Dimensione 2 (cambiamenti percepiti dai diversi soggetti coinvolti)	Individuazione delle aree di cambiamento percepite dagli insegnanti (sugli studenti e su di essi).
	Individuazione delle aree di cambiamento percepite dai formatori (sui diversi soggetti e su di essi).
Dimensione 3 (valutazione del dispositivo formativo)	Esplorazione degli elementi di maggiore efficacia e criticità del dispositivo formativo (studenti, insegnanti e formatori).

Tab. 2 - Dimensioni e obiettivi del dispositivo formativo.

formativo; b) monitoraggio attraverso gli incontri di supervisione con il gruppo di lavoro (1 supervisore e coordinatore del progetto, 6 formatori, 1 psicologo, 1 Professional Advanced Counselor e 1 documentalista); c) monitoraggio attraverso gli incontri tra formatori e insegnanti e attraverso i diari di bordo dei formatori; d) conduzione di due focus

group con le insegnanti; e) selezione della documentazione, sistematizzazione e analisi dei dati finalizzata a una prima interpretazione per la stesura di report di monitoraggio e rendicontazione f) analisi integrata dei dati raccolti; g) elaborazione finale del report di ricerca. Gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati (Tab. 3) afferiscono a un paradigma

Partecipanti	Obiettivi	Strumenti
Studenti	Individuazione delle aree di apprendimento (competenze trasversali di cittadinanza) degli studenti. Esplorazione degli elementi di maggiore efficacia e criticità del dispositivo formativo.	Registrazione audio e trascrizione degli incontri, osservazioni, analisi dei prodotti realizzati nelle varie classi.
Docenti	Individuazione delle aree di cambiamento percepite dagli insegnanti (sugli studenti e su di essi). Esplorazione degli elementi di maggiore efficacia e criticità del dispositivo formativo.	Focus group; analisi dei temi emersi negli incontri di monitoraggio.
Formatori	Individuazione delle aree di cambiamento percepite dai pedagogisti (sui diversi soggetti e su di essi). Esplorazione degli elementi di maggiore efficacia e criticità del dispositivo formativo.	Vocali WhatsApp, Diario di bordo; analisi dei temi emersi negli incontri di monitoraggio e di supervisione con il gruppo di lavoro.

Tab. 3 - Strumenti di ricerca.

qualitativo (Trincherò, 2002).

Per consentire ai formatori di svolgere una personale riflessione sul percorso effettuato, è stato utilizzato il diario di bordo, uno strumento di documentazione con un taglio riflessivo, con l'obiettivo di raccogliere considerazioni, impressioni e valutazioni "a caldo" che hanno consentito, in un momento successivo, di tornare sull'attività svolta e analizzarla a partire da queste annotazioni (Agosti, 2006; Pastori, 2017).

Si è inoltre sperimentato uno strumento informale e immediato chiedendo ai formatori di inviare un breve resoconto, appena usciti dagli incontri nelle classi, tramite un "vocale" condiviso in un gruppo WhatsApp appositamente creato. Questo strumento agile ha facilitato il confronto all'interno del gruppo e agevolato spesso una rapidità di riprogettazione in itinere. I vocali sono stati successivamente trascritti e il testo ha quindi permesso uno sguardo distanziato e critico che è andato ad arricchire le riflessioni più strutturate raccolte nei diari di bordo. Le riunioni di monitoraggio del gruppo di lavoro, svoltesi in un clima di ascolto e di accettazione non giudicante, hanno consentito di creare uno spazio di scambio e di riflessione (Mortari, 2009a) e innescato un processo di re-framing, ovvero un cambiamento di prospettiva rispetto alle tematiche riportate (Mezirow, 1990).

Con l'intento di attivare un confronto tra i vari soggetti partecipanti, si sono inoltre registrati e trascritti tutti gli incontri svolti nelle varie classi; si è ritenuto necessario per accedere alla prospettiva dei ragazzi e al loro mondo di significati e di interazioni (con insegnanti e formatori) mettere in atto l'osservazione partecipante intesa come partecipazione periferica (Corsaro, 2003;

James, 1996): condividere la quotidianità, osservare con curiosità e discrezione, attendere di essere ospitati e accolti per poter porre domande o svolgere delle conversazioni. In questa dimensione si riscontrano due aspetti metodologici centrali (Mortari, 2009b): l'angolo e l'accesso al mondo dei bambini e ragazzi e la promozione della partecipazione. In aggiunta sono state considerate le analisi dei prodotti, esito dei percorsi nelle varie classi (disegni, testi, presentazioni, video).

In questa sede verranno presi in esame i focus group (Acocella, 2008; Albanesi, 2004), condotti nel mese di giugno 2021, con l'obiettivo di ricostruire le esperienze dei docenti vissute con i ragazzi e di mettere in luce le loro rappresentazioni (Moscovici, 2005) sulle modalità di attuazione del percorso. Particolare attenzione è stata posta nell'esplorazione degli elementi di maggior efficacia e di criticità del dispositivo formativo, nonché nell'individuazione di ambiti di cambiamento percepiti dai docenti su loro stessi e sugli studenti. Si è deciso, pertanto, di dividere il gruppo delle docenti (3 insegnanti della Scuola Primaria e 3 docenti della Scuola Secondaria di I grado) in due incontri svolti online (1h 02' e 54'), per favorire l'interazione e dare spazio a tutti nella discussione. La composizione dei gruppi è stata scelta casualmente sulla base delle disponibilità delle partecipanti.

4. Analisi dei focus group con le insegnanti

L'analisi dei focus group è stata effettuata con il metodo qualitativo della content analysis (Krippendorff, 2004) con un sistema di codifica ispirato all'approccio costruttivi-

sta della Grounded Theory (Charmaz, 2016; Tarozzi, 2008). In una prima fase di codifica aperta le etichette sono rimaste aderenti alle parole delle insegnanti, seguendo un proces-

so analitico di "nominazione" dei dati (Tarozzi, 2008, p. 84). Le etichette sono state quindi raggruppate in categorie rappresentative delle diverse unità di senso individuate (Tab. 4).

UNITÀ DI SENSO	DESCRIZIONE	ETICHETTA	CATEGORIE
ho accolto come un invito ad ascoltarli e a vedere effettivamente, tutto quello che dicevano c'era poi un nesso con quello che veniva richiesto che all'apparenza invece mi sembrava non ci fosse per cui questo è un grande elemento di positività per me e per i miei alunni	Riferimenti all'importanza di un ascolto autentico e al rispetto dei diversi punti di vista.	ASCOLTO ATTIVO ACCOGLIENZA	RELAZIONE EDUCATIVA E APPRENDIMENTO
ho osservato che adesso sono più uniti tra di loro perché hanno avuto modo di condividere tante cose, il concetto di patrimonio, ognuno il suo, aspetti del loro paese e di origine ma anche di Cesano			
[la formatrice ndr] è riuscita a tirar fuori da ognuno il meglio, l'intervento, la parolina a tutti. Anche da K. che non spiccica una parola perché parla cinese, è da sempre molto timida e riservata	Riferimenti al coinvolgimento di tutti gli allievi durante il percorso.	INCLUSIONE E PARTECIPAZIONE	
i ragazzi hanno avuto modo di parlare, discutere dialogare, argomentare e confrontarsi			
io credo che abbia aperto nuovi orizzonti soprattutto nei bambini che stanno attenti	Riferimenti ai risultati raggiunti.	APPRENDIMENTO	
quando abbiamo fatto le attività in presenza i ragazzi sono stati molto attivi, veramente sono venuti fuori e hanno preso coscienza sul concetto di patrimonio, hanno scoperto cose che non conoscevano di Cesano.			
i nostri alunni sono bravi in questo e quindi loro amano confrontarsi e discutere tra di loro	Idee, credenze, pregiudizi, valori.	RAPPRESENTAZIONI	FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
noi che siamo abituati a fare gli insegnanti, a vedere se è una cosa giusta o sbagliata, a fare domande e avere una risposta pertinente alla domanda			

Segue a pagina successiva

UNITÀ DI SENSO	DESCRIZIONE	ETICHETTA	CATEGORIE
noi abbiamo avuto sempre un momento di confronto però avevamo informazioni di quello che avremmo poi affrontato la volta successiva proprio qualche giorno prima	Collaborazione, condivisione di obiettivi e metodologie, gestione classe, criticità.	RELAZIONE INSEGNANTE/ PEDAGOGISTA	FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
mi sono tirata un pochino indietro perché lei [la formatrice ndr] attendeva che le proposte fossero fatte dagli alunni			
è stato un po' faticoso per me però l'ho accolto come un invito ad ascoltarli e a vedere effettivamente, tutto quello che dicevano	Insegnante riflessivo, modifica proprie pratiche, assunzione di consapevolezza.	SVILUPPO PROFESSIONALE	
credo che questa sia una grande risorsa e una grande opportunità in futuro per approfondire, condividere, confrontarsi verso un uso consapevole [dei social network ndr]			
il primo incontro online è stato meno incisivo degli altri perché i ragazzi hanno fatto un po' fatica a partecipare	Riferimenti agli effetti della situazione pandemica (DAD, protocolli, assenza relazioni...).	COVID	COVID
loro volevano tutti intervenire nello stesso momento, tutti alzarsi e andare alla lavagna nello stesso momento, cose che invece nella rigidità del nostro protocollo non è consentito			
un'altra criticità potrebbe essere il periodo, la fine dell'anno, è un periodo pieno di impegni	Aspetti logistici, di gestione dei tempi delle attività e della progettazione.	TEMPO	TEMPO
[una criticità ndr] è stato un po' il tempo, però siamo riusciti ad innestare in tutto questo marasma al meglio quello che si poteva fare; in realtà siamo stati tutti bravi ad incastrare tutto			
quando hanno scoperto che anche i genitori erano coinvolti, che questa cosa era veramente allargata, è piaciuta tantissimo, si chiedevano "chissà se i genitori risponderanno", erano molto curiosi e non vedevano l'ora di sapere	Riferimenti al coinvolgimento delle famiglie.	FAMIGLIE	FAMIGLIE
loro stessi hanno un po' ricostruito questi episodi che riguardano la loro famiglia			

Tab. 4 - Coding system.

Un aspetto fondamentale della fase di analisi è stata l'intersoggettività tra le ricercatrici che, codificando le risposte prima separatamente e poi confrontandosi tra loro, hanno via via ridefinito, attraverso uno scambio proficuo di interpretazioni, il sistema di codifica. Muovendosi all'interno di un paradigma ecologico (Mortari, 2007), nella scrittura di restituzione la preoccupazione principale è stata quella di rendere conto della complessità del fenomeno indagato e «conservare parlanti le parole dell'altro» (Mortari, 2010, p. 25), ad esemplificazione delle categorie individuate per l'analisi delle parole degli insegnanti (Tab. 4).

4.1. Relazione educativa e apprendimento

Dall'analisi dei focus group che hanno coinvolto tutte le insegnanti impegnate nel progetto emerge una prima categoria che riguarda il rapporto tra relazione educativa e apprendimento e che ha raggruppato le seguenti etichette: "Ascolto attivo e accoglienza", "Inclusione e partecipazione" e "Apprendimento". Va detto che, perché vi sia un buon apprendimento, non è sufficiente che l'insegnante interagisca con gli allievi o con la classe, ma è necessario che egli si ponga in un atteggiamento di ascolto autentico e non giudicante nei confronti del discente, considerandolo nella sua globalità, indipendentemente dai suoi pregi o difetti e rispettando i suoi tempi di elaborazione e di verbalizzazione dei pensieri, come emerge da questa testimonianza:

«Ho accolto come un invito ad ascoltarli e a vedere effettivamente tutto quello che dicevano, c'era poi un nesso con quello che

veniva richiesto che all'apparenza invece mi sembrava non ci fosse per cui questo è un grande elemento di positività per me e per i miei alunni» (FG 1).

La sensazione di sentirsi accolti per ciò che si genera negli allievi una sorta di "sicurezza emozionale" (Molinari, 2010, p. 153) e promuove in loro motivazione ad apprendere e volontà di partecipare come protagonisti al processo di costruzione delle conoscenze. Un altro aspetto interessante che è emerso da entrambi i focus group e che è strettamente connesso a quello della relazione educativa è il tema dell'inclusione, definita da una delle insegnanti come la possibilità «di dare spazio a tutti» (FG 2). Le insegnanti intervistate concordano all'unanimità nel sostenere che le metodologie utilizzate nella realizzazione del progetto hanno consentito a tutti gli allievi di far parte di un processo di scoperta e di costruzione di conoscenze, soprattutto in una dimensione di piccolo gruppo:

«Alcuni bambini che sono più restii a partecipare in grande gruppo, nel piccolo gruppo era come se si fossero un pochino rilassati e quindi partecipano un pochino di più e forse perché G. richiedeva il loro pensiero, prima li lasciava liberi di parlare però gli chiedeva "Ma tu cosa ne pensi?" e chiamava il bambino o la bambina che magari non aveva ancora parlato e quindi alla fine tutti hanno detto qualcosa» (FG 2).

Agli occhi delle insegnanti, inoltre, la formatrice «è riuscita a tirar fuori da ognuno di loro veramente il meglio» e gli allievi «sono venuti fuori perché si sono sentiti proprio coinvolti, tutti hanno partecipato e tutti hanno fatto la loro parte» (FG 2).

Modalità relazionali inclusive, volte alla partecipazione attiva da parte di tutti nel rispetto

delle caratteristiche di ciascuno, hanno facilitato un apprendimento autentico negli allievi, frutto di un continuo riferimento alla propria esperienza personale e di una rielaborazione collettiva e condivisa:

«Sono venuti fuori da loro dei suggerimenti, c'è stato proprio un lavoro con loro su che farne di tutto questo lavoro e di quello che abbiamo prodotto e sono venute fuori tante proposte. È stato bellissimo calare il progetto anche nella didattica ordinaria» (FG 1).

Co-costruire un discorso su temi socialmente vivi come quelli affrontati nel progetto ha dunque avuto ricadute sull'apprendimento. A questo proposito Pontecorvo e colleghi (Pontecorvo *et al.*, 2004) sostengono che il gruppo classe è il contesto entro il quale avviare un processo di socializzazione dell'apprendimento, mirato al superamento delle difficoltà che gli allievi possono incontrare quando affrontano temi poco conosciuti. In presenza di adulti attenti e che orientano i loro interventi a partire dal presupposto che i bambini sono competenti, gli allievi si sono sentiti liberi di "osare" nell'elaborazione di idee e di ipotesi e nell'esplorare possibilità progettuali e di problem solving. Durante i lavori proposti in classe bambini e ragazzi hanno avuto modo di «parlare, discutere dialogare, argomentare e confrontarsi» e di divenire «pozzi di idee, di stimoli» (FG 1) in un incessante scambio dialogico e attivando forme di peer tutoring che hanno permesso la condivisione di diversi punti di vista e l'argomentazione delle idee che essi intendevano sostenere, senza la preoccupazione che fossero giuste o sbagliate. Infatti, «è piuttosto il dare, il prendere del dialogo che rende possibile la collaborazione. Perché la

mente intesa come agente non è attiva solo nella natura, ma ricerca il dialogo e il discorso con altre menti attive» (Bruner 1997, p. 106). È in questa ricerca che gli allievi hanno fatto esperienza di cittadinanza attiva, partecipando a processi formativi che facilitano «un'adesione consapevole a valori condivisi» (MIUR, 2018, p. 6) e contribuiscono alla realizzazione di menti aperte alla multiculturalità e a orizzonti sempre nuovi, come emerge dalle parole di un'insegnante:

«Hanno scoperto un altro aspetto, la Cesano multiculturale, tutti gli immigrati che ci sono, anche la mia classe è un po' particolare perché ci sono nove ragazzi stranieri e quindi hanno scoperto, lavorando insieme, che la diversità è ricchezza e scambio e quindi hanno preso coscienza di questo» (FG 1).

Le ricadute del progetto sull'apprendimento hanno dunque riguardato differenti piani: da quello personale, interpersonale e sociale a quello culturale e tecnologico:

«Adesso sono più uniti tra di loro perché hanno avuto modo di condividere tante cose, di condividere il concetto di patrimonio, ognuno il suo, aspetti del loro paese di origine ma anche di Cesano, poi hanno capito che comunque i social vanno usati in certo modo, si devono mettere dei contenuti diversi e bisogna stare attenti a come si usano, questo lo hanno detto proprio i ragazzi, bisogna stare attenti a quello che si scrive. Oltre al fatto che i ragazzi sono più uniti, hanno avuto modo di socializzare e quindi di confrontarsi, ma hanno capito di stare attenti quando usano i social. [...] Poi è passato il messaggio che, insomma, i social si possono usare in modo corretto per raccontare quello che stiamo facendo e vivendo e per scambiare con gli altri le cose che si scoprono» (FG 1).

4.2. Formazione degli insegnanti

Una seconda categoria individuata riguarda la formazione degli insegnanti, nella quale sono state raggruppate diverse etichette: "Rappresentazioni", "Relazione insegnante/pedagoga" e "Sviluppo professionale". La prima etichetta è relativa alle rappresentazioni, partendo dall'assunto che la loro decodifica sia *conditio sine qua non* per promuovere un'azione educativa consapevole, situata e adeguata ai differenti contesti e contribuire allo sviluppo di professionisti riflessivi (Mortari, 2009a; Schön, 1993). Emergono dalle parole delle insegnanti le idee degli alunni, del loro ruolo di docenti, delle loro pratiche didattiche e in particolare si nota un'assunzione di consapevolezza rispetto alla relazione tra la postura dell'insegnante e il coinvolgimento degli alunni e la costruzione del loro apprendimento.

«Per me è stata un'esperienza formativa, perché [non è facile ndr] mettersi in posizione di ascolto noi che siamo abituati a fare gli insegnanti, a vedere se è una cosa giusta o sbagliata, a fare domande e avere una risposta pertinente alla domanda» (FG 1).

Relativamente alla seconda etichetta, "La relazione insegnante/pedagoga", si rileva come tutte le insegnanti coinvolte parlino di alleanza e cooperazione durante lo svolgimento del progetto.

«C'è stata questa forte intesa e forte collaborazione che è nata fin da subito. Il punto di forza è proprio questo, è stato un grande punto di forza che ha poi trascinato tutto il resto» (FG 1).

In fase di progettazione si era concordato che la conduzione delle discussioni in classe fosse lasciata prevalentemente ai formatori e questo ha permesso in alcuni casi alle insegnanti di rilevare affinità con i loro habitus relazionali e le loro pratiche e in altri di "aprenderne" di nuovi.

«Ha funzionato molto bene e anche grazie alla conduzione di G. Devo dire che sia io che la mia collega lasciamo veramente tanto spazio al dialogo e alla comunicazione quindi questo ha funzionato come punto di forza» (FG 2).

Si è inoltre utilizzata un'etichetta "Sviluppo professionale" per sottolineare quei passaggi dove le insegnanti esplicitano il valore formativo dell'esperienza, che non riguarda esclusivamente la relazione con i formatori, ma anche la loro relazione con gli alunni e la possibilità di riutilizzare in altri contesti le metodologie didattiche peculiari del progetto.

«Ho imparato da C. che tutte le risposte sono corrette, anche quelle che non sembrano, cioè io se non ci fosse stata C. avrei detto: "ma cosa c'entra questa risposta con quello che abbiamo chiesto!" e invece C. mi ha insegnato che una risposta può avere varie sfaccettature, ad andare in profondità e vedere cosa effettivamente voleva dire con quell'intervento quell'alunno» (FG1).

«Abbiamo parlato molto di questo ruolo della pagina Facebook dell'istituto e credo che questa sia una grande risorsa e una grande opportunità in futuro per approfondire, condividere, confrontarsi» (FG 1).

«Abbiamo aperto un percorso in via di sviluppo che può divenire altro sicuramente, sono loro stessi [gli studenti ndr] artefici di questo percorso» (FG 1).

«Se penso a che cosa ha lasciato a me, penso proprio questo migliorare la capacità di ascolto perché magari nel nostro ruolo di insegnanti ci attendiamo delle risposte pronte, precise, puntuali e pertinenti» (FG 1).

Sul tema social network un insegnante dichiara di aver scoperto che «esistono dei social di cui non sapevo nulla» e riguardo alle metodologie didattiche utilizzate, con riferimento particolare alla postura di ascolto, riferisce di averla poi sperimentata in un'altra classe.

Vi sono infine tre etichette corrispondenti a tre distinte categorie trasversali, "Covid", "Tempo" e "Famiglie", aggiunte su segmenti di testo già codificati, che danno conto di questi aspetti peculiari del progetto.

La categoria "Covid" è stata utilizzata per tutte le menzioni relative alla specificità del periodo pandemico e ha permesso di identificare vincoli logistici e altri aspetti, emotivi e relazionali, che hanno avuto impatto sullo sviluppo del progetto.

«[Il progetto ndr] mi ha fatto cogliere questi aspetti dei miei alunni che altrimenti in questo distanziamento forzato, magari non sarei riuscita a cogliere quest'anno proprio per l'ansia trasmessa da questa situazione e da questa emergenza sanitaria che ha un peso» (FG 1).

«Nella mia classe ci sono ragazzi molto timidi, poi certamente essendo una prima e essendo un anno particolare, anche loro non si sono potuti conoscere bene perché dovevano rispettare le regole covid» (FG 1).

La categoria "Tempo" rimanda a due criticità, da un lato il periodo dell'anno (secondo quadrimestre) nel quale è stato realizzato il progetto, che le insegnanti riferiscono es-

sere già «pieno di impegni» (FG. 1) e dall'altro il tempo necessario per portare avanti le attività che, in particolare nel secondo focus group, è stato indicato come non sufficientemente disteso. Si sottolinea in particolare la menzione del tempo per documentare, che è un aspetto fortemente legato anche alla postura riflessiva dell'insegnante, che usa la documentazione per riflettere sulla propria pratica e riprogettare.

«Forse però magari non stata capace io di registrare il lavoro, è mancata la registrazione da parte di ogni allievo; tutto è venuto molto con dialogo, discorsi, ricerca a casa... Però poi io faccio fatica a trovare tempo per registrare sul raccoglitore, per lasciare una traccia, a volte l'ho fatto a volte no» (FG 2).

Infine, si è ritenuto importante generare la categoria 'Famiglie' poiché intrinsecamente legata a entrambi i temi del progetto; da un lato il coinvolgimento degli adulti di riferimento è indispensabile per affrontare l'uso dei social network da parte di minori e, dall'altro, il tema del patrimonio culturale si lega alla costruzione di una propria identità e dunque anche alla relazione con le tradizioni familiari. Nonostante in nessuno dei due focus group sia stato citato il percorso parallelo rivolto ai genitori, seppur abbia avuto una grande partecipazione, è stato riportato dalle insegnanti come un punto di forza del progetto il fatto di aver sollecitato un dialogo in famiglia sul tema, in particolare durante le interviste che bambini e ragazzi hanno fatto ai genitori sul loro utilizzo dei social network.

5. Considerazioni conclusive e futuri sviluppi

Il dato che emerge con maggiore frequenza dall'analisi dei focus group è l'efficacia dell'alleanza educativa tra insegnanti e formatori (confronto, scambio di idee, co-progettualità) che si è costruita a partire dagli incontri ex ante di progettazione, nei quali si sono condivisi contenuti, obiettivi e metodologie, e in itinere nel momento in cui si sono verificati processi di *modelling* in relazione agli stili comunicativi e relazionali dei formatori nei confronti degli studenti, che hanno accompagnato i docenti all'assunzione di una postura riflessiva sulle proprie pratiche, sul ruolo esercitato e sulla relazione educativa instaurata con gli alunni, attraverso l'esplicitazione anche di rappresentazioni, stereotipi e pregiudizi. Chiaramente, non essendo previste nel progetto delle analisi delle pratiche di follow up, le evidenze dello sviluppo professionale restano sul piano del dichiarato e non dell'agito.

Si evidenzia lo sviluppo di una riflessività di gruppo, tra colleghi e con i formatori, che ha supportato l'azione di monitoraggio e valutazione del percorso, orientata a una riprogettazione in itinere e alla riproposizione delle esperienze vissute in diversi contesti. Due insegnanti dichiarano infatti di aver già sperimentato attività analoghe con la medesima metodologia didattica in altre classi.

Una criticità riscontrata, incrociando le dichiarazioni delle insegnanti con le evidenze della partecipazione dei genitori, pressoché assente nel gruppo Facebook, riguarda la scarsa attivazione della comunità degli adulti che in alcuni casi ha faticato a comprendere l'importanza dei "prodotti" dei ragazzi. Si

pensi ad esempio a come il lavoro fatto con le interviste ai genitori sull'uso dei social abbia trovato poco spazio di rielaborazione e in alcune classi sono stati i ragazzi stessi a mostrare reticenza nel condividere lo spazio digitale con gli adulti, riferendo esplicitamente di "vergognarsi". Ha probabilmente influito anche la scelta - dettata dalla volontà di coerenza e di rispetto delle regole - di un 'contenitore' come Facebook (Manca & Grion, 2017) e di imporre la mediazione degli insegnanti per gli interventi degli alunni nel gruppo. Anche da parte di alcuni insegnanti si sono riscontrate difficoltà a gestire lo spazio digitale, ad esempio nel caricare materiali, e in alcuni casi una resistenza aprioristica all'utilizzo dei social, talvolta inconsapevole e legata alla distanza che essi avvertono dal mondo digitale dei ragazzi, quel digital divide che abbiamo già evidenziato. Alcuni insegnanti riferiscono che in parte sono state disattese le aspettative che avevano nei confronti del percorso sul proporre soluzioni nella gestione del mondo digitale dei ragazzi, in particolare nella classe che aveva vissuto un episodio di cyberbullismo.

Si rileva dunque la necessità di percorsi formativi dedicati agli insegnanti e mirati a colmare il 'vuoto digitale' in cui essi in molti casi si muovono e promuovere, in loro ancor prima che negli alunni, una consapevolezza sulle potenzialità di utilizzo di questi spazi, anche ai fini di un dialogo intergenerazionale.

Questi primi risultati saranno confrontati nelle fasi successive della ricerca con l'analisi dei diari dei formatori, delle osservazioni in classe e dei prodotti dei bambini e ragazzi, per ricomporre una valutazione del percorso dalle diverse angolature che ne restituisca un quadro completo delle criticità e dei punti di forza.

Bibliografia

- Acocella, I.** (2008). *Il focus group. Teoria e pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Agosti, A.** (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*. Milano: FrancoAngeli.
- Albanesi, C.** (2004). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Audigier, F.** (2002). Concetti di base e competenze-chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola & Città, 1*, 156-182.
- Balibar, É.** (2012). *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bezzi, C.** (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Boccia Artieri, G.** (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Savio, D.** (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 7*(13), 50-67.
- Bruner, J.S.** (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J.S.** (1999). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Charmaz, K.** (2016). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry, 23*(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>.
- Colombo, M. E.** (2020). *Musei e cultura digitale: fra narrativa, pratiche e testimonianze*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Corsaro, W. A.** (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- D'Amico, D.** (2021). Educazione civica e umanesimo digitale. *Rivista lasalliana, 88*(3), 315-321.
- Di Genova, N., & Fredella, C.** (2022). Educazione alla cittadinanza come strumento di equità sociale: un'analisi della legge 92/2019. *Formazione & insegnamento, 20*(1), 651-663.
- Fabbi, M., & Soriani, A.** (2021). Le sfide della scuola in una società complessa. Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia. *PEDAGOGIA OGGI, 19*(2), 54-63. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-07>.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S.** (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Grión, V., & De Vecchi, G.** (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational reflective practices, 1*, 30-46. DOI: [10.3280/ERP2014-001002](https://doi.org/10.3280/ERP2014-001002).
- James, A.** (1996). Learning to be friends: Methodological lessons from participant observation among English schoolchildren. *Childhood, 3*(3), 313-330.
- Jenkins, H.** (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Krippendorff, K.** (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Legardez, A.** (2017). Propositions pour unemodélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives. *Sisyphus, 1*-22.
- Manca, S., & Grión, V.** (2017). Engaging students in school participatory practice through Facebook: The story of a failure. *British Journal of Educational Technology, 48*(5), 1153-1163. <https://doi.org/10.1111/bjet.12527>.
- Marinelli, A.** (2021). Educare alla cittadinanza digitale nell'era della platform society. *Scuola democratica, 12*(speciale), 121-133. <https://doi.org/10.12828/100673>.
- Mascheroni, S.** (2009). Educazione al patrimonio culturale e cittadinanza europea nel contesto italiano in dialogo con l'Europa. In R. M. Avila, B. Borghi, I. Mattozzi (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per "la strategia di Lisbona"*, (pp. 363-372). Bologna: Patròn Editore.
- Mezirow, J.** (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIUR** (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Comitato scientifico per le Indicazioni Nazionali della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
- Molinari, L.** (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2009a). *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (a cura di) (2009b). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L.** (a cura di) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Moscovici, S.** (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Negri, S. C.** (2007). Imparare insieme. Il lavoro del gruppo nella costruzione della conoscenza. In E. Nigris, S. C. Negri, F. Zuccoli, *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L.** (a cura di) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare monitorare*. Milano: Pearson.
- Pastori, G.** (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Perfetti, S.** (2015). Nuovi Media e Cittadinanza Digitale. La scuola del ventunesimo secolo come luogo per la democrazia. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education, 10*(2), 131-143. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/5361>.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C.** (a cura di) (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. & Rossi, P. G.** (a cura di) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano-Torino: Pearson.
- Rivoltella, P. C.** (2021). *La Scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Santerini, M.** (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Schön, D. A.** (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tarozzi, M.** (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R.** (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14202

Sviluppo dell' autonomia e costruzione della comunità educante nella sperimentazione Montessori. Il caso della scuola secondaria di I grado dell' Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" di Milano

Development of autonomy and construction of the educating community in Montessori experimentation. The case of the secondary school of the Comprehensive Institute "Riccardo Massa" in Milan

Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Sofia Bosatelli^{1,2}

Sintesi

Il contributo illustra i risultati del monitoraggio della sperimentazione Montessori condotto all'interno dell'IC Riccardo Massa di Milano, scuola capofila della rete di scopo "Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori" che ha coinvolto quattro istituti. Si è utilizzato un approccio collaborativo, attivando un confronto riflessivo tra i partecipanti coinvolti: dirigente scolastico, referenti del corso Montessori e docenti. I risultati dell'analisi tematica dei focus group e delle interviste semi-strutturate hanno evidenziato il gruppo di lavoro dei docenti e il rapporto fra sviluppo dell'individualità e promozione della comunità e del senso del gruppo, come elementi caratterizzanti la sperimentazione nel contesto preso in esame.

Parole chiave: Comunità educante; Autonomia; Sperimentazione Montessori; Scuola Secondaria di I grado; Gruppo di lavoro dei docenti.

Abstract

The contribution presents the results of the Montessori experimentation monitoring conducted within the IC Riccardo Massa in Milan, the lead school of the network "Montessori-oriented Secondary School" that involved four institutions. A collaborative approach was used, activating reflective discussion among the participants involved: school headmaster, Montessori course referents and teachers. The results of the thematic analysis of the focus groups and semi-structured interviews highlighted the teachers' teamwork and the relationship between the development of individuality and the promotion of community and sense of group as defining elements of experimentation in the analyzed context.

Keywords: Educating community; Autonomy; Montessori experimentation; Secondary school; Teachers' working group.

1. Università degli studi di Milano Bicocca, elisabetta.nigris@unimib.it, barbara.balconi@unimib.it, sofia.bosatelli@unimib.it

2. Il presente articolo è frutto di una collaborazione fra tutte le autrici, tuttavia, ai fini della valutazione accademica si possono attribuire a Elisabetta Nigris i paragrafi 2.1, 2.3 e 4.1, a Barbara Balconi i paragrafi 1 e 4.2 e a Sofia Bosatelli i paragrafi 2.2 e 3. Le conclusioni sono state redatte da Elisabetta Nigris e Barbara Balconi.

1. Introduzione

Nel 2015 si è costituita la rete di scopo “Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori” che ha coinvolto quattro Istituti Comprensivi Milanesi (IC “Riccardo Massa”- capofila, IC “Ilaria Alpi”, IC “Arcadia” di Milano e IC “Balilla Paganelli” di Cinisello Balsamo) accomunati dall’essere situati in aree periferiche della città metropolitana di Milano e, conseguentemente, caratterizzati dall’aver un bacino d’utenza costituito in gran parte da famiglie con basso tasso di scolarità e/o da famiglie straniere. L’apertura di sezioni ad indirizzo Montessori - prevista dall’accordo di rete - ha perseguito un duplice obiettivo: da un lato, quello di rispondere - attraverso l’innovazione didattica sostenuta dalla sperimentazione del metodo - alle numerose difficoltà evidenziate nel segmento della Secondaria di I grado definito spesso come il più “sofferente” del sistema (Cavalli Argentin, 2007; Margiotta, 2013), dall’altro quello di concretizzare - sul territorio milanese - la possibilità di garantire una continuità didattica dell’esperienza montessoriana anche nella scuola secondaria, all’interno di un percorso scolastico pubblico. Sono numerosi i risultati raggiunti dalla rete tra cui si segnalano come principali: un aumento della richiesta di iscrizioni alle sezioni di scuola secondaria di I grado a indirizzo Montessori

e un rinnovamento della didattica in tutte le sezioni delle scuole coinvolte nella sperimentazione, esito comprovato anche da significative evidenze emerse dai dati dei test Invalsi.

Dopo aver ottenuto l’autorizzazione strutturale della sperimentazione con il decreto ministeriale n. 989³, nel 2016, gli Istituti coinvolti nella rete hanno richiesto all’Università degli Studi di Milano-Bicocca di operare un monitoraggio della sperimentazione per individuare e approfondire gli aspetti che caratterizzano la proposta educativa e didattica nelle sezioni ad indirizzo Montessori nei diversi contesti pubblici di scuola secondaria di I grado⁴. Si è costituita quindi un’equipe di 8 ricercatori, che a coppie hanno condotto il monitoraggio della sperimentazione nelle 4 scuole della rete milanese⁵. La metodologia elaborata ha seguito un approccio collaborativo prevedendo il coinvolgimento di dirigenti scolastici e docenti all’interno delle azioni di ricerca. Sono stati selezionati strumenti di raccolta dati di natura qualitativa (focus group, interviste semi-strutturate, osservazioni), con l’obiettivo di individuare le specificità della pratica educativa e didattica che caratterizzano sperimentazione montessoriana nelle scuole secondarie di I grado. Il monitoraggio ha previsto fasi differenti: - il coinvolgimento iniziale dei dirigenti scolastici (tramite focus group) per una prima individuazione di temi e questioni caratterizzanti la

sperimentazione in modo trasversale agli Istituti coinvolti; - la conduzione di interviste con i referenti di plesso con il proposito di evidenziare maggiormente le caratteristiche della sperimentazione nei diversi contesti; - un approfondimento qualitativo, nelle singole scuole secondarie di I grado della Rete di scopo, mediante azioni di accompagnamento alla riflessione e allo sviluppo professionale dei docenti coinvolti nella sperimentazione (tramite focus group) con il proposito di individuare e approfondire le peculiarità delle singole sperimentazioni individuate nei quattro istituti. La ricerca, inoltre, ha permesso a ricercatori, dirigenti e docenti di riflettere sulla sinergia fra teorie montessoriane e le ricerche più recenti condotte in ambito psico-pedagogico e didattico. Dai risultati del primo monitoraggio⁶ è emerso come “la comunità” sia il riferimento più frequente per descrivere le esperienze delle sezioni a metodo Montessori, “comunità” che può essere intesa a livelli differenti: sia come “comunità di pratiche” relativamente al gruppo docenti, sia come “comunità educante e comunità di apprendimento” rispetto ai ragazzi.

Il concetto di comunità di pratiche diviene un riferimento di particolare rilievo quando si riflette sulle sperimentazioni nella scuola in quanto sottende «*uno scambio dei beni professionali, vale a dire la messa in comune delle competenze, dei saperi e delle metodologie didattiche*» avendo come obiettivo la crescita della professionalità di tutti i docenti e lo sviluppo in senso migliorativo dell’offerta formativa (Orsi, 2016). Si tratta di

un costrutto che sostanzia una prospettiva innovativa nella scuola, non riferendosi solo al personale docente, ma guardando allo sviluppo del sistema scuola nella sua totalità.

Nel presente contributo sarà preso in esame il percorso di ricerca condotto all’interno dell’IC Massa, in quanto, in questo contesto, il tema della comunità è stato descritto come particolarmente rilevante per i soggetti coinvolti nella fase di accompagnamento allo sviluppo professionale. Gli insegnanti hanno riportato interessanti riflessioni rispetto al modo di intendere la comunità scolastica a livelli diversi: mettendo a fuoco la tensione tra promozione di autonomia e socialità nelle azioni didattiche rivolte ai ragazzi, ma anche rispetto alla dimensione del gruppo di colleghi.

La scelta del tema risulta inoltre essere rilevante da una pluralità di prospettive: la prima riguarda la possibilità di alimentare la riflessione sull’innovazione nel segmento di Scuola secondaria di I grado dove spesso la “sensibilità” al gruppo e alla comunità svanisce in favore di un modello di scuola che prevede un insegnamento parcellizzato e disciplinare in grado di promuovere il successo del singolo, non promuovendo collaborazione e appartenenza al gruppo. La seconda riguarda la possibilità di creare uno sviluppo ulteriore della sperimentazione mettendo in relazione i principi pedagogici e didattici montessoriani con i concetti di comunità educante e comunità di pratiche definiti all’interno delle ricerche pedagogiche più recenti.

3. Dopo cinque anni di sperimentazione avviata dall’IC Massa (dall’a.s. 2010-2011 l’IC ha introdotto gradualmente l’approccio montessoriano all’interno della secondaria di primo grado) e grazie all’accordo di rete, è stato firmato, il 13 dicembre 2016, il decreto ministeriale n. 989 di autorizzazione strutturale della sperimentazione (ex art.11 del D.P.R. n. 275/1999), in virtù dell’accordo vigente tra MIUR e Opera Nazionale Montessori.

4. È stato stipulato un accordo di collaborazione scientifica tra il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”, nella persona della Prof.ssa Nigris, e il Dirigente Scolastico - la Dott.ssa Milena Piscozzo - dell’Istituto Comprensivo Statale Riccardo Massa, in qualità di capofila della rete, al fine di svolgere attività di studio e ricerca relativa al monitoraggio della sperimentazione.

5. I ricercatori coinvolti nei diversi contesti sono stati: Paola Catalani e Sonia Sorgato per l’Istituto Comprensivo “Ilaria Alpi”, Sofia Bosatelli e Elisabetta Nigris per l’Istituto Comprensivo “Riccardo Massa”, Luisa Zecca e Ambra Cardani per l’Istituto Comprensivo “Arcadia”, Franco Passalacqua e Monica Zanon per l’Istituto Comprensivo “Balilla Paganelli”.

6. Nello specifico si vedano i risultati emersi in sede di monitoraggio della sperimentazione del metodo Montessori nel contributo: Balconi, B., Nigris, E., Piscozzo, M., Zecca, L. (In corso di stampa). Rete di scopo “Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori”. Quale accompagnamento per dirigenti e docenti? in T. Pironi, (A cura di), *Maria Montessori tra passato e presente*, FrancoAngeli, Milano.

2. Lo sviluppo dell'autonomia e la costruzione della comunità educante nella sperimentazione Montessori nella secondaria di I grado: un quadro teorico di riferimento

2.1. La crisi della Scuola Secondaria di I grado

In un quadro di generale difficoltà in cui sta versando il sistema scolastico italiano, dove si rilevano ancora dati non confortanti sulla dispersione e sugli abbandoni scolastici (Miur, 2018; OECD, 2022), da tempo è stato messo in evidenza il fatto che la secondaria di I grado rappresenta "l'anello debole del sistema" (Margiotta, 2013) e costituisce un incubatore di disuguaglianze. È noto, infatti, che gli abbandoni scolastici avvengono in larga parte nel passaggio da un ciclo scolastico all'altro e, in particolare, si concentrano fra il terzo anno della scuola secondaria di I grado e il primo biennio della secondaria di II grado (Miur, 2018). A partire da questo dato, alcune ricerche fanno risalire la radice degli abbandoni proprio nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I grado, riproponendo il fenomeno dell'ereditarietà del successo scolastico. Anche quest'anno, i dati Invalsi (Invalsi, 2022)⁷ hanno mostrato come la scuola primaria è stata in grado di contenere gli effetti della pandemia sulle prestazioni scolastiche, mentre già dalla secondaria di I grado si intravedono gli effetti del "learning

loss" soprattutto tra gli alunni più fragili.

La scuola secondaria di I grado propone ancora un modello di scuola che non riesce a rispondere adeguatamente ai bisogni degli allievi: i ragazzi dichiarano di sentire la scuola come lontana da sé e dal mondo reale, se ne distanziano, sia attraverso le forme di abbandono vero e proprio, sia con forme più sottili di manifestazione della loro demotivazione che hanno inizio proprio a partire dalla scuola secondaria di I grado (Cavalli Argentin, 2007; Cornoldi & Israel, 2015; Mantovani & Pastori 2017; Ricci, 2019; Benadusi & Campione 2020).

Nella secondaria di I grado si fatica a rintracciare il mandato chiaro e forte della scuola, si propone un sapere frammentato e parcellizzato, focalizzato sui contenuti e poco aderente all'esperienza e al mondo dei ragazzi, come sostiene un dirigente scolastico della Rete di scopo: «La scuola secondaria di primo grado è come un aeroporto, a volte i ragazzi la attraversano e anche i docenti la attraversano». Dagli esiti di un'indagine condotta da Dettori (2013) su un campione di circa 1000 studenti, emerge che alla domanda «Indica in quale scuola sei stato peggio e perché?» il 33% del campione ha indicato la scuola secondaria di I grado, esplicitando tra le motivazioni la presenza di attività definite troppo noiose e poco interessanti, nonché il rapporto con i docenti poco coinvolgenti e poco attenti ai ragazzi.

Larga parte dello scarto che si ravvisa nel sistema della scuola pubblica tradizionale fra la scuola primaria e la secondaria di I grado - come abbiamo detto, è causa di disaffezione, disagio e alla lunga dispersione scolasti-

ca - può infatti essere ricondotto al fatto che la scuola secondaria di I grado anticipa l'estremizzazione della rigida separazione fra le discipline che troverà la sua massima espressione nella secondaria di II grado. A differenza della scuola primaria in cui le attività proposte a bambini incoraggiano la scoperta del mondo e la comprensione dei fenomeni nel loro complesso, nella secondaria il sapere disciplinare spesso si trasforma irrimediabilmente in "un accumulo di dati, date, formule, leggi, citazioni" mentre dovrebbe «costituire l'ingresso in un'interpretazione esperta del mondo, più potente di quella del senso comune» (Astolfi, 2008, pp. 22-23)⁸.

Più in generale, le ricerche sopracitate⁹ sottolineano come la scuola secondaria di I grado non risponda ai bisogni formativi degli adolescenti in questa fase di sviluppo, proprio per il perdurare di un modello didattico incentrato sul docente che propone un sapere astratto e lontano dai ragazzi, troppo frammentario nella sua suddivisione rigida in discipline. Maria Montessori ci indica una possibile strada per il rinnovamento della scuola secondaria di I grado quando ci ricorda che «l'apertura al mondo e al contesto di cui la scuola fa parte, ma che in essa non si esaurisce, permette agli allievi di accedere alla conoscenza e alla cultura e, al tempo

stesso, li aiuta a passare al pensiero astratto e li invita fin da subito a farsi partecipi della cura di quello stesso contesto, sentendosi più responsabili di quello che succede intorno a loro» (Montessori, 1951, p. 184).

2.2. Quale scuola per il neo-nato sociale nel pensiero di Maria Montessori?

Maria Montessori individua quattro "piani di sviluppo"¹⁰ tra cui l'adolescenza, considerando la fase dai 12 ai 15 anni, come un periodo estremamente critico che - a differenza di quello precedente che va dai 6 ai 12 anni - presenta di nuovo profonde trasformazioni, sia psichiche che fisiche, di cui la scuola non prende atto riproponendo un sapere astratto e frammentario che non tiene conto del mondo a cui i ragazzi appartengono e alla fase di sviluppo che attraversano. Secondo la pedagogista, l'educazione cosmica è il fine ultimo di questa raccomandazione, per proporre all'allievo una visione positiva della storia dell'umanità e dei suoi progressi, mirando alla formazione dell'uomo come cittadino dell'universo. Le parole di Maria Montessori ci ricordano come la scuola sia investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il "saper stare al mondo" e non possa limitarsi

7. Si veda <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>

8. Secondo la definizione di Lakatos (1976), una disciplina scientifica è costituita da una fitta rete di relazioni tra concetti, ognuno dei quali trova un suo significato univoco solo all'interno di un certo paradigma. Alla base della disciplina considerata ci sono dunque gli elementi che ne costituiscono la struttura (Chevallard, 1985), i concetti o le proposizioni che ne sono a fondamento, le modalità con cui quell'episteme procede alla conoscenza delle realtà considerate valide in quel certo ambito del sapere (Schwab, 1971): in altre parole, le specifiche domande che si pone quella scienza e il modo con cui cerca di rispondervi, la metodologia di ricerca e i criteri di validazione utilizzati, le sue teorie di riferimento e il suo linguaggio specifico (Develay, 1995).

9. Si veda in particolare <https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/>

10. Ogni piano di sviluppo ha sue caratteristiche peculiari e rappresenta un passaggio imprescindibile per la realizzazione di ciascun essere umano. Il primo piano di sviluppo, l'infanzia, va da 0 a 6 anni e rappresenta il periodo in cui avviene la creazione individuale della persona e la formazione del carattere; è il periodo della "mente assorbente" che apprende spontaneamente dall'ambiente circostante. Il secondo piano - dai 6 ai 12 anni - è la fanciullezza, periodo in cui l'essere umano costruisce il suo modo di conoscere il mondo; il piano successivo - l'adolescenza - si protrae dai 12 ai 18 anni ed è caratterizzato dalla costruzione del sé sociale; a questo segue l'età adulta - dai 18 ai 24 anni, periodo in cui - secondo Montessori - ogni essere umano realizza la costruzione della propria consapevolezza.

ad un'azione autoreferenziale di mera trasmissione di conoscenza. Secondo la Montessori, per proporre ai ragazzi/e una conoscenza utile per lo "stare nel mondo", «bisogna che la vita divenga il centro di interesse e la cultura un semplice mezzo. Nulla dimostra la necessità di cultura di più della costatazione di quanto sia necessaria per vivere in modo consapevole e intelligente» (Montessori, 1994, p.120).

Si delinea, quindi, quell'attenzione - tipica montessoriana - non solo allo sviluppo naturale del singolo individuo, al rispetto dei suoi tempi e allo sviluppo di un progressivo controllo di sé, ma anche al gruppo, alla comunità al cui interno si sviluppa il processo di "normalizzazione" montessoriano. Per Montessori educare l'individuo adolescente significa aiutarlo ad "adolescere", a diventare adulto, attuando il "progetto olistico" che la vita stessa si prefigge di realizzare. Tale progetto tende allo sviluppo dell'*uomo sociale*, cioè a un individuo adulto responsabile, non solo nei confronti di se stesso, ma anche nei confronti del mondo che lo circonda, per la conservazione e lo sviluppo di entrambi (Marchioni, 2015; 2018). In questo senso la "questione adolescenziale" viene definita come "questione sociale" (Marchioni, 2015; 2018): essa non riguarda solo il singolo individuo, ma coinvolge tutti i membri della società perché ne riguarda il senso, la direzione e il destino. In sintesi, possiamo identificare due termini fondanti la "questione adolescenziale": da un lato l'individualità e lo sviluppo dell'autonomia personale, dall'altro l'apertura verso la comunità, la società e lo sviluppo delle competenze sociali. Come mostreremo nell'analisi di caso qui presa in esame, questi due aspetti sono interconnessi tra loro, proprio perché - come sostiene Montes-

sori «È necessario lasciare alla gioventù abbastanza autonomia perché possa agire secondo l'iniziativa individuale» (Montessori, 1949, p. 139) e, nello stesso tempo, questa è la fase di passaggio della trasformazione da neonato sociale in uomo sociale. Crediamo dunque, come è già stato precedentemente analizzato, che la sperimentazione del metodo Montessoriano alla secondaria di I grado possa rappresentare una occasione importante per pensare a un approccio pedagogico-didattico per la scuola secondaria di I grado che promuova l'autonomia e lo sviluppo individuale dell'allievo e, al tempo stesso, contribuisca alla formazione e alla crescita del neonato sociale. In questo modo, si apre una strada al rinnovamento della scuola secondaria di I grado che accolga e valorizzi il desiderio di molti insegnanti di superare il modello pedagogico-didattico trasmissivo ed estraniante ancora troppo diffuso nel sistema scolastico italiano. A tal riguardo, come afferma un dirigente delle Rete di scopo, intervistato nella prima fase di monitoraggio, spesso la scelta e l'adesione alla sperimentazione Montessori nella scuola secondaria di I grado, nasce dalla convinzione che «Dopo i fallimenti di una scuola tradizionale si cerca una metodologia diversa e si vede la Montessori come l'ultima speranza!».

2.3. Sviluppo dell'autonomia e costruzione di comunità. Da Maria Montessori alla ricerca contemporanea

Nel pensiero di Montessori la scuola secondaria non è solo un'istituzione scolastica,

ma rappresenta una "scuola di esperienze della vita sociale", esperienze da cui scaturisce lo studio inteso come apprendimento esperienziale che si costruisce anche con il contributo di compagni e compagne; viene descritto infatti un tipo di scuola gestita dall'adolescente insieme a pari e adulti, in cui si studia e si lavora, una "comunità scolastica" in cui si condividono esperienze sociali e si creano nuove relazioni.

L'adolescente ha bisogno di uscire dal cerchio ristretto in cui si trovava perfettamente a proprio agio da bambino, perché ha il desiderio di esperienze sociali nelle quali esercitare la propria sensibilità morale, il desiderio di conoscenza e lo sviluppo della cultura del gruppo in cui vive (Honegger Fresco, 2017).

Oggi viene da più parti ribadito che l'educazione - all'interno di una comunità - avviene per partecipazione periferica legittimata al gruppo e al tema di riferimento, favorendo quindi un'identificazione e un apprendimento situati e più efficienti rispetto ad altri approcci educativi. Le persone esercitano una pratica nel tempo e nello spazio in relazione fra loro, accrescendo il grado di autonomia individuale e i risultati dei soggetti appartenenti a tutto il gruppo socioculturale (Alastra et al., 2012). Come afferma Rogoff (1990; 1998) lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento nei diversi ambiti del sapere non consistono nell'acquisizione passiva di conoscenze e abilità, ma si compiono in un processo attivo di trasformazione del modo di pensare, percepire, comunicare, ricordare, classificare, riflettere, pianificare, porsi e risolvere problemi dell'individuo, in attività in cui sono presenti altre persone che condividono le stesse pratiche e tradizioni culturali.

La precisazione di Montessori sulla necessità «che si presenti all'adolescente un lavoro vero: un lavoro che richiede responsabilità e soprattutto è necessario il sentimento di sentirsi capace di fare da solo, di vivere da solo» richiama inoltre l'idea che l'apprendimento non possa che essere "situato", come viene definito dalla ricerca nell'ambito della psicologia dell'apprendimento e della psicologia sociale (Vygotskij, 1990; Bruner, 1992). Più specificamente, dal punto di vista didattico, questa riflessione rimanda da un lato al tema del senso (De Vecchi & Carmona Magnaldi, 1999) e del significato che gli studenti sono in grado di assegnare al lavoro proposto, come più recentemente messo in luce dalla ricerca didattica e dalle neuroscienze (Whillingam, 2018). Il neonato sociale, che si apre al mondo e che vuole scoprirlo in modo autentico, chiede che le proposte scolastiche richiami a "questioni socialmente vive" (Legardez, 1997), aprendo una riflessione del docente su quella che la ricerca definisce la "legittimazione sociale del sapere" (Damiano 2007; Rossi & Pezzimenti, 2012; Rivoltella, 2012).

In questo senso è importante il ruolo del docente nell'individuazione di temi e attività ma, "montessorianamente" parlando, soprattutto nel predisporre un ambiente di apprendimento che offra diverse possibilità di attività di studio e di lavoro tra le quali l'adolescente potrà scegliere liberamente, sviluppando autonomamente i suoi interessi e il suo percorso di apprendimento, all'interno della sua comunità, come peraltro ampiamente sostenuto dalle ricerche più recenti sugli ambienti di apprendimento (Carletti & Varani 2005; Loiero, 2008; Mosa & Tosi 2016). Il riferimento alla libera scelta dei ragazzi rappresenta una connotazione specifica del pensiero

montessoriano; nella pratica scolastica la libera scelta si può attuare in svariati processi decisionali e viene esercitata dallo studente, se necessario con la guida competente dell'adulto, anche nell'uso dei materiali strutturati, dei materiali auto-correttivi, dei libri da consultare, dei "fogli di lavoro" predisposti dagli insegnanti, nei lavori da produrre, nei laboratori¹¹ e negli approfondimenti cui dedicarsi a casa volontariamente. L'attuale ricerca scientifica nel campo della psicologia dello sviluppo ha dimostrato come questo significhi motivare profondamente l'attività dell'adolescente, rendendolo al contempo responsabile delle conseguenze della scelta operata (Stoll Lillard, 2005, pp. 80-113). La motivazione incentiva a sua volta la concentrazione e quindi la "normalizzazione montessoriana", ovvero un'autoregolazione anche emotiva, producendo migliori risultati scolastici e una percezione positiva, da parte dell'adolescente, dell'apprendimento in genere. Far esprimere liberamente gli interessi e le inclinazioni personali promuove l'acquisizione di una competenza fondamentale: la capacità di decisione (Goleman, 1997; Whillingam, 2018).

Lo sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità personale, promosso dallo strumento della libera scelta, risulta più efficace se collegato a un altro elemento indicato da Montessori: quello dell'autovalutazione. Infatti, mentre si accorda all'adolescente la

facoltà di decidere, gli viene anche richiesta "una sorveglianza costante sulle proprie azioni" (Montessori, 1970, p. 34). Lavorare sull'autovalutazione significa aprire la pratica didattica alla gestione costruttiva dell'errore e dell'imprevisto, che trova ampio riscontro nella letteratura di settore (Peticari, 1996; De Vecchi & Carmona Magnaldi, 1999; Weick & Sutcliffe, 2010), ma risulta essere ben lontana dalle pratiche quotidiane più diffuse nella scuola secondaria di I grado. Questa idea si allinea completamente a tutti gli studi relativi alla valutazione di quarta generazione e alla valutazione formativa: secondo la ricerca più recente in questo campo, così come secondo la ricerca sulla metacognizione, nessuno sviluppo individuale autonomo può avvenire se non mediante un processo di auto-regolazione in cui il feedback del docente si intreccia e interfaccia con il feedback e l'autovalutazione dell'allievo¹².

Libera scelta e auto-valutazione sono inoltre strettamente connesse al tema dell'auto-disciplina e del comportamento sociale responsabile in cui prende forma un'attenzione - tipicamente montessoriana - non solo allo sviluppo naturale del singolo individuo, al rispetto dei suoi tempi, allo sviluppo di un progressivo controllo di sé, ma anche al gruppo, alla comunità al cui interno si sviluppa il processo di "normalizzazione" montessoriano,

specialmente per l'adolescente che si avvia a essere "un uomo sociale"¹³.

La rilevanza attribuita alla promozione del senso di appartenenza a un gruppo non può che scaturire da un pensiero condiviso di docenti che vivono la loro attività come una pratica di "comunità" e che connotano il proprio gruppo di lavoro con le caratteristiche di una "comunità": un docente consapevole del vantaggio che acquista a essere parte di una comunità decide di riprodurre anche all'interno della propria classe la medesima struttura, promuovendo un apprendimento di tipo collaborativo (Kahan, 2004).

Si può definire una comunità professionale di apprendimento come l'insieme costituito da insegnanti, dirigenti, staff amministrativo, personale, facilitatori, ricercatori che mettono in comune il lavoro per migliorare e sviluppare progressivamente l'apprendimento degli studenti (DuFour 2004; Hord & Sommers 2008) e le comunità di pratica possono essere viste come uno strumento e un luogo ideale per far sì che le esigenze degli insegnanti possano venire soddisfatte, in quanto, ricorrendo a uno dei concetti di Wenger (1999), non c'è un singolo membro in grado di rappresentare la pratica nella sua totalità. Infatti nelle comunità di pratiche "ben avviate" diventa più facile attuare processi di formazione permanente e di sviluppo professionale su un vasto campo di pratiche collaborative finalizzate alla costruzione, allo scambio e alla disseminazione di conoscenza nell'ambito dei saperi pedagogico-didattici (Brown & Du-

guid, 1991). Sviluppare scuole intese come comunità professionali di apprendimento è fortemente riconosciuto come un modo sistematico ed efficace di migliorare la qualità dell'insegnamento (Chi-kin & Zhang 2011) e di influire sul miglioramento dei risultati degli studenti (Thompson *et al.*, 2004; Chi-kin & Zhang, 2011).

Come descritto dai dirigenti nella prima fase del monitoraggio, i docenti - che partecipano alla sperimentazione - condividono questa dimensione comunitaria e tendono a organizzarsi e ritrovarsi spontaneamente, non solo nei momenti istituzionali, ma anche e soprattutto nei momenti informali (come nel corridoio, davanti alla macchinetta del caffè) e tutto ciò si ripercuote positivamente anche tra i ragazzi.

3. Metodologia e fasi della ricerca

L'indagine si colloca all'interno del paradigma ecologico assumendo una prospettiva epistemologica naturalistica (Mortari, 2007; Denzin & Lincoln, 2011). Si tratta dunque di un approfondimento qualitativo che si pone l'obiettivo di individuare gli aspetti caratterizzanti e le questioni aperte della sperimentazione del metodo montessoriano all'interno di uno specifico contesto di scuola secondaria pubblica appartenente alla rete di scopo.

Nello specifico l'indagine si propone di:

- individuare temi emergenti del Metodo Montessori all'interno delle sezioni

11. Per un maggiore approfondimento si veda Batini, F., & Giusti, S. (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola: 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*.

12. Si vedano, a questo proposito: Cardarelli, R., Bertolini, C. (2021). Il feedback a scuola. Uno strumento a sostegno dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento in E. Nigris, G. Agrusti, (a cura di), *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano; Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva, in E. Nigris, G. Agrusti, (a cura di), *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano, 2021; Allal, L., Mottier Lopez, L. (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Université, Bruxelles; Cartier, S., Mottier Lopez, L. (2017), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*, Presses de l'Université du Québec, Québec; Gruppo Valutazione MCE (2020), *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione*, RicercaAzione Edizioni MCE, Roma; Hadji, C. (2012), *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages?*, ESF éditeur, Parigi; Hadji, C. (2018), *L'évaluation à l'école*, Nathan, Parigi; Laveault, D. (2007), *De la «régulation» au «réglage»: d'autoévaluation des apprentissages*, in Allal, L., Mottier Lopez, L. (a cura di), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Université, Bruxelles, pp. 207-234; Nunziati, G. (1990), *Pour construire un dispositif d'évaluation formative*, Cahiers pédagogiques, Parigi; Perrenoud, P. (1998), *L'évaluation des élèves*, De Boeck Université, Bruxelles.

13. "Nature marks the end. It is an extra ordinary change; a point of live wich might be called a rebirth. At this point the individual child is becoming a new born social being who did not exist before." (La natura segna la fine. Si tratta di un cambiamento straordinario, un momento della vita che potrebbe essere definito come una rinascita. In questo momento il singolo bambino sta diventando un essere sociale appena nato, che prima non esisteva.), Dr. Montessori's Third Lecture given at the Montessori Congress, in Oxford, England, 1936. In The NAMTA JOURNAL, vol. 26, n° 3, Summer 2001, p. 177

dell'IC Massa di scuola secondaria di I grado, rilevanti per i docenti che partecipano alla sperimentazione;

- favorire una riflessione da parte dei soggetti coinvolti sulla dimensione didattica e sulla dimensione organizzativa della sperimentazione, alla luce delle possibili connessioni con le più recenti teorie psico-pedagogiche e didattiche, con l'obiettivo di individuare piste per uno sviluppo di ricerca che possano essere oggetto di riflessione nelle scuole coinvolte nella sperimentazione nazionale appena approvata¹⁴.

Nel presente contributo sarà analizzato lo studio di caso del IC "Riccardo Massa" di Milano¹⁵, selezionato come contesto all'interno del quale sono emerse, nel confronto con i soggetti partecipanti, tematiche rilevanti sia per alimentare una riflessione critica sulla sperimentazione a indirizzo Montessori, sia per incrementare la riflessione sulla possibilità di ri-qualificare la proposta didattica nel segmento della scuola secondaria di I grado.

La metodologia ha seguito un approccio collaborativo (Saint-Arnaud, 1989) prevedendo il coinvolgimento dei diversi soggetti partecipanti (dirigente, referenti del Corso Montessori, docenti) nelle diverse azioni di ricerca, con l'obiettivo di approfondire mediante uno sguardo congiunto di ricercatori e partecipanti, riconoscendo i diversi expertise,

le specificità della pratica educativa e didattica caratterizzanti la sperimentazione montessoriana nelle sezioni di scuola secondaria di I grado.

Il percorso ha seguito una struttura composta da 2 fasi:

1. la prima fase (Marzo 2019 - Aprile 2019) ha previsto il coinvolgimento del dirigente e delle docenti referenti del Corso Montessori, tramite interviste semi-strutturate e un primo focus group con i docenti con il proposito di rilevare elementi di caratterizzazione della sperimentazione dell'IC Massa;
2. la seconda fase (Aprile 2019 - Dicembre 2019), ha previsto 5 focus group con i docenti, con il proposito di individuare temi relativi alla sperimentazione dell'IC Massa, che fossero rivelanti per il gruppo docente nell'ottica dello sviluppo professionale.

3.1. Soggetti partecipanti

Hanno partecipato all'indagine: 2 ricercatrici, la dirigente scolastica, 2 referenti del Corso Montessori¹⁶, 15 insegnanti formate all'uso del Metodo Montessori. I docenti sono stati selezionati, in qualità di *expert teacher*, secondo la definizione di Snow, Griffin e Burns (2005) e quindi reputati partecipanti significativi (Merriam, 2002) ai fini del monitoraggio della spe-

rimentazione. I criteri di significatività adottati rispondono alla strategia del "campionamento mirato", infatti sono stati selezionati gli insegnanti che presentavano un certo interesse rispetto al tema della ricerca.

3.2. Analisi dei dati

I focus group e le interviste semi-strutturate sono stati audio-registrati e trascritti. Sull'intero corpus testuale così raccolto è stata condotta un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006; 2019; Braun *et al.*, 2019), a un livello semantico - si è scelto, cioè, di rimanere aderenti alle parole e prospettive dei partecipanti, facendo riferimento ai significati espliciti - e adottando un approccio induttivo. La griglia di temi non è stata, infatti, definita o imposta a priori, ma è a partire dai dati stessi che è stato costruito il framework di codifica. Seguendo le linee guida proposte da Braun e Clark (2006; 2021), il processo di analisi si è articolato in sei fasi: (1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e riletture dei materiali raccolti; (2) l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; (3) la ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al data set, (4) la revisione dei temi e il loro perfezionamento; (5) la definizione dei temi finali; (6) la produzione di un report finale (Pagani, 2020).

4. Presentazione e discussione dei risultati

L'analisi condotta sui dati testuali raccolti ha consentito di individuare 2 temi caratterizzanti la sperimentazione all'interno dell'IC

Riccardo Massa: (1) il rapporto fra autonomia e gruppo; (2) il gruppo di lavoro dei docenti.

4.1. Il rapporto fra sviluppo dell'autonomia individuale e costruzione della comunità educante

Dal lavoro di confronto e accompagnamento allo sviluppo professionale condotto nell'ambito dell'IC Massa, come anticipato, emergono interessanti riflessioni sul rapporto tra sviluppo dell'autonomia individuale, così centrale nel metodo montessoriano e l'idea di comunità, ossia la necessità di promuovere il senso di appartenenza al gruppo e la capacità di collaborare con gli altri dando all'adolescente la possibilità di esprimere la propria natura di neo-nato sociale. Le docenti si interrogano su come l'organizzazione della scuola e della pratica didattica - dalla programmazione delle attività, alla gestione della classe, dall'organizzazione delle attività disciplinari e dei tempi da parte dei docenti, alla promozione dell'autonomia organizzativa dei ragazzi - possano influire su questi aspetti del progetto educativo. In particolare dall'analisi dei materiali di ricerca è stato possibile individuare quattro sotto-temi che andremo a prendere in esame: a) l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento (spazi, tempi, organizzazione del lavoro); b) i piani di lavoro, le attività didattiche pratiche e l'interdisciplinarietà; c) la dimensione relazionale; d) il ruolo del docente.

Con ambiente di apprendimento intendiamo il setting pedagogico, lo spazio educativo, sia dal punto di vista degli spazi fisici, dei tempi, dell'organizzazione, sia come afferma

14. Il Ministero dell'Istruzione ha autorizzato con D.M. 237 del 30 luglio 2021 la sperimentazione nazionale art. 11 del DPR 275/99 con capofila l'IC Riccardo Massa di Milano.

15. L'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" è un'istituzione scolastica statale della periferia nord-ovest di Milano, è composto da quattro plessi: tre scuole primarie - di cui una a indirizzo Montessori - e una scuola secondaria di primo grado con due sezioni a sperimentazione didattica montessoriana. I plessi dell'Istituto sono collocati nella zona iniziale del Gallaratese, in un'area ricca di verde situata tra la Montagnetta di San Siro e il Centro Bonola. Questa scuola ha sperimentato negli anni nuove soluzioni in risposta alle sollecitazioni di un'utenza che è diventata sempre più eterogenea: è stata tra le prime scuole milanesi ad attuare il tempo pieno nella scuola primaria, ha realizzato negli anni numerosi progetti volti alla promozione di una didattica innovativa.

16. La prof.ssa Antonella Binago e la prof.ssa Paola Accornero.

Dewey quell'ambiente sociale nel quale "le tendenze" nell'allievo sono accolte e "sostenute" grazie allo stabilirsi di "una connessione attiva" tra il soggetto e l'adulto (Dewey, 1916). In termini montessoriani, è tutto ciò che definisce il luogo, il tempo, il modo in cui si realizza l'azione dell'apprendimento. Un'organizzazione comunitaria della scuola può contribuire anche a superare difficoltà strutturali come capiamo dalle parole della dirigente dell'IC Massa:

«La nostra scuola presenta alcune problematiche strutturali e c'è veramente un grosso problema. Però queste aule sono state arredate in una maniera meravigliosa, non c'è la mia classe, non c'è la mia LIM. C'è un continuo circolare di ragazzi e di insegnanti e questo secondo me può definirsi montessoriano» (D¹⁷).

Ad esempio, le docenti ci raccontano che, non avendo la possibilità di creare aule tematiche all'interno dell'Istituto, hanno pensato di strutturare la classe per ambiti tematici e di utilizzare gli spazi comuni come il corridoio per diverse attività. Lo spazio scuola, per la Montessori infatti, è da intendersi come "comunità scolastica", in cui l'adolescente trova il suo spazio nel mondo, imparando a prendersi le sue responsabilità autonomamente e, al tempo stesso, è guidato verso la costruzione del senso di appartenenza al gruppo. Come già era emerso dalle testimonianze del primo monitoraggio:

«La comunità viene costruita all'interno attraverso una presa in carico, di tutoraggio che fanno i ragazzi più grandi rispetto a quelli più piccoli» (D).

Il senso di comunità si costruisce anche assegnando "una serie di ruoli e incarichi" ai ragazzi e puntando sul ricorrere progressivamente a delle responsabilità. Gli insegnanti hanno provato a definire, proprio all'inizio dell'anno scolastico, quali erano i compiti che potevano essere distribuiti all'interno del gruppo:

«Come il compito di accendere il computer o riferire ai collaboratori scolastici gli assenti» (P3).

Compiti che vengono assegnati al singolo studente per promuovere l'autonomia e il senso della responsabilità individuale ma che, al contempo, incoraggiano e sostengono il senso di appartenenza a una comunità nella quale ciascuno può contribuire. Attraverso la cura dello spazio, dunque, il coinvolgimento individuale in prima persona si coniuga con il senso di appartenenza e lo sviluppo di competenze sociali.

Allo stesso modo, pensare all'organizzazione dei tempi in termini montessoriani, rimanda alla sinergia fra individuo e comunità, fra autonomia e gruppo, nonché significa superare la divisione rigida del lavoro in discipline:

«All'inizio abbiamo dovuto pensare al tempo in un altro modo, con all'interno spazi di lavoro libero e anche del tempo per dedicarsi alla cura dello spazio e agli incarichi (le corvée)» (P7).

Quest'ultimo stralcio, che si ricollega da un lato al tema degli incarichi e della cura dello spazio, dall'altro evidenzia come è stato necessario ripensare agli orari in termini montessoriani, effettuando alcuni adattamenti

all'interno dell'orario di cattedra e all'interno dell'orario delle varie classi. A tal proposito, gli insegnanti hanno pensato di far convergere in orari simili e/o vicini docenti degli stessi ambiti disciplinari:

«Siamo riusciti ad organizzare il lavoro attraverso le classi aperte condividendo gli stessi piani di lavoro tra classi diverse oppure attività di studio collegate perché all'interno della stessa giornata c'erano materie afferenti allo stesso ambito disciplinare» (P5).

Nonostante alcuni vincoli dati dall'organizzazione di spazi e tempi, si denota un forte intento di voler costruire una comunità scolastica costituita sia da ragazzi sia da docenti che si apre alla condivisione di pensieri, attività e piani di lavoro e di studio, nonché a un approccio interdisciplinare. Secondo una convinzione condivisa da tutte le docenti, i piani di lavoro costituiscono una modalità di proposta del lavoro libero nella Scuola secondaria di I grado ad indirizzo Montessori, aprendo la possibilità di costruire un legame tra sviluppo dell'autonomia e promozione della motivazione negli allievi. Ciò che ci sembra interessante evidenziare e che potrà costituire una pista di lavoro futuro, è ragionare su quello che una docente di lettere ha definito il loro "vero cruccio" interpretando il pensiero di tutte le colleghe: la possibilità di progettare e rendere possibile l'attuazione del "lavoro libero" in classi di adolescenti, superando l'idea che il lavoro libero coincidesse unicamente con la "libera scelta", ossia la semplice decisione da parte del singolo studente di cosa fare. Il programma di lavoro è, invece, un tempo di lavoro libero concordato col gruppo di ragazzi entro il quale, indivi-

dualmente, a coppie o in piccolo gruppo, si mira al raggiungimento di obiettivi di apprendimento, attraverso l'utilizzo di diversi materiali. A questo proposito sono significative le parole di una docente:

«La cosa che ci accomuna è lavorare con questi programmi di lavoro. Si stabilisce un tempo, si introduce un argomento e poi si danno ai ragazzi una serie di indicazioni su cose che devono sapere, cose che devono saper fare, attività, possibilità di compiti diversi» (P6).

I compiti, come si evince dalle parole degli insegnanti, vengono assegnati ai singoli allievi ma anche a coppie o piccoli gruppi:

«Gli alunni si attivano e si esprimono, esce la loro personalità [...] si attivano subito anche con entusiasmo e con molte idee, li devi quasi fermare» (P11).

Infatti, come afferma una docente del gruppo:

«Il piano di lavoro secondo me è proprio quell'impalcatura che serve per scomporre un grosso tema, in una serie di passi e attività. È come una guida, come una traccia. Sei tu che la gestisci. È una pista che aiuta anche a dare senso a che quello che si sta facendo (P4)».

Le docenti si sono interrogate, dunque, anche su come integrare e creare sinergie fra la "libera scelta" dei singoli allievi e la progettazione di piani di lavoro di gruppo in cui l'adolescente potesse sviluppare la sua natura di neo-nato sociale. Nello specifico si coglie una doppia sfaccettatura dell'autonomia: da un lato ritroviamo l'autonomia del singolo nello sviluppare una serie di capacità di gestione del proprio tempo e del proprio lavoro e nel

17. Per comodità, nel proseguo verrà utilizzata la seguente legenda: (D) per dirigente scolastico, (R) per referenti e (P) per docenti.

costruire la propria identità e conoscenza di sé; dall'altro ritroviamo l'autonomia del gruppo che si orienta nello sviluppo di un'intelligenza collettiva con la finalità di promuovere, attivare e potenziare cooperazione, condivisione, apprendimento sociale e gestione del conflitto. Si esprime, in questo modo, la convinzione delle docenti nel ritenere lo sviluppo della socialità "un'urgenza" educativa. Dai dati, infatti, emerge il tema della socialità come dimensione cruciale declinata in tre sotto-temi: le relazioni sociali come condizione per il benessere e l'apprendimento; i tempi per potenziare la dimensione relazionale; la dimensione relazionale come condizione per riflettere. In questa direzione ritroviamo le parole di una referente:

«Ho una classe seconda, è sempre più evidente la focalizzazione dei ragazzi sulle loro relazioni. Nel momento della proposta del lavoro, anche se il lavoro è accolto con entusiasmo, il loro tempo è finalizzato alla relazione» (R1).

Più in generale, il gruppo docente dell'IC Massa si è più volte interrogato se e quanto valorizzare e legittimare un tempo previsto all'interno delle attività "lavorative" in cui sostenere le dinamiche relazionali tra alunni. A tal proposito una docente di lettere pone il seguente quesito:

«Per risolvere un compito, realizzare un prodotto, quanto vale il tempo che loro passano a mettersi d'accordo, a discutere sulle loro idee con le loro modalità per cui a volte funziona e altre volte non funziona, [...] quella parte che sembra a me tempo perso, può essere, invece, per loro tempo prezioso per le loro dinamiche relazionali?» (P2).

Dalle parole delle docenti, si evidenzia come possa essere labile la differenza

tra perdita di tempo e apparente perdita di tempo, intrecciata al processo di lavoro e alla costruzione di relazioni. Potrebbe verificarsi un'apparente perdita di tempo poiché il gruppo dei ragazzi si confronta e impara insieme, ma anche una perdita di tempo quando le dinamiche relazionali prendono "il sopravvento" sull'attività. Ancora una volta, quindi, il focus sul percorso di apprendimento del singolo allievo si interseca con l'attenzione alle dinamiche di gruppo. Questa occasione di rilettura sulle pratiche messe in atto ha portato il team di lavoro a porsi diverse domande sulla gestione dell'attività didattica e sul ruolo del docente rispetto alle dimensioni del contenimento e della libera organizzazione. Le docenti riportano che questa duplice attenzione al singolo individuo e al gruppo, allo sviluppo dell'autonomia e alla promozione delle competenze sociali nella co-costruzione dell'apprendimento, legittima al tempo stesso la libertà di scelta individuale e di gruppo.

«La scuola diventa sì luogo di aggregazione sociale, ma dove l'obiettivo è quello di farli riflettere sul fatto che lavorare con l'altro presuppone che io sappia lavorare con me stesso, che sappia avere un sufficiente autocontrollo per essere concentrato su ciò che sto facendo in maniera costruttiva e comprendendone il senso. Nel momento in cui io riesco a ritrovarmi in una situazione di apprendimento, quindi sono in grado di scegliere e di autovalutarmi (punti di forza e debolezza), nel momento in cui ho completato questa parte allora sono in grado di lavorare con l'altro in maniera costruttiva e noi abbiamo registrato che il lavoro con l'altro sta perdendo di qualità» (P15).

Per andare in questa direzione, è necessario rivedere i piani di lavoro. Ad esempio, pensare a:

«Piani di lavoro più brevi e qualche parte in cui non ci sia il lavoro a coppia a prescindere. Ad esempio potrebbe esserci un primo momento nel quale gli allievi svolgono l'attività o gli esercizi singolarmente e poi si confrontano» (P10).

Al contrario, il gruppo può costituire anche il luogo in cui il singolo allievo può mettere in atto meglio un processo di auto-regolazione, passando inizialmente dal peer tutoring:

«[...] cercando di portarli verso uno strumento di valutazione che permetta una migliore riflessione sui punti di forza e di debolezza, una restituzione più chiara ed efficace per partire poi con un lavoro di miglioramento [...] in prima noi, non essendo abituati, insegniamo ai ragazzi a lavorare in coppia e in gruppo» (P13).

Anche dal gruppo docenti dell'IC Massa, si riafferma dunque, a maggior ragione in questo segmento scolastico, il ruolo del docente come guida, regista e risorsa che costruisce possibilità, occasioni e contesti di sapere. Questo è possibile proprio grazie al trasferimento e alla traduzione che il gruppo di lavoro ha operato del metodo Montessori nella scuola secondaria di I grado, come si evince dalla dichiarazione di una docente:

«Nel momento che lavorano in autonomia il docente può davvero lavorare di fino con il piccolo gruppo, con il singolo e cambiare il piano di lavoro [...] Questa modalità di lavoro è difficile per alcuni di loro. Però se insisti, se dai materiali diversi, se usi linguaggi diversi funziona» (R2).

In sintesi, esprimendo lo spirito diffuso e paradigmatico nel gruppo di lavoro docenti, una di loro dichiara:

«Non mi considerano come una intrusa, ma come una compagna del loro percorso [...]. Spesso entro ed esco da classi diverse e loro ci percepiscono come un team di lavoro [...], ci fanno domande di diverso tipo, non solo legate alla disciplina che insegniamo» (P1).

Il ruolo del docente che si evince è quello di offrire sostegno in questa fase di crescita delicata e di rispondere ai bisogni formativi ed educativi del ragazzo attraverso la progettazione di una didattica che promuove l'autovalutazione e che punta alla consapevolezza del singolo, sia attraverso uno scaffolding individuale sia mediante un affiancamento discreto al lavoro in coppie o dei piccoli gruppi. L'apprendimento, dunque, avviene in un contesto di relazioni che favoriscono la crescita e la relazione sociale funzionali al benessere e al sapere stare al mondo e, al contempo, monitorano e sostengono il percorso di apprendimento individuale. «*Gli insegnanti e gli allievi non producono semplici comportamenti di reazione reciproca, né semplici attività materiali, ma elaborano condotte che assumono significati per coloro che li producono e per coloro ai quali sono dirette; le relazioni fra di esse e i rispettivi significati si concretizzano in luoghi, tempi che sono caratterizzati nei termini del sistema culturale dell'istituzione scolastica*» (Carugati & Selleri, p. 51).

4.2. Il gruppo di lavoro dei docenti

Il dialogo ricorsivo tra sviluppo dell'autonomia e costituzione del gruppo per il neonato sociale che le docenti hanno saputo costruire appare come il risultato di un costante confronto e auto-aggiornamento all'interno

del gruppo di lavoro: come abbiamo potuto riscontrare dall'analisi delle interviste e dei focus group, il gruppo docenti si è confrontato rispetto alla predisposizione degli ambienti di apprendimento, alla progettazione dei piani di lavoro disciplinari e inter/transdisciplinari, all'organizzazione di orari e tempi di lavoro. Il gruppo di lavoro, infatti, come ribadito da tutti partecipanti (dirigenti, docenti e referenti), rappresenta uno stimolo professionale straordinario:

«Le mie colleghe sono per me delle fucine, anche solo osservarle mi aiuta» (P4).

Il confronto risulta essere costruttivo poiché vissuto come momento di apprendimento e crescita personale:

«Nel tempo due cose mi hanno sostenuto e mi ritrovo oggi per questo: [...] ora sono in un team di lavoro molto diverso rispetto a quelli che avevo incontrato precedentemente, quindi ho la possibilità di non sentirmi giudicata, la possibilità di confrontarmi, la possibilità di imparare. Quindi di crescere, non essere da sola in classe, cosa che avevo sperimentato sempre nelle esperienze precedenti» (P5).

«Questa condivisione di un percorso di ricerca, sostanzialmente di sperimentazione unito alla volontà di mettersi sempre in discussione attraverso un confronto con persone di cui ti fidi, stimi e condividi è un ingrediente veramente importante» (R1).

Il numero di ore destinate ai consigli di classe non colmano la grande necessità di scambio e di confronto segnalata e ribadita dalle partecipanti. D'altronde, come abbiamo precedentemente affermato, molti sono i docenti che dichiarano di aver scelto di lavorare nella scuola Montessori, proprio per il senso

di appartenenza alla comunità di pratiche e per il continuo confronto all'interno del collegio e del gruppo di lavoro, che comprende anche l'accompagnamento dei novizi (neo-insegnanti o anche insegnanti già esperti che chiedono il trasferimento e vengono inseriti nel gruppo ex-novo). A tal proposito, all'interno dell'IC Massa, sono stati introdotti incontri costanti, sia tra docenti del team di classe, sia tra docenti raggruppati per ambiti disciplinari. Queste ore dedicate "indirettamente" ai ragazzi non sono riconosciute a livello amministrativo, ma vengono considerate dalla preside dell'Istituto come momenti di autoaggiornamento, si tratta di un riconoscimento formale che rende merito al lavoro all'impegno del gruppo. Parallelamente si riscontra una forte motivazione da parte degli insegnanti:

«Io imparo tutti giorni, dalle mie colleghe, dai ragazzi e questo mi dà motivazione» (P2).

Sicuramente la motivazione rappresenta uno dei fattori di maggior importanza che ha permesso una contaminazione tra i colleghi:

«Ho sentito l'entusiasmo delle mie colleghe e ho fatto il corso» (P6).

I docenti hanno avuto modo di percepire che dal cambiamento avrebbero tratto un beneficio. È evidente che la centralità del fattore umano sia l'oggetto principale di qualsiasi politica aziendale di successo, ma questo vale a maggior ragione nelle scuole nelle quali è fondamentale la motivazione degli individui nel raggiungere un fine istituzionale comune: gli obiettivi dell'istruzione e della formazione delle persone in crescita (Piscozzo, 2018). In

questa prospettiva, ciò che spinge un gruppo di persone a formare una comunità di pratica è la consapevolezza che per fare bene il proprio lavoro, o per dedicarsi in maniera migliore alla propria passione, non possono limitarsi a essere fruitori passivi di informazioni (Martinelli, 2004). Come ci spiegano Lave e Wenger (1991) una comunità di pratica è quindi un insieme di persone che si trovano a interagire tra di loro per migliorare la propria pratica lavorativa. Nell'interazione c'è il miglioramento; la ricerca del miglioramento e la possibilità di condividere tale miglioramento sono il motore che spinge all'innovazione.

5. Conclusioni

A partire dal quadro di riferimento teorico descritto e dall'analisi di caso presentata, si evidenzia come l'introduzione della sperimentazione Montessori nella scuola secondaria di I grado interroghi i docenti su tematiche cruciali per riqualificare l'esperienza dei ragazzi: da un lato, il rapporto fra sviluppo dell'individualità e della responsabilità personale e promozione della comunità e del senso del gruppo; dall'altro lato il ruolo del docente nel creare sinergie che rendano questa integrazione possibile attraverso la predisposizione di spazi, tempi, consegne delle attività, nonché nella conduzione delle dinamiche di classe.

Allo stesso modo, la sperimentazione Montessori condotta all'interno dell'IC Massa evidenzia l'inevitabile processo ricorsivo che lega il pensarsi dei soggetti coinvolti come parte di una "comunità educante" con gli studenti; con la costruzione di una "comunità di pratiche" tra docenti. Gli insegnanti,

costituendosi come gruppo di lavoro, attraverso il confronto costante sulle scelte educative e didattiche, sostengono lo sviluppo professionale dei singoli, ma anche il senso di appartenenza a un gruppo e all'istituzione scuola. Questo senso del gruppo e della collaborazione non può che partire dai docenti per poi ricadere a cascata sui ragazzi. Come ci racconta ancora la dirigente scolastica dell'IC Massa,

«[...] questo aspetto di comunità costruito dai docenti si può riconoscere anche tra i ragazzi che si prendono cura degli altri ragazzi. [...] la comunità la fanno la passione del gruppo di docenti e la collaborazione fra di loro» (D).

Le tematiche individuate consentono sia di alimentare una riflessione critica sulla sperimentazione a indirizzo Montessori, delineando possibili piste di approfondimento come ad esempio sviluppare il tema legato alla costruzione di materiali, oppure indagare il punto di vista dei ragazzi rispetto all'esperienza didattica montessoriana alla secondaria; ma anche di suggerire una riflessione trasversale sulla possibilità di ri-qualificare la proposta didattica nel segmento della scuola secondaria di I grado.

Bibliografia

- Alastra, V., Kaneklin, C., & Scaratti, G.** (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Astolfi, J. P.** (2008). *La saveur des savoirs*. ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux.
- Beitone, A., & Legardez, A.** (1997). *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*. Aix en Provence: Presses Universitaires de Provence.
- Benadusi, L., & Campione, V.** (2020). Ripensare gli ordinamenti scolastici e in particolare la secondaria. *Scuola democratica, Learning for Democracy* 1/2020, (pp. 3-16). DOI:10.12828/96792.
- Balconi, B., Nigris, E., Piscozzo, M., & Zecca, L.** (In corso di stampa). Rete di scopo "Scuola Secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori". Quale accompagnamento per dirigenti e docenti? In T. Pironi, (A cura di), *Maria Montessori tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), (pp. 77-101). <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Braun, V. & Clarke, V.** (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Frith, H., Malson, H., Moller, N., & Shah-Beckley, I.** (2019). Qualitative story completion: Possibilities and potential pitfalls. *Qualitative Research in Psychology*, 16(1), (pp. 136-155). <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1536395>.
- Brown, J. S., & Duguid, P.** (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization science*, 2(1), (pp. 40-57). <https://www.jstor.org/stable/2634938>.
- Bruner, J.** (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cavalli, A., & Argentin, G.** (2007). *Giovani a scuola: un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto Iard*. Bologna: Il Mulino.
- Carletti, A., & Varani, A.** (2005). *Didattica costruttivista*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., & Israel, G.** (2015). *Abolire la scuola media*. Bologna: Il Mulino.
- Damiano, E.** (2007). Il sapere degli insegnanti. Due studi sulla conoscenza pratica dell'insegnamento. <https://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Damiano-E-Il-sapere-degli-insegnanti.pdf> [Accesso 5/10/2022].
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S.** (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. New York: SAGE Publishing.
- Dettori, G. F.** (2013). Migliorare la qualità della scuola valorizzando il punto di vista degli studenti. In Grion, V., Cook-Sather A. *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 242-259). Milano: Guerini Scientifica.
- De Vecchi, G., & Carmona Magnaldi, N.** (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze*. Firenze: La nuova Italia.
- De Vecchi, G.** (2000). *Aiutare ad apprendere*. Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- DuFour, R.** (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, 61(8), (pp. 6-11). <https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf> [Accesso 5/10/2022].
- Fondazione Agnelli** (2021). Rapporto Scuola Media 2021. https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/static/media/FA_rapporto_scuola_media_2021.pdf [Accesso 5/10/2022].
- Fresco, G. H.** (2017). *Montessori: perché no?: Una pedagogia per la crescita*. Torino: Il Leone Verde.
- Goleman, D.** (1997). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A.** (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- INVALSI** (2022). Rapporto Prove Invalsi 2022. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf [Accesso 5/10/2022].
- Kahan, S.** (2004). Engagement, Identity and Innovation. Etienne Wenger on Communities of Practice. *The journal of association leadership*, 2(3), (pp. 26-37).
- Lave, J., & Wenger, E.** (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H.** (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education*, 27(5), (pp. 820-830). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>.
- Lillard, A. S.** (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Loiero, S.** (2008). Ambiente di apprendimento. In G. Cerini e M. Spinosi, *Voci della scuola VII*, Tecnodid, Napoli (pp. 96-101).
- Mantovani, S., & Pastori, G.** (2017). Pensare la scuola. La voce dei giovani sulla scuola. *Scuola democratica*, 8(1), (pp. 3-24).
- Marchioni, L.** (2015). *L'adolescente Montessori*. Roma: Opera nazionale Montessori.
- Margiotta, U.** (2013). Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(2), (pp. 27-32).
- Martinelli, M.** (2004). *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzato dei processi didattici*. Torino: SEI.
- Merriam, S. B.** (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), (pp. 1-17).
- MIUR** (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741> [Accesso 5/10/2022]
- Montessori, M.** (1951). L'adolescente dimenticato, in *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002, p. 184.
- Montessori, M.** (1970). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M.** (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M.** (1970). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mosa, E., & Tosi, L.** (2016). Ambienti di apprendimento innovativi. Una panoramica tra ricerca e casi di studio. *Bricks*, 6(1), (pp. 9-19).
- Nigris, E., & Piscozzo, M.** (2018) *Scuola pubblica e approccio Montessori*. Parma: Junior Spaggiari.
- O. E. C. D. Indicators.** *Education at a Glance 2022*. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> [Accesso 5/10/2022].

- Orsi, M.** (2016). *A scuola senza zaino: Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Trento: Erickson.
- Pagani, V.** (2020). *Dare voce ai dati*. Parma: Junior Spaggiari.
- Perticari, P.** (1996). *Attesi Imprevisti*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ricci, R.** (2019). «La dispersione scolastica implicita», L'editoriale, INVALSI Open, 1. https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf [Accesso 5/10/2022].
- Rivoltella, P. C.** (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rogoff, B.** (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon, *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language*, (pp. 679–744). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Rossi, P. G., Pezzimenti, L.** (2012). *La trasposizione didattica. L'agire didattico: manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Saint-Argnaud, Y.** (1989), *La psychologie. Modèle systémique*, Université di Montreal, Québec.
- Snow, C. E., Griffin, P. E., & Burns, M.** (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M.** (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), (pp. 1-15). <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>
- Valentini, P., & Lipari, D.** (2021). *Pratiche di comunità di pratica*. Milano: PM Edizioni.
- Vygotskij, L. S., & Mecacci, L.** (1990). *Pensiero e linguaggio*. Laterza: Bari
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M.** (2010). *Governare l'inatteso*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wenger, E.** (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weyland, B.** (2014). *Fare scuola: un corpo da reinventare*. Milano: Guerini.
- Willingham, D.T.** (2018). *Perché agli studenti non piace la scuola*. Torino: Utet.

La segmentazione delle parole nei testi di alunni di classe prima: costruzione del corpus e analisi del fenomeno

Word segmentation in the texts of first grade pupils: corpus construction and analysis of the phenomenon

Elisa Farina¹

Sintesi

Come imparano i bambini a segmentare le parole nella scrittura? Quali caratteristiche presentano le segmentazioni indebite che producono? Rispondere a queste domande implica indagare ampi corpora di testi scritti autonomamente da alunni all'inizio del loro percorso di scolarizzazione, difficilmente analizzabili attraverso il trattamento automatico della lingua (TAL). Il presente contributo vuole allora offrire un duplice apporto alle ricerche linguistiche e didattiche: da un lato si propone di descrivere un modello automatico di analisi di testi che presentano un'ortografia non convenzionale e, dall'altro, descrivere, analizzare e comprendere il fenomeno della segmentazione delle parole al fine di rendere maggiormente coerente il rapporto tra apprendimento-insegnamento.

Parole chiave: Corpus linguistico; Ortografia; Segmentazione delle parole; Iposegmentazione; Ipersegmentazione.

Abstract

How do children learn to segment words in their writing? What are the characteristics of the improper segmentations produced by children? Answering these questions implies investigating large corpora of texts written by first grade pupils, which are difficult to analyse using automatic language processing (TAL). This paper therefore intends to make a twofold contribution to linguistic and didactic research: on the one hand, it aims to describe an automatic model for analysing texts with unconventional spelling and, on the other hand, to describe, analyse and understand the phenomenon of word segmentation in order to make the learning-teaching relationship more coherent.

Keywords: Language corpus; Spelling; Word segmentation; Hyposegmentation; Hypersegmentation.

1. Università degli Studi di Milano-Bicocca, elisa.farina@unimib.it

1. Introduzione

Le ricerche sulle competenze ortografiche degli alunni di scuola primaria intercettano una pluralità di approcci e linee di indagine che afferiscono a discipline e modelli interpretativi differenti. Tale campo di indagine risulta particolarmente esplorato dagli studi di matrice psicologica o clinica volti alla valutazione delle abilità ortografiche degli alunni all'inizio del percorso scolastico, partendo dalla somministrazione di test quali dettati di parole o non parole, oppure dettati di testi. Disegni di ricerca come questi sono finalizzati alla rilevazione e alla classificazione degli errori di scrittura, nonché alla valutazione delle competenze ortografiche degli alunni anche in funzione dell'individuazione di possibili deficit ortografici (Bozzo *et al.*, 2000; Sartori *et al.*, 2007; Angelelli *et al.*, 2008; Tressoldi *et al.*, 2012; Marinelli *et al.*, 2016). Attraverso l'impiego di batterie standardizzate viene dunque valutata la correttezza o meno della scrittura sotto dettatura di parole aventi specifiche caratteristiche (omofone/non omofone, digrammi, trigrammi, non parole, ecc.) con l'obiettivo di identificare possibili deficit a carico della strategia fonologica o lessicale (Patterson, 1986; Barry, 1994).

Altri filoni di ricerca, che hanno avuto un impulso soprattutto a partire dagli anni Ottanta, indagano in modo evolutivo il processo di acquisizione della lingua scritta il cui inizio - è ormai appurato - è da intendersi antecedente rispetto all'ingresso nella scuola primaria. (Ferreiro & Teberosky, 1985; Frith, 1985; Pascucci *et al.*, 1986; Dyson, 1993; Ehri, 1999; Pinto *et al.*, 2017; Castoldi & Chicco, 2017).

In particolar modo le ricerche psicogenetiche (Ferreiro *et al.*, 1996; Ferreiro, 2003) hanno evidenziato come il processo di acquisizione della lingua scritta «segua una linea evolutiva regolare, nei diversi ambienti culturali, nelle diverse situazioni educative e nelle diverse lingue» (Ferreiro, 2003, p. 10), e come la scrittura venga appresa grazie alla formulazione di ipotesi che i bambini elaborano per comprenderne il funzionamento, indipendentemente dalla presenza di un'istruzione formalizzata. Lungo tale processo evolutivo, la stabilizzazione della corrispondenza grafema-fonema - che porterà all'acquisizione della scrittura alfabetica - non può essere considerata come l'ultima tappa del cammino poiché gli alunni, ben presto, dovranno confrontarsi con altri problemi che emergono durante la scrittura di testi: l'ortografia, la separazione delle parole, l'uso delle maiuscole, la punteggiatura, ecc. La convenzionalità ortografica, intesa come ciò che viene assunto quale riferimento per la correzione di un testo dal nostro sistema di codifica, deve essere considerata come «punto di arrivo rispetto all'acquisizione di una parte importante del sistema di scrittura» (Ferreiro *et al.*, 1996, p. 31). Tuttavia, se si vuole comprendere come gli alunni acquisiscono le regole del nostro sistema di scrittura è necessario superare la dicotomia «corretto/non corretto» e allargare lo sguardo alla comprensione delle ipotesi costruttive che stanno alla base degli «errori» ortografici (Gaulmyn *et al.*, 1996).

Ciononostante, lo studio di come gli alunni si appropriano di queste regole del sistema ortografico attraverso la produzione autonoma di testi porta con sé problemi metodologici di non semplice risoluzione (Borghi,

2011) soprattutto se i soggetti coinvolti sono alunni di classe prima della scuola primaria la cui scrittura non è ancora convenzionale (Wolfarth, 2019). I testi di questi bambini, infatti, oltre a presentare parole che ortograficamente non seguono la norma (mancanza di doppie, uso non corretto di accenti e apostrofo, inversione di fonemi, mancanza di grafemi, ecc.) possono essere caratterizzati anche da una separazione non convenzionale tra le parole (fusioni o separazioni indebite) difficilmente riconoscibile con il trattamento automatico della lingua (TAL)². Proprio a seguito di questi problemi, le ricerche - seppure tuttora esigue considerando il valore anche sociale riconosciuto all'ortografia - (Seriani & Benedetti, 2009; Colombo, 2011), mirano alla descrizione e all'analisi delle competenze ortografiche partendo dalla raccolta di ampi corpora di testi scritti da alunni che hanno già raggiunto la scrittura convenzionale (Colombo, 2011; Barbagli *et al.*, 2014; Cignetti *et al.*, 2016).

Il presente contributo vuole allora offrire un duplice apporto alle ricerche finalizzate alla descrizione e all'analisi delle competenze ortografiche degli alunni: da un lato presentare un ampio corpus di testi di alunni di classe prima e descrivere il modello utilizzato per il trattamento automatico della lingua, dall'altro descrivere il fenomeno della segmentazione delle parole, utilizzando una prospettiva psicogenetica volta a comprendere le ragioni che si celano dietro a «normali» errori ortografici. In particolar modo, rispetto alla segmentazione delle parole, la ricerca qui descritta ha voluto contribuire a una maggiore descrizio-

ne e comprensione del fenomeno cercando di rispondere alle seguenti domande: «Quali sono le tipologie di ipo- ipersegmentazione più frequenti? Quali caratteristiche possiedono? Tali caratteristiche sono le stesse sia per le ipo sia per le ipersegmentazioni? Inoltre, considerando le caratteristiche della lingua italiana, le iposegmentazioni sono strettamente legate all'uso dell'apostrofo? Per fornire una risposta a tali domande sono stati individuati i seguenti obiettivi:

- analizzare la frequenza e percentuale dei testi con segmentazione convenzionale/non convenzionale e le tipologie di segmentazioni (iposegmentazioni, ipersegmentazioni e ipoipersegmentazioni);
- analizzare la frequenza e la percentuale, all'interno di ciascuna tipologia di segmentazione non convenzionale, dei sottotipi di segmentazione partendo dal costrutto di formante;
- individuare i casi più frequenti di ipo e ipersegmentazione costituiti da due formanti per comprendere quali sono gli elementi grammaticali coinvolti;
- individuare la percentuale di iposegmentazioni legate all'uso dell'apostrofo.

2. Che cosa è una parola?

La capacità di produrre testi scritti è un obiettivo centrale nell'insegnamento della lingua scritta verso cui si concentra, fin dall'inizio del percorso di scolarizzazione, gran parte degli sforzi dei docenti. Tuttavia, nelle più

2. Per Trattamento Automatico della Lingua si intende, in linea generale, l'elaborazione della lingua parlata o scritta attraverso l'uso della tecnologia.

comuni pratiche didattiche, (superando la dicotomia tra i metodi: Cisotto, 2019; Castoldi & Chicco, 2017) l'insegnamento della lingua scritta procede lungo una linea progressiva che possiamo definire "dalla parola al testo", ossia, si procede molto più frequentemente (e forse anche facilmente e "tranquillamente") con la scrittura di parole e l'acquisizione delle principali convenzioni ortografiche (digrammi, trigrammi, uso dell'h, ecc.) secondo un iter sempre più spesso definito dai libri di testo. All'interno di questo percorso viene dato per scontato il concetto di parola con scarsa consapevolezza rispetto al fatto che, su un piano linguistico, storico e psicolinguistico, tale costruito è tutt'altro che naturale.

Dal punto di vista linguistico la parola ha una realtà intuitiva ma è priva di uno status teorico: «[...] word, that most elusive of all- nits encountered in the segmentation of utterances» (Markiel, 1970, in Ferreiro *et al.*, 1996, p. 40). La nozione di parola sembra dunque essere incerta, intuitiva tanto che, a seconda dei modelli interpretativi utilizzati, è stata definita come unità sintattica minima, unità sintattico-referenziale connessa a un determinato uso grammaticale, unità intonativa o, ancora, come unità grafica (Ferreiro *et al.*, 1996). È ormai appurato che il concetto di parola scritta non è sovrapponibile a quello di parola nell'enunciato, dove i confini seguono regole differenti (si pensi all'enunciato "C'era una volta" che, dal punto di vista grafico, presenta una separazione in quattro unità, inesistenti nell'enunciazione). Sembra dunque essere la scrittura a marcare, attraverso l'utilizzo di spazi bianchi, la separazione di ciò che, nel parlato, corrisponde a un continuum sonoro. Tale affermazione è facilmente "verificabile"

osservando la modalità di dettatura di testi da parte degli insegnanti di scuola primaria i quali, per far sì che i bambini separino le parole, le dettano molto frequentemente una a una e, in alcuni casi, dicendo esplicitamente "spazio" per marcare la separazione (Farina, 2014). Di fatto, come sostiene Eynard, se l'alunno durante la dettatura trasformasse correttamente per iscritto ciò che sente, commetterebbe una grande quantità di errori (Eynard, 1992). Scrivendo, dunque, separiamo le parole ma sarebbe più corretto affermare che è la scrittura a definire il concetto di parola dato che: «la scrittura ci offre la migliore definizione *pratica* (e non teorica) di parole: insieme di lettere separate da uno spazio bianco» (Ferreiro *et al.*, 1996, p. 42). Se, linguisticamente, il concetto di parola risulta quindi incerto e difficilmente definibile, anche dal punto di vista storico la pratica della separazione delle parole segue un andamento altalenante con una preferenza della *scriptio continua* dal II secolo fino al Rinascimento; la separazione sistematica delle parole da parte dell'autore del testo (e non del lettore) risulta infatti essere un'acquisizione medioevale (Günter, 1997). Separare le parole, dunque, nella cultura occidentale non è stato un fatto scontato, immediato e precoce e, inoltre, ciò che viene separato dagli spazi bianchi dipende dalla lingua; nell'Inuit (lingua parlata dal popolo Inuit in Canada) ad esempio, solo i nomi propri sono segmentati in una frase, mentre in ebraico le preposizioni all'interno di una frase si presentano attaccate alle parole del contenuto, come morfemi legati (Correa & Dockrell, 2007; Tolchinsky, 2006).

Date queste premesse, le incertezze nel separare correttamente le parole, incontrate

dai bambini all'inizio del percorso di scolarizzazione, non devono stupire soprattutto se, come abbiamo visto, la parola è una partitura del testo e si costruisce attraverso la scrittura (e non viceversa); inoltre, la pratica della segmentazione delle parole può risultare più complessa se all'inizio del processo di insegnamento della lingua scritta non ci si sofferma a riflettere con gli alunni su che cosa sia una parola. Interrogativo, questo, a cui hanno rivolto l'attenzione gli studi psicolinguistici i quali confermano che per i bambini prealfabetizzati il concetto di parola risulta essere molto complesso (prediligendo il termine "nome") (Ferreiro & Vernon, 1992) e che la segmentazione tra le parole si fa sistematica verso il secondo-terzo anno di scolarizzazione.

Attraverso l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche, laddove gli insegnanti sono consapevoli della problematicità che il concetto di parola porta con sé, è possibile riscontrare quanto affermato dagli studi psicolinguistici. Dal segmento di trascrizione, riportato qui di seguito, relativo a una conversazione avvenuta in classe prima, attorno alle parole che costituiscono il titolo del libro "Giulio coniglio e il lupo", scritte su dei cartellini, si può evincere quanto il concetto di parola non possa essere dato per scontato³:

- Quelle che vedete sui cartellini sono tutte parole?
- A.: lettere.
- R.: ma le lettere insieme sono parole. (Legge «coniglio»), anche questa è una parola, (legge «e»), sì, è una parola, (legge «il»), è una parola, anche «lupo» è una parola!

- Siete tutti d'accordo con R.?
- A.: la «e» non è una parola perché non ci sono tante lettere. Anche nella mia (si riferisce a quanto scritto sul cartellino che ha in mano, cioè «il») ce ne sono poche. Per me «il» non è una parola.
- M.: è vero. La «e» è solo una lettera.
- R.: però «e il lupo» è una parola tutta insieme.
- L.: non sono parole quelle due (indica «e» e «il») perché sono senza nome.

Da questo breve esempio emerge in modo evidente l'ipotesi di quantità minima (A.: "ce ne sono poche"), (Ferreiro & Teberosky, 1985) riscontrabile in diverse lingue e la difficoltà, messa in luce dagli studi psicolinguistici sulla segmentazione delle parole, ad accettare che alcune categorie grammaticali come articoli, preposizioni o congiunzioni possano essere considerate parole.

2.1. Studi psicolinguistici sulla segmentazione delle parole nei testi di alunni di scuola primaria

La segmentazione delle parole all'interno di testi autonomi scritti da bambini all'inizio della scolarizzazione risulta un campo ancora poco esplorato, soprattutto in ambito nazionale, anche per i problemi metodologici che una simile indagine comporta. A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, tuttavia, in ambito internazionale il fenomeno è stato studiato anche su corpora ampi e attraverso

3. Protocollo raccolto dall'insegnante Rosalba Negri durante una conversazione in classe prima nella Scuola Primaria di Cossato Centro (BI). Il corsivo indica gli interventi dell'insegnante.

disegni di ricerca comparativi e/o longitudinali per comprendere se vi fosse una differenza all'interno delle scritture alfabetiche e quale potesse essere l'evoluzione del fenomeno con il crescere dell'età e delle competenze di scrittura (Gombert, 1990; Ferreiro *et al.*, 1996; Correa & Dockrell, 2007; Piacente & Querejeta, 2012, Querejeta *et al.*, 2013; Ugarte & Díaz Argüero, 2017). I principali apporti che tali ricerche hanno messo in luce riguardano differenti aspetti.

In primo luogo, sono state identificate e classificate le segmentazioni indebite prodotte dagli alunni andando così a definire il concetto di iposegmentazione (tendenza a lasciare meno separazione rispetto a quella convenzionale, come, per esempio: "seneva" = se ne va), di ipersegmentazione (tendenza a lasciare uno spazio bianco dove non è necessario come, per esempio: "in tanto" = intanto) e, nelle ultime ricerche (Querejeta *et al.*, 2013) (comprovate anche nello studio qui presentato) quello di segmentazioni miste denominate "ipoipersegmentazioni" (come, per esempio, in "a limprovviso = all'improvviso, in cui compare sia una iposegmentazione sia una ipersegmentazione). Tutti questi studi sembrano confermare, indipendentemente dalla lingua, dal tipo di carattere utilizzato (script, maiuscolo, corsivo) e dal metodo di insegnamento della lingua scritta adottato, una netta prevalenza, in termini quantitativi, delle iposegmentazioni (nel primo anno di scuola) rispetto alle ipersegmentazioni. Inoltre, gli studi di Ferreiro (Ferreiro *et al.*, 1996), Báez (1999), Ugarte e Díaz Argüero (2017) evidenziano come le iposegmentazioni continuino ad essere la categoria predominante tra le segmentazioni non convenzionali anche

nei gradi superiori di scolarizzazione.

In secondo luogo, le analisi qualitative condotte su questi corpora hanno consentito di indagare quali sono gli elementi maggiormente implicati nei fenomeni di segmentazione non convenzionale, cercando di comprenderne le ragioni. Per questo scopo, al fine di poter includere il maggior numero di elementi coinvolti nei fenomeni di ipo e ipersegmentazione, le ricerche più recenti utilizzano il concetto di *formante morfologico* (Di Tullio, 1997) distinguendo i formanti lessicali (sostantivi, aggettivi, verbi, avverbi) dai formanti grammaticali (articoli, preposizioni, pronomi, congiunzioni); i primi comprendono parole lessicali che possiedono un significato proprio, mentre i secondi sono costituiti da parole grammaticali (o funzionali) prive di significato. Se la maggior parte degli studi concordano nel ritenere che nelle segmentazioni non convenzionali predomina la tipologia (formante grammaticale + formante lessicale) o l'unione di due formanti grammaticali, le ricerche di Ugarte e Díaz Argüero hanno evidenziato una diversa distribuzione in base alle competenze di scrittura dei bambini: nei testi in cui la segmentazione convenzionale è più stabile (in alunni di classe quarta o comunque in testi con poche segmentazioni non convenzionali), le categorie maggiormente implicate si confermano quelle precedentemente descritte. Nei testi con il maggior numero di segmentazioni non convenzionali si trovano anche abbinamenti meno usuali come, per esempio, formante lessicale + formante lessicale (il gattova = il gatto va), oppure formante lessicale seguito da formante grammaticale (il gattoe = il gatto e). Tali risultati portano a sostenere che «en niveles iniciales del conoci-

miento los niños exploran diversos criterios y posibilidades de separación de las palabras, variedad de criterios que irán abandonando para quedarse con solo unos pocos a medida aumenta el conocimiento de la escritura»⁴ (Ugarte & Díaz Argüero, 2017, p. 22).

Superando la dicotomia tra corretto/non corretto e considerando che tale fenomeno è stato riscontrato in diverse lingue alfabetiche, è possibile affermare che le segmentazioni non convenzionali, più che errori ortografici, sono il risultato di un esercizio razionale che gli alunni compiono nel cercare di comprendere il funzionamento del nostro sistema di scrittura.

3. La ricerca

La ricerca qui presentata è parte integrante del progetto Scolinter realizzato in collaborazione con l'Università di Grenoble Alpes (Francia) e di Almería (Spagna), finalizzato alla costruzione di un corpus digitalizzato, longitudinale e trilingue (italiano, francese e spagnolo), volto a descrivere le competenze ortografiche e narrative di alunni dai 6 agli 11 anni. La ricerca è stata realizzata grazie alla condivisione di un protocollo di ricerca (Wolfarth *et al.*, 2018) che ha consentito, nei diversi anni e contesti, di raccogliere i testi seguendo la medesima metodologia. Al fine di elaborare un'analisi e descrizione dettagliata, qui di seguito verranno presi in considerazione solamente i dati italiani riferiti ai testi prodotti dagli alunni di classe prima della scuola primaria. Nell'anno scolastico 2018/2019,

in un mese di maggio, sono stati raccolti 689 testi coinvolgendo 39 scuole del territorio lombardo, appartenenti a contesti socioculturali differenti e selezionate a partire dalla disponibilità data dai dirigenti scolastici contattati attraverso una lettera. I testi sono stati raccolti dai ricercatori fornendo la seguente consegna, adottata nella ricerca Lire-Écrire au CP (Goigoux 2016) e definita nel protocollo: "Oggi ognuno di voi scriverà la storia di un piccolo gatto. Guardate bene i disegni. Scriverete la storia sul foglio che vi consegno, come siete capaci. Avrete 15 minuti di tempo ma dovrete lavorare da soli; nessuno potrà aiutarvi nello scrivere il testo".

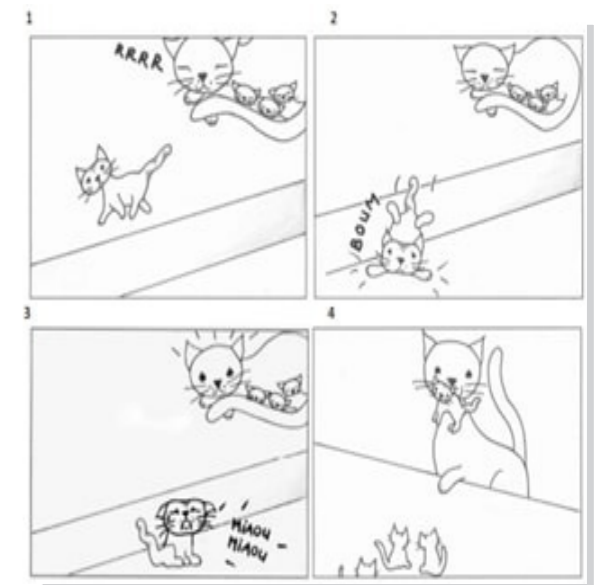


Fig. 1 - Immagini utilizzate per la produzione narrativa.

Tutti i testi raccolti sono stati successivamente digitalizzati al fine di costruire il corpus Scolinter e consentire il trattamento

4. Ai livelli iniziali di conoscenza, i bambini esplorano una varietà di criteri e possibilità per separare le parole; una varietà di criteri che abbandoneranno gradualmente per mantenerne solo alcuni man mano che la loro conoscenza della scrittura cresce.

automatico della lingua. Le fasi che hanno portato alla digitalizzazione del corpus, oltre alla scansione di tutti i testi, possono essere descritte in termini di: trascrizione, normalizzazione e allineamento.

3.1. Trascrizione, normalizzazione e allineamento dei testi

Seguendo il protocollo elaborato da Wolfarth *et al.* (2018) tutti i testi sono stati trascritti rispettando, più fedelmente possibile, la produzione dell'alunno: è stato dunque riscritto il testo mantenendo tutte le scelte linguistiche adottate dall'alunno, compresi gli errori ortografici, sintattici, di segmentazione delle parole, la presenza di segni tra una parola e l'altra e i criteri utilizzati per andare a capo al termine della riga o di un paragrafo⁵. Confrontando le Figg. 2 e 3 è possibile comprendere il lavoro di trascrizione svolto dai ricercatori.

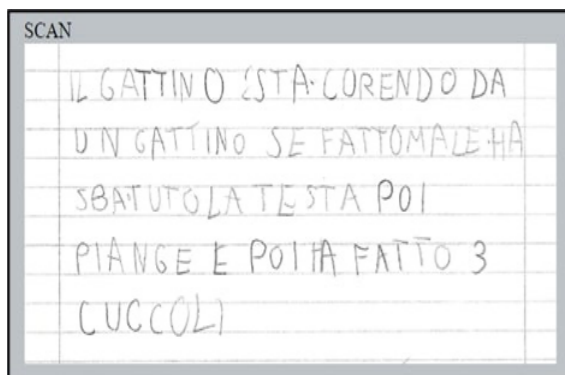


Fig. 2 - Testo dell'alunno I00000711.

Come emerge dalla Fig. 2, l'alunno utilizza lo stampato maiuscolo, va a capo al termine della riga senza spezzare le parole (marcato con il segno / nella trascrizione), omette i segni di punteggiatura e compie delle segmentazioni non convenzionali tra le parole (non sempre facili da disambiguare, soprattutto nello stampato maiuscolo, come nel caso di "sba.tutola testa") inserendo anche, in alcuni casi, un punto di separazione tra una parola e l'altra: tali scelte sono state riportate fedelmente nella trascrizione, così come gli errori ortografici e sintattici (Fig. 3).

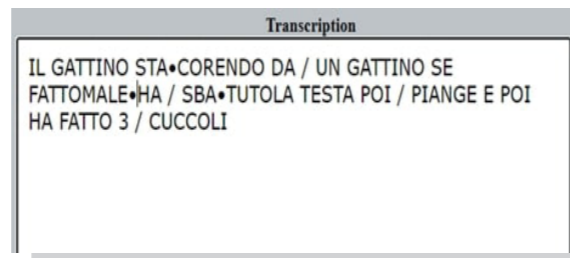


Fig. 3 - Trascrizione del testo I00000711.

Osservando il testo che, per ortografia, sintassi, segmentazione delle parole e punteggiatura non rispetta la convenzionalità, è possibile comprendere la difficoltà di giungere a un trattamento automatico della lingua. A tale scopo si è resa necessaria la fase di standardizzazione, definita "normalizzazione", consistente nel produrre un'altra versione del testo aggiungendo, attraverso l'uso della piattaforma Scolinter⁶, alcuni tag che rendessero visibili gli interventi di punteggiatura, aggiunta di parole mancanti, presenza del discorso diretto o la marcatura di parti illeggibili prodotte dagli alunni; l'ortografia è stata invece normalizzata senza l'aggiunta di

etichette, come mostrato nella Fig. 4.

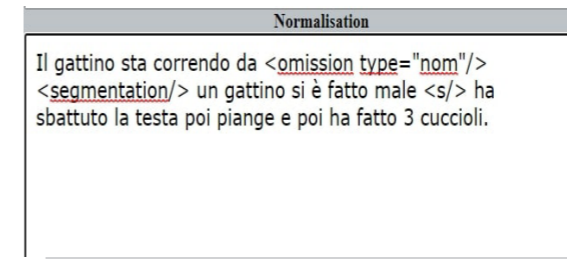


Fig. 4 - Normalizzazione del testo I00000711.

La fase di normalizzazione è consistita dunque in una annotazione manuale che, nel caso del testo I00000711, ha riguardato l'aggiunta di un tag in corrispondenza del segmento "sta correndo da" poiché l'alunno non inserisce il complemento, di un altro tag per indicare la mancanza di un punto <segmentation/>, l'inserimento di una virgola <s> e l'eliminazione degli errori ortografici. I testi così normalizzati, rispetto a quelli trascritti, presentano delle caratteristiche leggibili dal TAL; ciò ha consentito di procedere con la fase successiva definita di "allineamento" attraverso uno strumento specifico denominato Aliscol, ideato per il francese da Wolfarth (2019) e adeguato all'italiano. Tale strumento produce un allineamento forma-forma tra la trascrizione e la corrispondente normalizzazione: la differenza fra la produzione iniziale e la normalizzazione permette di descrivere in modo dettagliato diversi aspetti della lingua fornendo informazioni, come si evince dalla Fig. 5, rispetto alla categoria grammaticale, al lemma, al tipo di errore ortografico e, non da ultimo, alla segmentazione delle parole.

ID/Eleve	Seg Trans	Seg Norm	Categorie	Lemma	Status Erreur	Status Segm
I00000711	IL	Il	ADE	Il	01-Normè	01-Normè
I00000711	GATTINO	gattino	SUS	gattino	01-Normè	01-Normè
I00000711	STA	sta	VPE	sta	01-Normè	01-Normè
I00000711	CORRENDO	correndo	VNP	correndo	06-ApproxPhono	01-Normè
I00000711	DA	da	PRE	da	01-Normè	01-Normè
I00000711	UN	un	AIN	un	01-Normè	01-Normè
I00000711	GATTINO	gattino	SUS	gattino	01-Normè	01-Normè
I00000711	SE	si	PPE	si	02-Phono	03-HypoSeg
I00000711	SE	è	VC1	è	02-Phono	03-HypoSeg
I00000711	FATTOMALE	fatto	VC2	fatto	01-Normè	03-HypoSeg
I00000711	FATTOMALE	male	SUS	male	01-Normè	03-HypoSeg

Fig. 5 - Esempio semplificato di allineamento del testo I00000711.

Grazie alla fase di allineamento è stato dunque possibile procedere con una pluralità di analisi a seconda del focus di ricerca: l'indagine qui descritta, come definito in precedenza, si è focalizzata sulla segmentazione delle parole con l'obiettivo di descrivere il fenomeno all'interno dei testi di classe prima.

4. Analisi e discussione dei dati

All'interno del corpus è stata svolta una prima analisi quantitativa che ha permesso di calcolare la frequenza e la percentuale dei testi che presentano una segmentazione non convenzionale. Dal numero totale di testi raccolti (689) sono stati eliminati quelli caratterizzati da una scrittura non ancora alfabetica⁷ poiché non significativi rispetto al fenomeno della segmentazione delle parole. Come evi-

5. Tutti i segni non corrispondenti a grafemi o non identificabili come segni di interpunzione sono stati codificati come "disegni". Se, come nel caso della Fig. 2, sono visibili dei segni che l'alunno ha però provato a cancellare (come quello presente tra il "gattino" e "sta"), questi non sono stati considerati. I puntini inseriti tra una parola o l'altra (come tra "sta" e "correndo") sono stati riportati nella trascrizione.

6. <http://scoledit.org/scolinter/index.php>

7. Un esempio di testo eliminato è rappresentato dal numero I00001011 (ALHZLFOMLEUZRRI) che presenta una scrittura presillabica (senza alcuna corrispondenza tra grafema e fonema) e scritto in scriptio continua. Un altro esempio è rappresentato dal numero I00027121 (IL GTNO SAVADNO) che presenta una scrittura sillabica. In entrambi i casi i bambini non sono ancora giunti a una scrittura alfabetica stabile per cui non risulta significativo analizzare la segmentazione delle parole.

denziato anche dalle ricerche precedenti, la segmentazione delle parole risulta infatti essere un problema anche per quegli alunni che hanno già compreso il principio alfabetico del nostro sistema di scrittura. A conferma di ciò, come illustrato nella Tab. 1, i testi che presentano una segmentazione convenzionale sono solamente un quarto rispetto al totale dei testi analizzati; ciò significa che, solo un

Tipologia di testi	Frequenza	Percentuale
Segmentazione convenzionale	167	25%
Segmentazione non convenzionale	501	75%
Totale	668	100%

Tab.1 - Distribuzione dei testi in base alla segmentazione.

bambino su quattro del campione analizzato, al termine della classe prima è riuscito a scrivere un testo senza compiere unioni o separazioni indebite tra le parole⁸.

Tipologia di testi	Frequenza	Percentuale
Testi con solo iposegmentazioni	336	50,3%
Testi con solo ipersegmentazioni	29	4,3%
Testi con ipo-ipersegmentazioni	136	20,4%
Totale	668	75%

Tab. 2 - Distribuzione dei testi in base alla tipologia di segmentazione non convenzionale.

All'interno del 75% dei testi con segmentazione non convenzionale, sono stati

analizzati quelli che presentano unicamente iposegmentazioni, quelli in cui sono state identificate solamente ipersegmentazioni e quelli che includevano entrambe le tipologie.

Il fenomeno della iposegmentazione, come già evidenziato dagli studi di Ferreiro *et al.*, (1996), Correa e Dockrell (2007) risulta essere quello predominante tanto che, in unione anche alla ipersegmentazione, è presente in quasi tutti i testi non convenzionali; solo un 4,3% dei testi è caratterizzato unicamente da casi di ipersegmentazione.

Se in questa prima analisi l'unità considerata è stata il testo nella sua totalità, successivamente sono state calcolate la frequenza e la percentuale dei casi di segmentazione non convenzionale in relazione alla quantità di parole scritte (occorrenze lessicali).

Casi di segmentazione non convenzionale	Frequenza	Percentuale
Iposegmentazione	1066	3,99%
Ipersegmentazione	161	0,6%
Ipoipersegmentazione	40	0,14%
Frequenza di parole nei testi	26712	

Tab. 3 - Distribuzione dei casi di segmentazione non convenzionale in relazione alle occorrenze lessicali.

I dati della Tab. 3 appaiono particolarmente significativi se confrontati con quelli della Tab. 1: nonostante il fenomeno delle segmentazioni non convenzionali sia molto frequente tra gli alunni al termine della classe prima (75% dei testi hanno una segmentazione non con-

venzionale), la percentuale dei casi è piuttosto bassa, con una prevalenza marcata per le iposegmentazioni. Tale risultato, di conseguenza, ci induce ad analizzare in modo più approfondito i singoli casi di ipo-iper e ipoipersegmentazione poiché, la loro bassa frequenza rispetto al numero totale di occorrenze lessicali, ci fa ipotizzare che i casi individuati presentino delle caratteristiche specifiche e non coinvolgano in modo arbitrario tutte le parole scritte.

Focalizzando dunque l'attenzione in modo specifico sui casi di segmentazione non convenzionale è stato possibile individuare alcuni sottotipi partendo dal costrutto di *formante morfologico* (Di Tullio, 1997); nella Tab. 4 sono presentati i casi individuati all'interno del corpus.

Come si evince dai dati riportati nella Tab. 4, la quasi totalità dei casi è costituita da due formanti; ciò significa che gli alunni, pur compiendo unioni e separazioni indebite, seguono un

criterio preciso sia per le iposegmentazioni sia per le ipersegmentazioni; in quest'ultimo caso il criterio appare ancora più restrittivo poiché non compaiono mai casi in cui gli alunni ipersegmentano più di tre formanti. Nel caso delle iposegmentazioni, il costrutto di formante lessicale e grammaticale consente di scoprire le caratteristiche che tali unioni non convenzionali presentano. Relativamente alle ipersegmentazioni non è invece possibile prendere in considerazione il costrutto di formante poiché l'ipersegmentazione spezza la parola in due parti (es: in sieme; in vece; a veva) di cui la seconda ("sieme", "vece", "veva") non è classificabile.

Focalizzando dunque l'attenzione sulle iposegmentazioni tra due formanti, all'interno del corpus predominano le segmentazioni tra un formante grammaticale e uno lessicale (per esempio: sisveglia, siera, aterra, unaltro).

Se il predominio della categoria "grammati-

Numero di formanti	Iposegmentazione	Ipersegmentazione	Esempi
2 formanti	969 (90,90%)	158 (98,14%)	aprendere; in sieme
3 formanti	86 (8,07%)	3 (1,86%)	seneva; di e tro
4 formanti	10 (0,94%)	0	sièfattomale
5 formanti	1 (0,09%)	0	edorainpoi
Totale casi	1066	161 (100%)	

Tab. 4 - Distribuzione dei casi di ipo e ipersegmentazione in base al numero di formanti.

Tipo di formante	Frequenza	%	Esempi
gramm+lex.	444	41,64%	aprendere
gramm+gramm.	143	13,41%	sene
lex+gramm.	35	3,28%	gattoe
lex+lex.	347	32,55%	cera
Totale	969	90,89%	

Tab. 5 - Distribuzione delle tipologie di formanti nei casi di iposegmentazione.

8. La lunghezza dei testi non si è rivelata una variabile statisticamente significativa rispetto alla percentuale di segmentazioni non convenzionali: testi più corti non sono risultati, di fatto, più corretti dal punto di vista delle segmentazioni.

cale + lessicale” conferma i risultati degli studi precedenti (Querejeta *et al.*, 2013; Ugarte & Díaz Argüero, 2017), il 32,55% della categoria “lessicale + lessicale” risulta una novità che ha indotto i ricercatori a svolgere un’analisi qualitativa per comprenderne le ragioni. Andando ad analizzare solamente quest’ultima categoria, emerge un dato particolarmente interessante che giustifica la frequenza inaspettata dei casi: 264 su 347 si riferiscono all’unione indebita di “cera” all’interno dell’incipit (C’era una volta). In questo caso la “C”, pur essendo solamente una lettera, costituisce di fatto un avverbio (C’era = era in quel luogo/tempo) e, pertanto, rientra nella categoria “formante lessicale” anche se è facile comprendere come, per alunni di classe prima, una singola lettera non possieda una funzione referenziale autonoma ma presenti le stesse caratteristiche degli altri formanti grammaticali. Inoltre, l’unione di “cera”, dal punto di vista psicogenetico, è spiegabile grazie alla nozione di *ipotesi di quantità minima* (Ferreiro & Teberosky, 1985) per cui gli alunni faticano ad accettare parole costituite da poche lettere e, conseguentemente, tendono a non isolarle ma a unirle alla parola che segue. Infine, è plausibile che la norma ortografica che richiede l’uso dell’apostrofo non sia ancora automatizzata al termine della classe prima. L’analisi condotta sul caso “C’era” ci porta ad affermare che, per comprendere e descrivere le caratteristiche delle ipo e ipersegmentazioni, anche la nozione di formante - utile per una prima analisi - consente solo parzialmente di capire le ragioni per cui gli alunni tendono a compiere separazioni non convenzionali. Risulta dunque necessario procedere con un’analisi capace di mettere in luce ulteriori caratteristiche di tali formanti.

4.1. Le iposegmentazioni: analisi dei casi più frequenti

Dopo aver disambiguato il caso della categoria lessicale + lessicale, le due categorie che presentano un numero maggiore di iposegmentazioni, come illustrato nella Tab. 5, appartengono all’unione di formante grammaticale + lessicale e di formante grammaticale + grammaticale. L’analisi effettuata sulle occorrenze lessicali maggiormente implicate nei casi di iposegmentazione ha messo tuttavia in luce che, per comprendere le caratteristiche e le ragioni per cui gli alunni iposegmentano, non è particolarmente rilevante osservare il secondo formante (lessicale o grammaticale) quanto, piuttosto, il primo formante (grammaticale) e andare a considerarne il valore sintattico.

Nel caso specifico delle occorrenze “se/si/”, per esempio, appare poco significativo notare se queste siano seguite da un formante lessicale (sevai) o da uno grammaticale (sene), quanto piuttosto individuare la funzione sintattica che il primo formante svolge all’interno della frase. Le particelle “se/si” rappresentano il caso più frequente (183 casi) di iposegmentazione tra due formanti e, in tutti i casi, le particelle svolgono funzione di pronomi riflessivo (siè, sifa, sene); non vi sono esempi di iposegmentazione nel momento in cui la particella “se” svolge funzione di congiunzione.

Anche nel caso della “e” - che presenta una frequenza di 112 casi - non si trovano differenze significative osservando la natura del secondo formante (“ela”; “eallora”; “esveglia”).

Focalizzando l’attenzione sui casi di iposegmentazione che coinvolgono “lo/la/gli/le/l’” (205 casi) è possibile rilevare che la frequenza

maggiore (153 casi) si presenta nel momento in cui tali occorrenze svolgono la funzione di pronomi clitici complemento (“lamette”; “lo-prende”, “glidice”). Le forme che coinvolgono l’uso degli articoli (52 casi) risultano invece meno frequenti (“lamamma; “laltro”, “gliamici”).

Un affondo particolare, date le caratteristiche della lingua italiana, deve essere fatto relativamente alle iposegmentazioni che riguardano l’uso dell’apostrofo. All’interno del corpus sono stati individuati 522 lemmi apostrofati di cui 159 scritti convenzionalmente e 363 iposegmentati; ciò significa che il 34,05% dei casi di iposegmentazione si presenta in corrispondenza dell’apostrofo. Tale percentuale piuttosto alta necessita - ancora una volta - di essere spiegata osservando attentamente le occorrenze lessicali coinvolte.

Apostrofo	Frequenza	Percentuale
c’	259	71,35%
l’(quell’, sull’, dall’, nell’)	90	24,80%
altro (es: d’)	14	3,85%
Totale	363	100%

Tab. 6 - Distribuzione dei casi di iposegmentazione legati all’apostrofo.

Come di evince dalla Tab. 6 il peso determinante nei casi di iposegmentazione legati all’apostrofo è dovuto al caso “cera”. Maggiormente significativo, tuttavia, per le implicazioni didattiche che questo comporta, risulta analizzare i casi di iposegmentazione in corrispondenza del lemma “l’” nella sua forma semplice e composta (quell’/sull’/nell’/dall’). Esaminando le 90 iposegmentazioni presenti (Tab. 7) si evidenzia che i casi in

cui tali lemmi sono seguiti da un sostantivo (“luva, lequilibrio, lora) si presentano con una frequenza molto bassa (9) mentre i problemi maggiori si riscontrano quando, a seguire, vi è un verbo (laveva, lanno preso) oppure aggettivi e pronomi (quellaltro).

Lemma: l’, nell’, all’, sull’, dall’, quell’	Iposegmentazione
lemma+nome	9
lemma+verbo	53
lemma+agg/pronome	28
Totale	90

Tab. 7 - Distribuzione dei casi di iposegmentazione legati al lemma “l’” apostrofato.

Similmente a quanto sopra descritto per i casi “lo/la/gli/le/”, nel momento in cui il lemma “l’” svolge funzione di pronomi clitico complemento, i casi di iposegmentazione sono più frequenti. Tale dato (che necessita di essere verificato attraverso altre indagini poiché riferito al lessico utilizzato in questi testi) porta a riflettere sulla didattica legata all’uso dell’apostrofo che, comunemente, viene affrontato presentando agli alunni, quasi esclusivamente, esempi che coinvolgono la lettera “l” come articolo seguito da un sostantivo (l’ape, l’erba, l’orso, l’imbuto, l’uva). Basta osservare un libro di testo della scuola primaria per verificare quanto questi casi siano frequenti se non unici. Il problema dell’uso corretto dell’apostrofo appare dunque, per gli alunni, più ampio e complesso rispetto a come, tradizionalmente, viene affrontato; la pratica di far elidere gli articoli “la/lo/” seguiti da un sostantivo non sembra essere sufficiente per spiegare la complessità del fenomeno. Inoltre, il caso di “cera” precedentemente analizzato evidenzia

come l'uso dell'apostrofo debba essere appreso attraverso la pratica della scrittura di testi poiché gli esercizi specifici raramente propongono casi in cui l'elisione coinvolge la "c", così come i pronomi clittici complemento (la/lo), oppure situazioni in cui l'articolo è seguito da un aggettivo o da un pronome (l'altro giorno, l'unico, ecc.).

Il problema dell'apostrofo appena descritto porterebbe ad affermare che questo abbia un ruolo predominante nel determinare i casi di iposegmentazione; tuttavia, avendo a disposizione anche i dati riferiti alla segmentazione delle parole nel corpus francese e spagnolo (Ponton *et al.*, 2021) è possibile ipotizzare che l'apostrofo non sia la causa principale delle iposegmentazioni poiché nella lingua spagnola - in cui questa marca ortografica è assente - esse sono percentualmente superiori rispetto ai testi francesi e italiani dove la convenzione ortografica richiede l'uso dell'apostrofo.

4.2. Le ipersegmentazioni e le ipoipersegmentazioni: analisi dei casi più frequenti

Come affermato in precedenza, il costrutto di formante non risulta significativo per stu-

diare le ipersegmentazioni che, conseguentemente, sono state analizzate individuando quali sono i segmenti maggiormente separati e quali caratteristiche presentano. La Tab. 8 mostra i casi più frequenti con i relativi esempi.

Come già individuato dalla ricerca di Ferreira (1996), in italiano il fenomeno della ipersegmentazione coinvolge principalmente la preposizione "in" che viene considerata come un'entità autonoma e dunque separata dalla parola di cui, convenzionalmente, fa parte. A seguire, anche attorno alla preposizione "a" si concentrano i casi più frequenti di ipersegmentazione; a differenza di quanto emerge dalla ricerca di Ferreira *et al.*, (1996), invece, le lettere "e/i" non sono coinvolte frequentemente nei fenomeni di ipersegmentazione. Osservando la tabella, è facilmente rilevabile come, ad eccezione della congiunzione "e", le preposizioni appaiono come la categoria maggiormente implicata nelle ipersegmentazioni. Inoltre, analizzando gli esempi che coinvolgono la preposizione "da", si desume che, ciò che la norma ortografica ha unito (preposizione articolata) viene tuttavia separato dagli alunni (da + gli = dagli; da + i = dai; da + la = dalla). I rimanenti casi (56)

Casi di ipersegmentazione	Frequenza	Esempi
in	56	in sieme, in contro, in vece, in ciampò
a	20	a veva; a desso
da	9	da i; da gli; da la
e	7	e ra
di	5	di etro; di ceva
con	4	con tenti; con solò
al	4	al lora; all'ora
altro	56	fa to; de cise: mi se
Totale	161	

Tab. 8 - Distribuzione dei casi di ipersegmentazione.

non presentano una frequenza significativa ma riguardano comunque sequenze grafiche autonome (fa, de, mi). Rispetto alle iposegmentazioni, il margine di errore nel determinare i casi di ipersegmentazione è risultato maggiore a causa dell'uso nei testi del carattere stampato maiuscolo (77,99%) e stampato minuscolo (8,68%). Dal momento che, in questi caratteri, le lettere non sono legate, in alcuni testi è stato complicato valutare se si trattasse di una separazione tra lettere appartenenti a una stessa parola o tra due parole; le iposegmentazioni sono risultate invece più semplici da disambiguare poiché gli alunni, anche nello stampato maiuscolo, tendevano ad avvicinare in modo molto evidente le due parole.

Infine, per un'analisi completa del corpus, seppur la frequenza sia solamente di 40 occorrenze, è opportuno focalizzare l'attenzione anche sulle ipoipersegmentazioni. Nonostante sia complesso trovare un criterio che accomuni i casi di ipoipersegmentazione, quelli più frequenti (16) coinvolgono, ancora una volta, la preposizione articolata "dal/dai/dagli" (da gialtri, dai gialtri, da isuoi); gli alunni tendono, come nel caso delle ipersegmentazioni, a separare una sequenza grafica autonoma (da/dai/ai) e, successivamente, sembrano seguire maggiormente le caratteristiche foniche (es: in a gialtri; da gialtri, l'accento tonico cade sulla "a" della preposizione). Probabilmente, anche la ipoipersegmentazione che coinvolge i lemmi "l'aveva", che gli alunni scrivono come "la veva", può essere determinata da motivi fonici e dal fatto che "la" è riconosciuto maggiormente come unità grafica autonoma piuttosto che "l'". Tuttavia, a causa della bassa frequenza dei

casi, risulta difficile definire le caratteristiche di queste ipoipersegmentazioni e ipotizzare le ragioni per cui vengono compiute. Sarà necessario attendere i risultati delle classi successive per comprendere maggiormente il fenomeno e capire se si tratta, in classe prima, di un'esplorazione che gli alunni fanno rispetto ai criteri e alle possibilità di segmentazione delle parole, oppure se vi siano ragioni legate alla tipologia dei segmenti separati.

5. Conclusioni

Il contributo qui presentato ha voluto, da un lato, illustrare la costruzione di un ampio corpus digitalizzato di testi di alunni di classe prima e, dall'altro, analizzare la segmentazione delle parole in un'ottica psicogenetica volta a comprendere, attraverso la descrizione del fenomeno, le ragioni delle segmentazioni non convenzionali.

Relativamente al primo obiettivo, l'indagine ha evidenziato la complessità di condurre ricerche su ampi corpora costituiti da testi prodotti da alunni la cui scrittura non è ancora convenzionale: il trattamento automatizzato della lingua ha richiesto una molteplicità di fasi lunghe ed elaborate, possibili grazie alla interdisciplinarietà dell'equipe di ricerca costituita da linguisti computazionali, psicolinguisti, pedagogisti ed esperti di didattica della lingua. La complessità insita nel disegno di ricerca non sarebbe stata pertanto affrontabile se non attraverso un disegno di ricerca capace di superare modelli interpretativi fondati su un sapere cristallizzato in discipline (Morin, 1994). L'interconnessione continua tra le diverse discipline ha reso maggiormente intelligibile il fenomeno grazie a una conta-

minazione feconda di linguaggi e sguardi che ha consentito anche di limitare la soggettività dell'interpretazione del fenomeno stesso.

Rispetto al secondo obiettivo, l'indagine qui descritta ha confermato che la segmentazione delle parole costituisce un problema anche per quegli alunni che, al termine della classe prima, hanno già compreso il principio alfabetico del nostro sistema di scrittura: tre alunni su quattro, infatti, hanno prodotto almeno un caso di segmentazione non convenzionale all'interno del proprio testo. Ciò implica che tale fenomeno debba diventare oggetto di attenzione nel dibattito sull'acquisizione dell'ortografia poiché l'analisi delle segmentazioni indebite ha messo in luce come queste presentino delle caratteristiche specifiche e non vengano compiute "casualmente" dagli alunni; ciò che la norma ortografica sanziona come "errore" nasconde idee precise che gli alunni elaborano per comprendere il nostro sistema di scrittura.

L'analisi presentata, avvalendosi anche delle precedenti ricerche internazionali (Gombert, 1990; Ferreiro *et al.*, 1996; Correa & Dockrell, 2007; Piacente & Querejeta, 2012; Querejeta *et al.*, 2013; Ugarte, & Díaz Argüero, 2017) ha messo in luce come il costrutto di *formante morfologico* risulti necessario ma non sufficiente per comprendere le caratteristiche delle segmentazioni non convenzionali. In particolar modo, nel caso delle iposegmentazioni - che rappresentano anche nel nostro corpus il fenomeno più frequente - è stato possibile riscontrare come queste si concentrano laddove il primo formante è grammaticale, con scarsa rilevanza rispetto alla natura del secondo formante (lessicale o grammaticale). Integrando allora i risulta-

ti presentati nella ricerca di Querejeta *et al.*, (2013) con quelli precedentemente elaborati da Ferreiro *et al.* (1996) è plausibile affermare che attorno ai formanti grammaticali si concentra il maggior numero di iposegmentazioni poiché questi sono costituiti da poche lettere e non hanno una funzione referenziale autonoma. Detto con le parole dei bambini, tali occorrenze lessicali vengono iposegmentate poiché "sono corte e non vogliono dire nulla". Quanto affermato porterebbe a pensare che, conseguentemente, le ipersegmentazioni presentino caratteristiche diverse rispetto alle iposegmentazioni; tuttavia, anche in questo caso, ciò che viene ipersegmentato sono principalmente le preposizioni (in particolar modo "in") che sono costituite da poche lettere e, anch'esse, non possiedono una funzione referenziale autonoma. Concordiamo allora con l'ipotesi di Ferreiro *et al.*, (1996) secondo la quale «la presenza esclusiva di qualche ipersegmentazione sia un segno positivo. Considerando che la maggior parte delle ipersegmentazioni corrisponde all'identificazione di sequenze grafiche autonome, possiamo concludere che i bambini che presentano solo ipersegmentazioni hanno già costituito un buon repertorio di dette sequenze grafiche» (p. 75). Questa ipotesi apre a ulteriori piste di ricerca che non è stato possibile, per ora, intraprendere: da un lato sarà necessario osservare se i 29 testi con solo ipersegmentazioni abbiano caratteristiche peculiari (per esempio, se la media degli errori ortografici fosse inferiore rispetto agli altri testi, significherebbe che questi alunni possiedono una maggior padronanza ortografica confermando che le ipersegmentazioni sono un segno positivo nel proces-

so evolutivo di acquisizione del sistema ortografico) e, dall'altro, se in classe seconda aumenti la frequenza di ipersegmentazioni a scapito delle iposegmentazioni.

Inoltre, un'ulteriore analisi per comprendere in modo più approfondito il problema dovrà essere effettuata su quel 13,33% di testi scritti in corsivo al fine di verificare se il tipo di carattere possa incidere sulla segmentazione. Per ora, i testi francesi e spagnoli a nostra disposizione, scritti quasi esclusivamente in corsivo, non mostrano differenze significative.

Infine, lo studio delle segmentazioni non convenzionali conduce a delle riflessioni prettamente didattiche rispetto all'insegnamento della scrittura.

Da un lato è evidente come sia la scrittura a definire il concetto di parola intesa come insieme di lettere separate da uno spazio bianco e come il concetto di parola non possa essere dato per scontato. Dal punto di vista didattico questo porta a evidenziare come un percorso di acquisizione della scrittura che proceda dal testo alla parola (e non viceversa) possa esporre direttamente gli alunni ai problemi ortografici (tra cui la segmentazione tra le parole) del nostro sistema di scrittura. Partire dalla testualità significa dare agli alunni, fin dai primi giorni di scuola della classe prima, la possibilità di scrivere testi autonomamente, così da comprendere sia la funzione sociale della scrittura sia i problemi che questa comporta (Teruggi, 2019; Castoldi, 2019; Cisotto, 2019; Tolchinsky, 2008; Ferreiro, 2003; Orsolini & Pontecorvo, 1991), senza parcellizzare l'insegnamento in monodosi fondate su criteri stabiliti dall'adulto.

Dall'altro, un discorso specifico deve essere affrontato per l'apostrofo attorno a cui,

in italiano, si concentrano frequenti iposegmentazioni (anche se queste sono presenti in percentuale superiore in spagnolo dove non è previsto l'uso dell'apostrofo) (Ferreiro *et al.*, 1996; Ponton *et al.*, 2021). I dati a nostra disposizione evidenziano come il maggior numero di segmentazioni indebite legate all'apostrofo si presenta quando il primo formante svolge la funzione di pronome personale complemento ("laveva, lincontrò) e non quando assume la funzione di articolo. Se tale dato fosse confermato da ulteriori investigazioni, sarebbe opportuno riflettere sulle comuni pratiche scolastiche basate esclusivamente su esempi che richiedono l'elisione della vocale dell'articolo quando questo si trova di fronte a sostantivi che iniziano per vocale.

Lo scopo ultimo, dunque, di questa investigazione e di tutti i disegni di ricerca volti a comprendere le modalità di acquisizione della lingua da parte degli alunni, consiste nel ricercare una coerenza sempre maggiore tra le modalità con cui gli alunni apprendono a scrivere e le pratiche di insegnamento messe in atto dai docenti. Un principio, questo, che garantisce quella *preservazione del senso dei saperi* (Chevallard, 1991) - fulcro della didattica delle discipline - non solo dal punto di vista dell'oggetto di insegnamento ma anche dalla prospettiva del soggetto che sta apprendendo.

Bibliografia

- Angelelli, P., Notarnicola, A., Costabile, D., & Marinelli, C. V.** (2008). *DDO. Diagnosi dei disturbi ortografici in età evolutiva*. Trento: Erickson.
- Báez, M.** (1999). La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales. *Lectura y Vida*, 20 (2), pp. 49-66.
- Barbagli, A., Lucisano, P., Dell'Orletta, F., Montemagni, S., Venturi, G.** (2014). Tecnologie del linguaggio e monitoraggio dell'evoluzione delle abilità di scrittura nella scuola secondaria di primo grado. In R. Basili, A. Lenci & B. Magnini (Eds.), *The First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014* (pp. 23-27). Pisa: University Press.
- Barry, C.** (1994). Spelling routes (or roots or rutes). In G.D.A. Brown & N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of spelling: Theory, process and intervention* (pp. 27-49). Chichester, UK: John Wiley.
- Borghi, C.** (2011). Valutazione e misurazione automatizzata della produzione scritta. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 4 (7), pp. 11-22.
- Bozzo, M. T., Pesenti, E., Siri, S., & Usai, M. C.** (2000). *CEO - Classificazione degli errori ortografici*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M.** (2019). Osservare e valutare i primi apprendimenti sulla lettura e scrittura: spunti da una ricerca. *RicercaAzione*, 11 (1), pp. 17-32. DOI: 10.32076/RA11101 [Accessed 03.12.22].
- Castoldi, M., & Chicco, M.** (a cura di) (2017), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte*. Trento: Iprase.
- Chevallard, Y.** (1991). *La trasposizione didactique. De savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cignetti, L., Demartini, S. & Fornara, S.** (a cura di) (2016). *Come Tiscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*. Roma: Aracne.
- Cisotto, L.** (2019). Insegnare a leggere e a scrivere: strategie, pratiche, contesti. *RicercaAzione*, 11 (1), pp. 33-52. DOI: 10.32076/RA11102 [Accessed 03.12.22].
- Colombo, A.** (2011). «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.
- Correa, J., & Dockrell, J. E.** (2007). Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. *Reading and Writing*, 20, pp. 815-831. DOI: 10.1007/s11145-006-9049-3 [Accessed 03.12.22].
- Di Tullio, A.** (1997). *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: Edicial.
- Dyson, A. H.** (1993). *Social Worlds of Children Learning to Write*. New York: Teachers College Press.
- Ehri, L. C.** (1999). Phases of Development in Learning to Read Words. In J. Oakill & R. Beard (Eds.), *Reading Development and Teaching of Reading: A psychological perspective* (pp. 79-108). Oxford: Blackwell.
- Eynard, R.** (1992). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*. Teramo: Lisciani & Giunti.
- Farina, E.** (2014). *Il dettato nella scuola primaria. Analisi di una pratica di insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A.** (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti. Ed. Or. (1979).
- Ferreiro, E., & Vernon, S.** (1992). La distincion palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 12-28.
- Ferreiro, E.** (a cura di) (1996). *Cappuccetto Rosso impara a scrivere: studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferreiro, E.** (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frith, U.** (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Peterson, J. Marshall, M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*, (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gaulmyn, M. M., Gonnand, S., & Luis, M. H.** (1996). «S'il te plait, écris-moi l'histoire du Petit Chaperon Rouge... ». Costruction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2. *Repères*, 14, pp. 121-140.
- Goigoux, R.** (éd.) (2016). *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Rapport de recherche, Institut Français de l'Éducation. [<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>]
- Gombert, J. E.** (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Puf.
- Günther, H.** (1997). Aspects of a history of written language processing: examples from the roman world and the early Middle Ages. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. 129-149). Amsterdam: John Benjamins.
- Orsolini, M., & Pontecorvo, C.** (a cura di) (1991). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Marinelli, C. V., Judica, A., Cucciaioni, C., Verni, F., Deidda, C., Notarnicola, A., Iaia, M., & Angelelli, P.** (2016). Nonna Concetta: una prova di dettato di brano per la valutazione delle abilità ortografiche nella scuola primaria. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, pp. 424-449.
- Morin, E.** (1994). *Sur l'interdisciplinarité*. Centre international de recherches et études transdisciplinaires, in: [<https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>]. [Accessed 10/06/2022]
- Pascucci, M., Pontecorvo, C., & Zucchermaglio C.** (1986). *Guida alla lingua scritta: per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*. Roma: Editori Riuniti.
- Patterson, K. E.** (1986). Lexical but nonsemantic spelling. *Cognitive Neuropsychology*, 3, pp. 341-367.
- Piacente, T., & Querejeta, M.** (2012), La separación entre palabras en la escritura infantil, *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4 (1), pp. 1-17. DOI:10.5579/rnl.2012.0098 [Accessed 03.12.22].
- Pinto, G., Accorti Gamannossi, B., & Camilloni, M.** (2017). Percorsi di alfabetizzazione emergente. La competenza notazionale. In M. Castoldi, & M. Chicco (a cura di), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte* (pp. 29-46). Trento: Iprase.
- Ponton, C., Gutiérrez-Cáceres, R., Teruggi, L., Farina, E., Brissaud, C., & Wolfarth C.** (2021). Scolinter: un corpus trilingue. L'exemple de la segmentation en mots. *Langue Française*, 3, (211), pp. 37-50. DOI: 10.3917/lf.211.0037 [Accessed 03.12.22].
- Querejeta, M., Piacente, T., Guerrero Ortiz-Hernán, B., & Alva Canto, E. A.** (2013). La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 30, (1), pp. 45-64.
- Sartori, G., Job, R., & Tressoldi, P. E.** (2007). *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*. Firenze: Giunti OS.
- Serianni, L., & Benedetti, G.** (2009). *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.
- Teruggi, L.** (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Tolchinsky, L.** (2006). Writing and written numbers as source of knowledge. In E. Teubal, J. E. Dockrell, & L. Tolchinsky (Eds.), *Notational knowledge: Historical and developmental perspectives* (pp. 135-158). Rotterdam: Sense Publishers.

- Tolchinsky, L.** (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 46, pp. 37-54.
- Tressoldi, P.E., Cornoldi, C., & Re, A. M.** (2012). *Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica - 2*. Firenze: Giunti OS.
- Ugarte, A., & Díaz Argüero, C.** (2017). ¿Se escribe junto o separado?: Evolución en el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. *Revista Signos*, 50 (93), pp. 3-25. DOI: [10.4067/S0718-09342017000100001](https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000100001) [Accessed 03.12.22].
- Wolfarth C., Brissaud, C., & Ponton, C.** (2018). Transcrire et normer un corpus scolaire: pour quelles analyses ? *Dyptique*, 36, pp. 121-145. DOI: [10.3917/lf.211.0037](https://doi.org/10.3917/lf.211.0037) [Accessed 03.12.22].
- Wolfarth, C.** (2019). *Apport du TAL à l'exploitation linguistique d'un corpus scolaire longitudinal*, Thèse de doctorat en Sciences du langage de l'Université Grenoble Alpes.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14204

Le virtù a teatro: una ricerca educativa sul rispetto alla scuola primaria

Virtues at theater: an educative research on respect in primary school

Federica Valbusa¹Susanna Puecher²

Sintesi

Nel tempo attuale, appare quanto mai urgente l'impegno all'educazione etica, che può trovare nelle scuole un contesto privilegiato di attuazione. A partire da questa premessa, il saggio presenta una ricerca educativa attuata in una classe seconda di scuola primaria che ha previsto: a) la proposta di un percorso teatrale per promuovere la riflessione etica, e b) la realizzazione di una ricerca qualitativa per comprendere quali significati i bambini coinvolti attribuivano al rispetto, nelle sue declinazioni di rispetto per il corpo dell'altro, per l'ambiente condiviso e gli oggetti al suo interno, e per l'altro in generale. Dopo la presentazione delle considerazioni teoriche che fanno da sfondo al progetto, verranno descritti il percorso educativo e il processo euristico, con particolare focalizzazione sul metodo di analisi utilizzato e sui risultati emersi.

Parole chiave: Ricerca educativa; Educazione etica; Rispetto; Scuola primaria; Service Learning.

Abstract

Nowadays, a commitment to ethical education, which can find a privileged context of implementation in schools, seems more urgent than ever. Starting from this premise, the essay presents an educative research, which has been implemented in a second grade primary school class and provided for: a) a theatrical pathway to encourage the children's ethical reflection, and b) a qualitative research to understand what meanings the involved children attributed to respect, in its declinations for the other's body, for the shared environment and the objects within it, and for the other in general. After presenting the theoretical framework of the project, the educative pathway and the heuristic process will be outlined, with particular focus on the adopted analysis method and on the results that emerged.

Keywords: Educative research; Ethical education; Respect; Primary school; Service Learning.

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

2. Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Federica Valbusa i paragrafi 1 e 2, e a Susanna Puecher gli altri paragrafi. L'attribuzione della bibliografia è equamente divisa.

1. Introduzione

Il nostro tempo è attraversato da una crisi etica evidente, che si esprime, fra le altre cose, nella scarsa considerazione dei bisogni e dei diritti dell'altro, nella dilagante indifferenza verso problematiche che richiederebbero invece l'attenzione di tutti, nel consumo sfrenato delle risorse naturali che denota un diffuso disinteresse per l'ambiente, il tutto «sullo sfondo di una pensosità ridotta al minimo», cui contribuisce anche un vocabolario etico sempre più impoverito e semplificato (Mortari, 2019a, pp. 7-8). Alla luce di questa situazione, appare quanto mai urgente l'impegno all'educazione etica, che può trovare nelle scuole un contesto privilegiato di attuazione. In questo saggio viene presentata una ricerca educativa (Mortari, 2009a) in questo ambito, che ha previsto: a) la realizzazione di un percorso educativo finalizzato a coinvolgere gli alunni di una classe seconda di scuola primaria nella riflessione sull'esperienza etica, in particolare sulla virtù del rispetto nelle sue declinazioni di rispetto per il corpo dell'altro, per l'ambiente condiviso e gli oggetti al suo interno, e per l'altro in generale, e b) una ricerca qualitativa a partire dai dati raccolti attraverso le attività educative realizzate per comprendere quali significati i bambini attribuiscono al rispetto, nelle diverse declinazioni prese in considerazione durante il percorso. Tale ricerca educativa è stata attuata nell'ambito di un'esperienza di Service Learning (SL), promossa come modalità di tirocinio dal Corso di studi in Scienze della formazione primaria dell'Università di Verona. Nei paragrafi che seguono, dopo la presentazione del

framework teorico che fa da sfondo al progetto, verranno descritti il percorso educativo e il processo euristico, con particolare focalizzazione sul metodo di analisi utilizzato e sui risultati emersi. Si concluderà con una breve riflessione sui punti di criticità e di forza dell'esperienza educativa presentata.

2. L'educazione etica nella riflessione teorica

Che persone vogliamo che i nostri figli siano? Che adulti vogliamo che i nostri bambini diventino? E come possiamo educarli in tal senso? Le risposte a queste questioni possono essere molto varie, ma richiedono in ogni caso di focalizzare l'attenzione sugli ambiti dell'etica e, più nello specifico, dell'educazione etica (Althof & Berkowitz, 2006). La letteratura internazionale per riferirsi a tali ambiti utilizza per lo più le espressioni "morality" e "moral education", mentre sembra opportuno abbracciare la distinzione fra etica e morale proposta da Ricoeur (2007), secondo cui l'etica riguarda la comprensione di ciò che è valutato buono da fare, mentre la morale riguarda la definizione di ciò che è giusto da fare, dunque mentre la preoccupazione centrale dell'etica è quella relativa alla ricerca di una vita buona, l'impegno fondamentale della morale è quello di definire regole e codici di condotta (Mortari, 2019a). Se l'educazione può essere intesa come una pratica di cura che, attraverso la progettazione e la realizzazione di esperienze significative, promuove la fioritura delle diverse potenzialità esistenti dell'individuo (Mortari & Ubbiali, 2021), l'educazione etica può essere dunque definita

come una proposta di esperienze che nutrono la passione per il bene, stimolando la riflessione attorno alla questione: in cosa consiste una vita buona? (Mortari, 2015, 2019a). Essendo l'essere umano ontologicamente relazionale, dal momento che il nostro esserci è nella sua essenza un con-esserci (Heidegger, 1976), la domanda relativa a come si dà forma a una vita buona non può risolversi attraverso una risposta solipsistica, ma deve necessariamente includere la domanda relativa a cosa è bene anche per gli altri, che con noi abitano questo mondo.

Se assumiamo che le scuole possano dare un contributo fondamentale alla maturazione etica degli alunni, come può essere interpretata l'educazione etica in ambito scolastico? In contrasto con la "character education", criticata come approccio indottrinante, attraverso cui il docente impone di fatto le proprie regole e i propri valori e, quindi, la propria cultura ai discenti, predicando un bagaglio di virtù ("bag of virtues") assunte però come universali, cioè come tratti del carattere desiderabili per tutti gli esseri umani in tutte le società (Kohlberg, 1975), il "cognitive developmental approach" parte dal presupposto che l'educazione etica non possa tradursi nell'insegnare alcune particolari virtù, che sono peraltro intese come culturalmente definite e quindi tutt'altro che universali, ma debba essere finalizzata a stimolare negli alunni la capacità di pensare criticamente, così da sviluppare schemi di ragionamento più adeguati e complessi per la risoluzione di problemi etici (Kohlberg & Hersh, 1977). Nonostante la "character education" si sia sviluppata, fra la fine del diciannovesimo secolo e i primi quarant'anni del secolo successivo,

secondo un orientamento comportamentale, cioè per lo più come una "inculcation of desirable habits", ossia una inculcazione di attitudini e comportamenti abituali desiderabili, è andata trasformandosi nel corso del tempo, tanto che negli anni Novanta e Duemila anche autori inquadabili in quest'ambito hanno enfatizzato la promozione del moral reasoning, della peer discussion e del critical thinking nelle loro proposte pedagogiche (Althof & Berkowitz, 2006, p. 497).

A partire dal dialogo con la "character education" e il "cognitive developmental approach" si sviluppa la proposta teorica di Mortari, che affonda le sue radici filosofiche nel pensiero socratico e aristotelico e nell'etica della cura contemporanea: come la "character education", tale proposta teorica si focalizza sulle virtù, ma lungi dal considerarle modi abitudinari di esserci le definisce come modi di essere che necessitano di continua riflessione e disamina critica, e prende quindi le distanze dall'interpretazione dell'educazione etica come indottrinamento e inculcazione; come il "cognitive developmental approach", inoltre, considera fondamentale promuovere lo sviluppo del pensiero critico, analitico e deliberativo, facendo però attenzione a non cadere nell'astrattismo e razionalismo che caratterizzano alcune concretizzazioni pratiche di questo approccio (Mortari, 2019a). La teoria di Mortari dialoga inoltre con la "care ethics education" (Noddings, 2002), perché assegna un valore primario alla cura, tuttavia si allontana da una visione troppo situazionale e prevalentemente affettiva di questo concetto (Mortari, 2019a). Quella teorizzata da Mortari è «un'educazione all'etica delle virtù secondo il principio della cura» (ivi, p.

92), che si pone l'obiettivo di «sviluppare la capacità di prendere in esame analiticamente e criticamente le questioni considerevoli da un punto di vista etico» e di favorire «la disposizione a esaminare l'esperienza alla luce dei concetti etici che si vanno strutturando attraverso la riflessione», assumendo quale sfondo di ogni azione cognitiva le idee di bene e di cura (ivi, p. 95). Tale proposta teorica si concretizza nella strutturazione di contesti di apprendimento che integrano la disciplina del ragionare insieme suggerita dal modello socratico, che evidenzia l'importanza di prendere dialogicamente in esame le virtù, con l'attenzione all'esperienza suggerita dal pensiero aristotelico, che evidenzia come le virtù si apprendano attraverso la pratica, indicazione quest'ultima che Mortari traduce nella necessità di coinvolgere i bambini nella riflessione sull'esperienza etica e, in particolare, sulle virtù agite in prima persona e viste agire da altri (Mortari, 2019a, 2019b). Proprio la teoria dell'educazione etica proposta da Mortari rappresenta il background teorico del percorso educativo che verrà presentato nei paragrafi seguenti.

3. L'educazione etica in pratica

3.1. Il Service Learning tra apprendimento e servizio

L'articolo presenta un progetto educativo e di ricerca sviluppato nell'ambito di un percorso di SL, metodologia didattica attraverso cui prende forma il tirocinio delle ultime due annualità del Corso di studi in Scienze della

formazione primaria all'Università di Verona. Il SL prevede l'attuazione di un'azione di servizio attraverso la quale gli studenti forniscono il loro contributo al contesto scolastico in cui sono inseriti, avendo così la possibilità di apprendere sul campo la professione per cui saranno abilitati e, al tempo stesso, di raccogliere materiale utile alla stesura della propria tesi di laurea. Il tirocinio strutturato come SL, infatti, si pone l'obiettivo di creare un rapporto collaborativo tra scuola e università (Mortari, 2017), in cui l'azione di servizio e la partecipazione alla vita comunitaria di classe costituiscono per gli studenti una forma di apprendimento, oltre che un'importante opportunità di formazione personale (Mortari, 2003). In questo modo, il SL permette di creare una comunità di lavoro, la cui azione è finalizzata al benessere della comunità stessa (Mazzoni & Ubbiali, 2015). Il percorso di SL nelle scuole prevede: una fase di identificazione del bisogno della classe, attraverso l'osservazione e il confronto con il docente accogliente, che è tutor mentore di riferimento per il tirocinio; una fase di analisi della letteratura per sviluppare conoscenze rispetto al bisogno individuato; una fase di progettazione e attuazione di un'esperienza educativa che risponda a questo bisogno; e una fase di ricerca sull'intervento realizzato, per sviluppare competenze riflessive ed euristiche, che sono fondamentali per la formazione e la professione docente (Mortari & Ubbiali, 2017). La fase di ricerca prende avvio da una domanda di ricerca, che viene elaborata dal tirocinante, in collaborazione con il docente mentore e i tutor accademici (Mortari, 2017). Successivamente si identificano, fra i dati raccolti durante l'intervento, quelli pertinenti

rispetto all'interrogativo euristico, e si analizzano attraverso il metodo che viene ritenuto più adatto per gli obiettivi di ricerca posti. Infine, si presenta l'intero percorso realizzato, educativo ed euristico, all'interno di una relazione, che costituirà la tesi di laurea dello studente (Mortari & Ubbiali, 2017). Un percorso di tirocinio organizzato come SL promuove un apprendimento attivo in quanto si basa su esperienze concrete, promuove la responsabilità degli studenti nell'apprendimento e sviluppa il pensiero critico e riflessivo (Mortari et al., 2017).

Il progetto educativo e di ricerca presentato nei paragrafi successivi è stato realizzato nell'ambito di un percorso di SL³ promosso in una classe seconda di una scuola primaria veronese, composta da venti bambini provenienti da contesti socio-culturali diversi e caratterizzata dalla metodologia scolastica montessoriana.

3.1.1. Migliorare le relazioni: un bisogno educativo

Il problema individuato in classe riguardava la presenza di difficoltà relazionali che i bambini avevano mostrato nel corso del periodo di osservazione, comportamenti rilevati anche dalle insegnanti. In particolare, è stato osservato che i bambini erano spesso centrati su sé stessi, manifestavano una generale mancanza di empatia e faticavano a mettersi nei panni degli altri. Questo sfociava nella mancanza di rispetto dell'altro, delle insegnanti e dell'ambiente di apprendimento, situazione potenziata anche dalla presenza

di difficoltà nel rispetto delle regole per vivere bene insieme e, talvolta, pure dal verificarsi di atteggiamenti aggressivi e violenti.

Sulla base delle osservazioni e dei dati raccolti il bisogno che scaturiva dal problema individuato era quello di favorire il miglioramento delle relazioni, per promuovere un clima di classe fondato sul rispetto. Al fine di rispondere a questo bisogno è stato realizzato il progetto *Educazione etica e drammatizzazione: un percorso teatrale per sviluppare il rispetto alla scuola primaria*. L'analisi della letteratura scientifica ha infatti suggerito che la drammatizzazione risulta essere uno strumento efficace per la costruzione di relazioni positive, motivo per il quale l'esperienza educativa realizzata è stata strutturata intorno alla proposta di attività teatrali.

3.2. Etica e drammatizzazione

L'educazione teatrale risponde a molteplici aspetti del bisogno individuato: favorisce infatti la costruzione del gruppo classe, la capacità di mettersi nei panni degli altri e di provare empatia, il rispetto delle regole e dell'altro per la riuscita delle attività, e l'utilizzo del corpo come mezzo di comunicazione. Sono molti i punti di forza dell'uso della drammatizzazione a scuola, prima fra tutte la dimensione laboratoriale, che permette di creare una realtà artificiale nella quale i soggetti possono sperimentare diverse forme d'azione in un ambiente sicuro e non-giudicante (Oliva, 2015). La proposta di attività di drammatizzazione, inoltre, può essere al centro di un percorso educativo esperienziale basato sul principio

3. Nello specifico, il progetto educativo e di ricerca a cui si fa riferimento è stato realizzato nell'ambito di un percorso di SL di coppia, che ha coinvolto Susanna Puecher, coautrice di questo saggio, e la compagna di corso Camilla Oss.

del *learning by doing* di Dewey esul gioco, che, secondo Fröbel, consente al bambino di “tirar fuori” le sue capacità personali ed esprimersi (Oliva, 2009).

Oltre a rispondere ad alcuni principi didattici irrinunciabili per un’offerta educativa innovativa, l’educazione teatrale favorisce la maturazione etica degli alunni, poiché permette loro di esprimere, esplorare e sviluppare concetti etici complessi; inoltre, l’impegno a rivestire, nella drammatizzazione, diversi ruoli sociali favorisce la capacità di valutazione etica delle proprie azioni e, di conseguenza, il miglioramento del proprio modo di vivere in società (Edmiston, 2000). Tale aspetto è amplificato dall’opportunità di collaborare per un fine comune, quale è la costruzione di uno spettacolo teatrale, che permette ai bambini di apprendere a riconoscere e gestire le proprie emozioni (*Indicazioni nazionali*, 2012, p. 24) e rapportarsi costruttivamente a quelle altrui. La continua riflessione richiesta dalla drammatizzazione favorisce inoltre lo sviluppo del pensiero critico (Edmiston, 2000), che è di primaria importanza per la maturazione di personalità consapevoli del proprio agire.

Anche il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) considera l’efficacia educativa della drammatizzazione: nell’anno scolastico 2016/2017, infatti, ha predisposto un documento con le *Indicazioni strategiche per l’utilizzo didattico delle attività teatrali*, che evidenzia alcuni punti di forza dell’uso del teatro a scuola. Questi riguardano diversi aspetti, fra cui l’interdisciplinarietà e la capacità di porre al centro il bambino con le sue capacità, i suoi pensieri e le sue emozioni.

3.3. L’intervento educativo realizzato

Partendo da attività propedeutiche alla drammatizzazione e concludendosi con la messa in scena di una rappresentazione teatrale, l’intervento educativo realizzato si proponeva di potenziare le competenze etiche dei bambini coinvolti (il percorso educativo è sintetizzato nella Tab. 1, che riporta la descrizione delle diverse attività proposte durante ciascun incontro). L’intervento si è svolto durante la seconda parte dell’anno scolastico, da gennaio a marzo 2022, attraverso due incontri a settimana dalla durata di circa due ore per un totale di 35 ore e 30 minuti. Esso si è diviso in tre blocchi tematici: il primo ha consentito ai bambini di prendere consapevolezza del proprio corpo, di quello degli altri e del loro muoversi assieme nello spazio che li circonda, il secondo di favorire un rapporto di fiducia tra pari e di svolgere un passaggio graduale alla drammatizzazione successiva, comprendendo il suo significato e scopo, e il terzo riguardava la drammatizzazione vera e propria, attraverso la preparazione e la realizzazione di una rappresentazione teatrale. Un elemento significativo del progetto consiste nel fatto che tutte le attività sono state proposte con modalità ludiche esperienziali seguite da momenti di riflessione sulla propria esperienza e sui concetti etici oggetto del percorso; le riflessioni a cui erano invitati i bambini erano sia individuali, attraverso la scrittura di un diario riflessivo, che collettive, attraverso conversazioni a grande gruppo in cerchio. La possibilità di indagare il proprio vissuto e riflettere su di esso è rilevante poiché rende l’esperienza pratica realmente significativa (Mortari, 2009b).

Incontri	Attività
1	Ai bambini vengono mostrati gli oggetti che si utilizzeranno durante il percorso e viene chiesto loro di ipotizzarne l’uso. I partecipanti vengono poi invitati a riflettere sulle tematiche principali del progetto e a costruire il proprio diario riflessivo partendo dalla copertina.
2	Vengono promosse attività per imparare a muoversi con consapevolezza delle proprie azioni. I partecipanti vengono poi invitati a riflettere sul proprio agire, sia attraverso una conversazione a grande gruppo sia attraverso la scrittura nel proprio diario riflessivo.
3	I bambini vengono coinvolti in attività sull’utilizzo del proprio corpo in relazione a quello degli altri e vengono poi invitati a riflettere sul proprio agire, sia attraverso una conversazione a grande gruppo sia attraverso la scrittura sul proprio diario riflessivo.
4	I bambini vengono coinvolti in attività sul rispetto nei confronti dell’ambiente e dei materiali e dello spazio dell’altro, e poi invitati a riflettere sul proprio agire, sia attraverso una conversazione a grande gruppo sia attraverso la scrittura sul proprio diario riflessivo.
5	I bambini vengono coinvolti in attività per la creazione di rapporti di fiducia in classe e poi invitati a riflettere sul concetto di fiducia attraverso una conversazione a grande gruppo.
6	I bambini vengono coinvolti in un’attività di drammatizzazione di un evento della routine quotidiana e poi invitati a riflettere sul proprio agire attraverso una conversazione a grande gruppo.
7	I bambini vengono coinvolti in un’attività di pianificazione e drammatizzazione a partire da una storia e poi invitati a riflettere sul proprio agire attraverso una conversazione a grande gruppo.
8	Viene letta la storia di “Nerone e Budino” di Angela Nanetti e i bambini vengono poi invitati a dividerla in scene e rappresentarle con dei disegni.
9	La classe viene divisa in piccoli gruppi, ognuno dei quali si occuperà di preparare la rappresentazione teatrale di una scena della storia letta durante l’incontro precedente. In questo incontro ogni gruppo svolge la prima prova della propria scena attraverso l’uso del copione. I partecipanti vengono poi invitati a riflettere sul proprio agire attraverso una conversazione a grande gruppo.
10	Vengono scelti i costumi e gli oggetti di scena da creare, e ogni gruppo prova un’altra volta la propria parte.
11	Si continua la costruzione degli oggetti di scena.
12	Ogni gruppo prova la propria scena e la mostra a un altro gruppo, poi ciascun gruppo riflette sul proprio agire attraverso una conversazione a partire dalla visione delle videoriprese fatte dall’insegnante.
13	Ogni gruppo prova la propria scena e la rappresenta per la prima volta al grande gruppo con l’ausilio degli oggetti scenici. In cerchio i bambini riflettono poi sul proprio agire e sugli aspetti organizzativi della rappresentazione teatrale.
14	In cerchio i bambini guardano i video della volta precedente e riflettono sulle proprie azioni. Vengono poi invitati a provare la scena un’altra volta a grande gruppo in giardino e infine a riflettere sul proprio agire e le proprie emozioni.
15	I bambini svolgono l’ultima prova in giardino a grande gruppo.
16	I bambini mettono in scena la rappresentazione finale davanti alle classi prime e poi rispondono alle loro domande spiegando il percorso svolto.
17	I bambini guardano il video della rappresentazione finale e vengono poi invitati a riflettere sull’intero percorso svolto, focalizzandosi sulle emozioni vissute e i principali concetti appresi.

Tab. 1 - Il percorso educativo in sintesi.

4. La ricerca

4.1. La domanda di ricerca e lo sfondo epistemologico

La ricerca effettuata sull'intervento proposto è stata orientata dalla seguente domanda euristica: "Quali sono i significati che i bambini hanno attribuito ai concetti eticamente rilevanti trattati nel percorso di educazione teatrale realizzato?". L'impostazione del processo euristico è stata ispirata dall'epistemologia naturalistica (Lincoln & Guba, 1985), che prescrive che la ricerca venga realizzata nel contesto in cui i fenomeni ordinariamente accadono (Mortari, 2007), e la scuola è in effetti un contesto privilegiato per studiare fenomeni educativi (Mortari, 2009a). La filosofia di ricerca che ha costituito l'indirizzo epistemico seguito è quella fenomenologica, considerata la più consona alla ricerca educativa poiché si propone di andare sul campo senza idee precostituite e seguendo il principio di contestualizzazione, che prescrive di costruire le teorie partendo dal contesto e ponendo attenzione alle qualità delle cose così come appaiono (Mortari, 2007).

4.2. I dati raccolti e il metodo di analisi

I dati considerati per la ricerca riguardano il concetto di rispetto, nelle declinazioni di rispetto del corpo altrui, rispetto degli oggetti e rispetto per l'altro. Essi sono stati raccolti attraverso le audioregistrazioni delle conversazioni svolte in classe a partire dalle diverse attività motorie e di drammatizzazione pro-

poste, e attraverso i diari riflessivi, che sono stati tenuti dai bambini durante il percorso. Tutto il materiale raccolto è stato anonimizzato: a ciascun partecipante è stato attribuito un nome fittizio, che mantenesse l'iniziale del nome originale, la nazionalità e il genere (Mortari, 2019b).

I dati sul rispetto per il corpo sono stati raccolti a partire dalla domanda "Perché è importante rispettare il corpo dell'altro?", posta a seguito di un'attività in palestra nella quale i bambini hanno sperimentato il movimento del proprio corpo in relazione a quello degli altri. A tale domanda i partecipanti hanno risposto sia durante una conversazione in classe che nel loro diario riflessivo. A seguito di un'attività in palestra incentrata sul rispetto degli oggetti sono state invece proposte le seguenti domande: "Che cosa vuol dire secondo voi rispettare l'ambiente e gli oggetti al suo interno?", a cui i bambini hanno risposto durante una conversazione in classe, e "Perché vanno rispettati?", a cui i bambini hanno risposto, oltre che durante una conversazione, anche nel loro diario riflessivo. Infine, i dati sul rispetto dell'altro sono stati raccolti, già durante il primo incontro del progetto, attraverso la domanda "Che cosa vuol dire rispettare l'altra persona?", e poi durante altri momenti del percorso in cui è stato chiesto ai bambini di riflettere insieme su questo tema.

Il metodo di analisi dei dati seguito è stato quello meticciano, che combina aspetti della grounded-theory e del metodo fenomenologico-eidético, con l'obiettivo di cogliere con maggiore fedeltà possibile il fenomeno oggetto d'indagine (Mortari, 2007), cioè in questo caso il significato che i bambini attribuivano alla virtù del rispetto, nelle sue diverse

declinazioni. Le azioni euristiche seguite per l'analisi dei dati per ciascuna delle declinazioni di rispetto considerate sono state le seguenti: lettura ricorsiva delle trascrizioni; individuazione delle unità di testo significative rispetto alla domanda di ricerca; elaborazione di una concettualizzazione di significato di primo livello, o etichetta; raggruppamento delle etichette simili, cioè afferenti ad uno stesso significato del concetto in questione, in concettualizzazioni secondarie, o categorie (Mortari, 2019b).

4.3. I risultati

4.3.1. Il rispetto del corpo altrui

In relazione al rispetto del corpo altrui, alcuni bambini sottolineano come questo sia importante per vivere bene con gli altri: nelle loro risposte emerge la consapevolezza del fatto che questa declinazione del rispetto contribuisce in maniera fondamentale alla creazione di un clima relazionale positivo e armonioso, in cui ci si comporta bene e ci si diverte insieme. Altri bambini evidenziano invece come rispettare il corpo dell'altro sia essenziale per non importunarlo, cioè nello specifico per non farlo arrabbiare, non ferirlo e non dargli fastidio. L'interpretazione dei dati porta inoltre a riflettere sull'idea, non direttamente espressa dai bambini ma suggerita da alcune loro considerazioni, dell'inviolabilità del corpo altrui: in particolare, in relazione a questo, appare significativa l'affermazione di una bambina che, nel suo diario riflessivo, sottolinea che il corpo è "la prima casa" delle persone; questa metafora suggerisce che il corpo è qualcosa di personale e prezioso,

che proprio come il perimetro delle nostre abitazioni deve rappresentare un limite per le azioni degli altri.

4.3.2. Il rispetto degli oggetti

Secondo i bambini, rispettare gli oggetti presenti nello spazio che ci circonda significa per lo più trattarli bene, cioè averne cura e non sprecarli. Nello specifico degli oggetti che appartengono ad altri, rispettarli significa non rovinarli, non romperli, non nasconderli, non prenderli senza chiedere e, invece, chiedere prima di usarli. In relazione alla domanda specifica sul perché gli oggetti vadano rispettati, alcuni partecipanti rispondono affermando che gli oggetti hanno un valore: possono cioè essere preziosi, importanti, rari o costosi; altri mettono in evidenza che gli oggetti vadano rispettati perché sono utili e, come sottolinea un bambino, se vengono trattati bene si possono riutilizzare; altri ancora fanno riferimento al fatto che certi oggetti possono essere condivisi, perché ad esempio servono ad altri o sono di tanti bambini.

4.3.3. Il rispetto dell'altro

Le declinazioni di rispetto sopra presentate concretizzano il rispetto dell'altro secondo le direzioni particolari del rispettare il corpo altrui e gli oggetti altrui o condivisi; durante il percorso educativo, però, i bambini hanno avuto modo di riflettere anche sul rispetto dell'altro in generale. In relazione a questo, dai dati si evince che rispettare gli altri significa ascoltarli, cioè considerare le loro idee, prestare loro attenzione e avere pazienza mentre parlano. Per alcuni bambini c'è rispetto gli uni

per gli altri anche quando si lavora bene insieme, cioè ad esempio si rispettano le regole del lavorare in gruppo, non ci si arrabbia e ciascuno fa la propria parte. Ci sono infine affermazioni che suggeriscono come, secondo i partecipanti, rispettare gli altri necessita di pensare a come ci si pone e si agisce nei loro confronti: si tratta quindi, ad esempio, di non disturbarli, di fare attenzione agli effetti del proprio comportamento, di chiedere scusa quando si sbaglia, di avere considerazione e cura per ciò che è importante per l'altro, e di trattare tutti allo stesso modo.

5. Conclusioni

Il percorso educativo realizzato ha permesso ai bambini di approfondire il significato del rispetto, arrivando anche a riconoscerne l'importanza nell'esperienza scolastica quotidiana, ad esempio richiamando la necessità di agire secondo questa virtù a seguito di alcuni comportamenti problematici verificatisi in classe. Grazie al progetto, i bambini non solo hanno imparato a riflettere sul rispetto, ma anche a metterlo in atto gli uni verso gli altri, per la costruzione di un gruppo classe caratterizzato dall'amicizia e dalla cura reciproca. Quando si è discusso di questi cambiamenti in cerchio, i bambini si sono dimostrati consapevoli e soddisfatti di loro, come emerge da quanto ha affermato da una bambina:

Ofèlia: «Stiamo proprio diventando un gruppetto».

La classe ha anche dimostrato di aver compreso l'importanza del lavoro di gruppo e della collaborazione, come appare evidente da questo estratto di dialogo:

Zara: «Ma perché a scuola non solo impari ma anche affronti le cose ...».
Michele: «... e possiamo affrontarle con i nostri amici».

Nella conversazione che si è svolta alla fine del progetto, gli alunni hanno riportato di essersi sostenuti e di aver lavorato insieme, elemento che emerge anche nelle osservazioni svolte dalla tirocinante e dall'insegnante mentore durante le varie attività.

Nella realizzazione del percorso sono emerse anche alcune criticità, legate in particolare ad alcuni elementi di progettazione delle attività, quali tempistiche e spazi. Le tempistiche degli incontri, che secondo la progettazione iniziale prevedevano una prima parte, di circa un'ora e mezza, per la presentazione e lo svolgimento delle attività pratiche, e una seconda parte, di circa trenta minuti, per il ritorno in cerchio e la riflessione sull'esperienza svolta, hanno necessitato di essere ridefinite: a volte i bambini sono apparsi stanchi nei momenti di riflessione finale, che sono stati quindi ridotti in risposta ai loro bisogni. Anche lo spazio che si era inizialmente pensato di utilizzare, cioè la palestra, è risultato inadeguato, soprattutto per problemi legati all'acustica, al rumore e all'eco che si generavano in essa, perciò si sono svolti lì solo gli incontri dedicati alle attività motorie. Queste criticità, che hanno richiesto di essere risolte in corso d'opera, permettono di riflettere su una caratteristica fondamentale della professionalità docente, ossia la flessibilità. L'insegnante deve ricordare che, per quanto sia necessario definire una buona progettazione, non sempre il lavoro in classe procede come progettato: occorre infatti tenere in considerazione i bisogni dei bambini, e avere la ca-

pacità di affrontare l'imprevisto rimodulando quanto inizialmente definito (Mortari, 2009b).

Punto di forza del progetto è risultato invece essere la progettazione di attività educative che avessero da un lato un'impostazione esperienziale e dall'altro un'impostazione riflessiva e dialogica: questa organizzazione risponde sia al principio aristotelico secondo cui le virtù si imparano mettendole in atto (*Etica Nicomachea*, II, 1, 1103b 1-2) sia all'in-

segnamento socratico secondo cui per imparare le virtù occorre ragionare insieme su di esse (*Apologia*, 38A). Concludendo, possiamo affermare che proprio questa doppia declinazione progettuale, che tiene insieme esperienza e ragionamento e che viene suggerita dalla teoria dell'educazione all'etica proposta da Mortari (2019a), sia stata alla base dell'efficacia educativa del progetto.

Bibliografia

- Althof, W., & Berkowitz, M. W.** (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of moral education*, 35(4), 495-518.
- Aristotele.** *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- Dewey, J.** (1970). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Edmiston, B.** (2000). Drama as ethical education. *Research in drama education: The journal of applied theatre and performance*, 5(1), 63-84.
- Heidegger, M.** (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Kohlberg, L.** (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H.** (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Mazzoni, V., & Ubbiali, M.** (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 243-257.
- MIUR** (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR** (2016/2017). *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*.
- Mortari, L.** (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (a cura di) (2009a). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L.** (2009b). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L.** (a cura di) (2017). *Service learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.

- Mortari, L.** (2019a). *MelArete. Vol. 1: Cura Etica Virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L.** (a cura di) (2019b). *MelArete. Vol. 2: Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L., Silva, R., Girelli, C., & Ubbiali, M.** (2017). Rethinking apprenticeship in pre-service teachers' training. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 1-8.
- Mortari, L., & Ubbiali, M.** (2017). Community Service Learning: An Ethical Proposal for Teacher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 571-581.
- Mortari, L., & Ubbiali, M.** (a cura di) (2021). *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*. Milano: Pearson.
- Nanetti, A.** (1999). *Nerone e Budino*. Trieste: Emme.
- Noddings, N.** (2002). *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teacher College Press.
- Oliva, G.** (2009). *La pedagogia teatrale: la voce della tradizione e il teatro contemporaneo*. Arona: Editore XY.IT, Web.
- Oliva, G.** (2015). Le arti espressive come pedagogia della creatività. *Scienze e Ricerche*, 5, 45- 51.
- Platone.** *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani, 2000.
- Ricoeur, P.** (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14201

L'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità: approfondimenti sulla situazione italiana e irlandese

Job career guidance of youth with disabilities: insights into the Italian and Irish situation

Angelo Lascioli, Luciano Pasqualotto, Ivan Traina¹

Sintesi

L'articolo analizza il tema dell'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità, in riferimento a quanto avviene in Italia e Irlanda. Dallo studio emerge la necessità di progettare l'orientamento al lavoro a partire dalla scuola, promuovendo le competenze per rendere possibili ed effettivi i diritti previsti dalla Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità. In particolare, il diritto all'autodeterminazione, all'inclusione sociale e lavorativa. A tale scopo risulta fondamentale integrare le specifiche progettualità riguardanti l'orientamento al lavoro con una più ampia e articolata definizione del PEI, nell'ottica del progetto di vita e della transizione verso la vita adulta.

Parole chiave: Orientamento professionale; Persone con disabilità; Studio Comparativo; Piano Educativo Individualizzato; Progetto individuale.

Abstract

This paper analyzes the topic of career guidance of persons with disability, referring to current situation in Italy and Ireland. The study shows the need to plan job career guidance starting from school, promoting the skills necessary to effectively implement the rights as envisaged by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In particular, the right to self-determination, social inclusion, and work. For this purpose, it is important to integrate specific projects focused on career guidance with a broader and more articulated definition of the IEP, in view of the life project and the transition to adult life.

Keywords: Career guidance; Persons with disabilities; Comparative study; Individualized Education Plan; Individualized project.

1. Università di Verona, angelo.lascioli@univr.it, luciano.pasqualotto@univr.it, ivan.traina@univr.it

1. Il senso educativo dell'orientare

Orientare significa “volgere a oriente”, indicare l’oriente, l’est, ossia il luogo da cui nasce il sole. I templi dei Greci e dei Romani erano “volti a oriente”, come pure le prime chiese cristiane: il luogo in cui ogni giorno si verifica lo straordinario fenomeno per cui le tenebre sono vinte dalla luce. Da tempo l’inventiva umana ha individuato le modalità attraverso cui è possibile individuare l’oriente, anche in assenza di specifici riferimenti geografici, come quando ci si trova nel deserto. Ad esempio, attendere il momento in cui il sole è più alto in cielo (il mezzogiorno) e volgergli la schiena. A questo punto l’est (l’oriente) si trova alla propria destra (d-est-ra). Qualora, invece, ci si trovasse in un contesto in cui non fosse possibile osservare il sole di mezzogiorno, ad esempio perché nascosto o perché nuvoloso, risulta utile osservare il territorio (gli alberi o le abitazioni) per individuare il punto in cui è presente umidità (ad esempio, il muschio cresciuto sulla corteccia di un albero), ossia i segni del possibile orientamento verso nord. A questo punto, rivolgendo lo sguardo verso il nord, sempre alla propria destra è possibile individuare l’est.

Seppur semplici, in queste tecniche d’orientamento ci sono interessanti significati utili per cogliere il senso dell’azione educativa dell’orientare.

Il primo: *saper attendere il momento giusto (il mezzogiorno) prima di guardare il cielo.*

Il mezzogiorno è la pienezza del giorno: corrisponde psicologicamente alla pienezza delle proprie facoltà psichiche, intellettive,

volitive. Il mezzogiorno rappresenta simbolicamente lo stato interiore di obiettività, momento in cui è possibile l’auto-analisi e l’auto-critica, e può essere esercitata la capacità di autodeterminazione. Il significato educativo dell’orientamento risulta strettamente connesso alla dimensione dello scorrere del tempo della vita. Saper cogliere il momento giusto è fondamentale per sapersi orientare (e per saper orientare).

Se si guarda il cielo troppo presto, o troppo tardi, c’è il rischio di non individuare correttamente l’est e, di conseguenza, anche la direzione da dare al proprio cammino può risultare errata. Per riuscire a comprendere la direzione della propria vita è infatti necessario non avere fretta; anche l’azione educativa dell’orientare richiede il rispetto dei tempi dello sviluppo e della crescita personale. Ci sono ragazzi che non sanno attendere il mezzogiorno e altri che lo lasciano passare. L’errore educativo, talvolta, consiste proprio nell’assecondare bisogni e/o desideri che sono ancora acerbi; oppure, al contrario, nel non riconoscere il momento giusto in cui certi bisogni e/o desideri richiedono di essere coltivati e ascoltati, con la conseguenza di condannarli a uno stato di perenne immaturità perché non li si è fatti crescere. La cura educativa dell’orientamento, pertanto, richiede accompagnamento e vicinanza, nonché sostegno nel momento in cui è necessario alzare lo sguardo per individuare il sole di mezzogiorno anche se tale azione può risultare difficile: educare a orientarsi, in certi casi, significa aiutare la persona a sostenere lo sguardo verso le mete a cui la propria vita può essere diretta, anche quando è difficile “vedere l’obiettivo” o risulta difficile sostene-

re lo sguardo. Si pensi, ad esempio, quanto può essere difficile per un giovane con disabilità intellettiva rappresentare a sé stesso la direzione della propria esistenza (individuare il suo “oriente”); o alla difficoltà dei genitori e degli insegnanti nell’immaginare il suo futuro possibile (in suo “oriente”).

Il secondo: *saper girare la schiena al sole di mezzogiorno.*

Per sapersi orientare, una volta individuato il sole di mezzogiorno nel cielo, è necessario volgergli le spalle. Ciò significa non farsi abbagliare dalle cose troppo scontate. Girare le spalle al sole di mezzogiorno assume simbolicamente il significato di riuscire a volgere lo sguardo da ciò che si trova davanti a noi a ciò che si trova alle nostre spalle; da ciò che sta “fuori da noi” a ciò che sta “dentro di noi”; da ciò che è in luce a ciò che può trovarsi in ombra; da ciò che è scontato a ciò che richiede d’essere ancora esplorato; ecc. L’azione educativa dell’orientare richiede di accompagnare la persona nel delicato compito di imparare a conoscersi nelle proprie “zone di luce”, come nelle proprie “zone d’ombra”, di imparare a discernere tra ciò che è davvero importante per noi da ciò che non lo è, di imparare a esplorare non solo ciò che si trova “fuori di noi” (che può abbagliare) ma anche ciò che sta “dentro di noi”: possono essere le nostre paure, le nostre insicurezze, i nostri desideri celati e/o nascosti, talvolta perfino a noi stessi.

Il terzo: *rivolgere lo sguardo a destra per trovare l’est.*

La mano destra, tradizionalmente, rappresenta quella più abile, più capace, più forte, più competente. Educare l’orientamento significa aiutare le persone nel percorso di

discernimento che porta a saper distinguere tra le proprie passioni e i propri desideri quelli che sono autentici nel senso della pedagogia di don Bosco, ossia verso il “luogo” delle motivazioni che spingono ad agire, con l’obiettivo di intercettare quelle in grado di alimentare le nostre scelte nel tempo per capire in che direzione orientare le nostre scelte. Infatti, da un punto di vista educativo, orientare non è questione che riguarda solo le opportunità che vengono offerte dalla situazione o dal contesto, ma è innanzitutto questione di patos e di senso: individuare dove tende il nostro oriente, significa anche comprendere dove può trovare senso il nostro divenire.

2. L’orientamento al lavoro nella scuola italiana

Il tema dell’orientamento al lavoro è stato particolarmente valorizzato nella scuola italiana nel corso dell’ultimo decennio. Una tappa fondamentale è rappresentata dalle “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente”, diffuse con la nota MIUR prot. n. 4232 del 19/02/2014 e dirette alle scuole di ogni ordine e grado, che hanno sostituito quelle emanate con la Circolare Ministeriale n. 43/2009. Con le nuove Linee Guida, il Ministero introduce un modello di orientamento al lavoro che s’ispira al tema e al valore della formazione permanente, a sua volta centrata sulla necessità educativa di garantire il sostegno alla persona in tutti i momenti di scelta e transizione, lungo tutto il corso della vita, con la finalità di promuoverne non solo l’occupabilità, ma anche l’inclusione sociale e la crescita personale.

Tra gli antecedenti di questo provvedimento va menzionata la legge di riforma del mercato del lavoro, n. 92/2012, in particolare l'articolo 4, comma 55, lettera c) concernente le azioni relative alla fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita. Con il D. lgs. n. 104/2013 (convertito nella Legge n. 128/2013) sono stati previsti specifici percorsi di orientamento per gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di I grado e degli ultimi due anni della scuola secondaria di II grado (art. 8). Nello specifico, nell'art. 8bis, si dispone che i percorsi di orientamento debbano prevedere azioni finalizzate a far conoscere agli studenti della scuola secondaria di secondo grado, con particolare riferimento agli istituti tecnici e professionali, il valore educativo e formativo del lavoro, anche attraverso giornate di formazione in azienda.

Nella Conferenza Unificata Stato-Regioni del 5 dicembre 2013, che ha preceduto l'emanazione delle Linee Guida, l'orientamento permanente viene definito come

«processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative».

Coerentemente a questo approccio, alla scuola viene attribuito un ruolo centrale per l'acquisizione e il potenziamento delle competenze di base e trasversali per l'orientamento al lavoro, che va inteso come “trasver-

sale a tutte le discipline”, per cui è necessario formare i docenti e individuare le figure responsabili di coordinare le azioni di orientamento in ogni scuola.

Pur dedicando speciale attenzione alle ultime due classi del 1° e 2° ciclo di istruzione, già nel 1997, con la Direttiva n. 487, il MIUR aveva stabilito il valore centrale dell'orientamento per le scuole di ogni ordine e grado, in quanto

«parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile» (art. 1).

2.1. Le Linee Guida per l'orientamento permanente

È utile, innanzitutto, identificare alcuni principi pedagogici che permeano le Linee Guida vigenti. Secondo il Ministero dell'Istruzione, l'orientamento al lavoro va inteso non solo come strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma come diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni. Si tratta di superare la logica tradizionale che riduceva l'orientamento quasi esclusivamente alla fornitura di informazioni, a favore di una didattica orientativa/orientante rivolta a tutti gli alunni (Soresi & Nota,

2020), che si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare ed è finalizzata all'acquisizione dei saperi di base e delle competenze di cittadinanza. Tali competenze, inoltre, vanno concepite come processo di maturazione che riguarda ogni alunno, che si realizza nella scuola tramite l'offerta di un curriculum formativo unitario e verticale. A tale scopo, nella scuola vanno previste attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, di sostegno alla progettualità individuale, esercitate attraverso competenze di monitoraggio/gestione del percorso individuale; tali tipologie di attività possono riguardare l'intera classe, piccoli gruppi o singole persone (consulenza individuale e/o con i genitori).

Le Linee Guida prevedono inoltre che ogni istituzione scolastica elabori un “Piano”, organico e funzionale, riguardante le attività di orientamento da inserire nel POF, nel quale siano specificate anche le modalità di erogazione dei servizi di orientamento e le attività di tutorato e di accompagnamento. Il Piano, per risultare efficace, dovrà essere fortemente ancorato al quadro territoriale degli interventi in materia di orientamento, che deve prevedere sinergie tra sistemi di educazione, formazione, Centri per l'impiego, Amministrazioni locali, Servizi socio-sanitari e altri servizi all'interno di ciascun sistema.

2.2. I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PTCO)

La Legge di Riforma della Scuola, n. 107/2015, ha introdotto per gli studenti della secondaria di II° grado l'esperienza dell'Alter-

nanza Scuola-Lavoro (ASL) come parte obbligatoria del curriculum formativo. Con la Legge di Bilancio per l'anno 2019, n. 145/2018, tale dispositivo è stato ridenominato in “Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento” (PCTO), impegnando il Ministero dell'Istruzione a definirne le linee guida (art. 1, c. 785), cui ha provveduto con Decreto n. 774 del 4 settembre 2019.

Nelle Linee Guida si afferma che i PCTO rappresentano un'esperienza di orientamento *in itinere* che pone “gli studenti nella condizione di maturare un atteggiamento di graduale e sempre maggiore consapevolezza delle proprie vocazioni, in funzione del contesto di riferimento e della realizzazione del proprio progetto personale e sociale, in una logica centrata sull'auto-orientamento” (Ministero dell'Istruzione, 2019, pp. 8). Si evidenzia la valenza pedagogica dell'orientamento, inteso come “processo continuo che rende consapevoli gli studenti delle loro capacità e competenze con l'obiettivo di una migliore gestione del proprio percorso personale, formativo e professionale” (Kamkhagi, 2020, p. 6).

Raccomandando di definire i percorsi a seconda degli indirizzi di studio, dei bisogni formativi dell'utenza e delle caratteristiche del contesto socio-economico di riferimento, attraverso i PCTO il Ministero intende promuovere un approccio riflessivo al mondo del lavoro e alle professionalità, entro una prospettiva a lungo termine, che prevede anche la partecipazione e la condivisione nel percorso di orientamento delle famiglie.

Le Linee Guida, inoltre, individuano in Appendice le competenze trasversali da sviluppare attraverso i PCTO:

- capacità di lavorare sia in modalità collaborativa in gruppo sia in maniera autonoma;
- capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva;
- capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri;
- capacità di motivare gli altri e valorizzare le loro idee, di provare empatia;
- capacità di gestire efficacemente il tempo e le relazioni;
- capacità di prendere l'iniziativa;
- capacità di accettare le responsabilità;
- capacità di gestire l'incertezza, la complessità e lo stress;
- capacità di pensiero critico e abilità integrate nella soluzione dei problemi;
- creatività e immaginazione;
- capacità di riflettere su sé stessi e individuare le proprie attitudini.

Da più parti, la trasformazione dell'ASL in PCTO è stata criticata non tanto e non solo per la riduzione del numero di ore obbligatorie da svolgere (oggi 90 ore per i Licei, 150 per gli Istituti tecnici e 210 per quelli professionali), quanto per la ulteriore riduzione dell'orientamento agli aspetti professionali. Colpisce, in particolare, la critica espressa dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione nella seduta plenaria del 28 agosto 2019, che considera l'idea di orientamento contenuta nelle Linee guida

«parziale e riduttiva rispetto al significato molto più ampio che deve avere, in quanto dovrebbe essere finalizzato alla formazione integrale della persona e del sé, non limitandola alla sola dimensione lavorativa e occupazionale».

Il CSPI definisce l'orientamento

«un obiettivo complessivo della scuola e di tutte le discipline, esteso quindi all'intero percorso scolastico, e non può essere affidato solo ai PCTO, come sembra trasparire dalle presenti Linee Guida che rappresentano una piccola frazione oraria del curriculum scolastico».

2.3. L'orientamento degli alunni con disabilità

Sia le Linee Guida per l'orientamento permanente sia quelle relative ai PCTO non trattano in modo specifico dell'orientamento degli alunni con disabilità. Il Ministero dell'Istruzione colma parzialmente questa lacuna con il Decreto n. 182/2020, con il quale si adottano i modelli nazionali di Piano Educativo Individualizzato (PEI) e le correlate Linee Guida. In attuazione di quanto disposto dal D. lgs. n. 66/2017 (art. 7 comma 2 lett. e), per gli studenti con disabilità della scuola secondaria di secondo grado è prevista una specifica sezione del PEI in cui definire le modalità di svolgimento del PCTO. Prima di entrare nel merito, va rilevato che le Linee Guida nazionali sul PEI attribuiscono al PCTO la funzione di accompagnare la transizione dalla scuola alla vita adulta lavorativa. Il tema della transizione rappresenta sicuramente una criticità rilevante del sistema di supporto alle persone con disabilità, resa ancor più complessa dal passaggio dall'età evolutiva a quella adulta, che comporta molto spesso un cambiamento dei referenti istituzionali, sociali e sanitari, e ciò rende tale processo non certamente semplice e scontato (Lascioli & Pasqualotto, 2021b). Il rischio di ridurre l'orientamento al lavoro delle persone con disabilità alle sole questioni pro-

fessionali, trascurando la necessità cogente di promuovere e definire nel contempo un progetto di vita più ampio complessivo, nel quale accanto al lavoro vanno coltivate altre dimensioni caratterizzanti il processo di transizione verso l'adulthood, rende ancor più arduo per i giovani con disabilità tale processo. Ciò induce a ritenere che l'orientamento al lavoro per gli studenti con disabilità vada concepito innanzitutto come sforzo di collegare il PEI al progetto di vita, che trova formalizzazione nel Progetto Individuale previsto dall'art. 14 della Legge 328/2000 (Lascioli & Pasqualotto, 2021a). Il confronto con il mondo del lavoro, infatti, rappresenta per gli studenti con disabilità un "catalizzatore di autonomia" (Amatori, 2021, p. 92). La prospettiva valoriale è quella prevista dalla Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità, che guarda al lavoro come diritto strettamente connesso ad altri fondamentali diritti, in particolare il diritto all'autodeterminazione, alla vita indipendente e all'esercizio di una cittadinanza attiva secondo il principio dell'uguaglianza e delle pari opportunità (UN, 2006).

In tale ottica, al fine di favorire la transizione dalla scuola al lavoro, le Linee Guida sui PCTO raccomandano il coinvolgimento e la collaborazione dei servizi territoriali che hanno competenze specifiche nell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità, fin dalla scelta dell'azienda, nonché per la gestione congiunta di eventuali corsi sulla sicurezza. La possibilità di accedere all'esperienza lavorativa, inoltre, sottrae lo studente con disabilità dal rischio di rimanere cristallizzato nell'immagine di un eterno bambino (Bianquin *et al.*, 2018).

Il Ministero dell'Istruzione ha previsto tre

opzioni per la realizzazione del PCTO (in azienda, all'interno della scuola, altro), anche se

«L'esperienza in azienda è in genere considerata quella che meglio consente di raggiungere gli obiettivi di crescita alla base dell'esperienza del PCTO, ma in certe situazioni essa potrebbe essere di difficile realizzazione per questioni ambientali (difficoltà a trovare una ditta veramente idonea) o per particolari esigenze o difficoltà personali. Ricordiamo che può essere equiparata a un'azienda anche una struttura lavorativa protetta o assistita, destinata solo a persone con disabilità» (Ministero dell'Istruzione, 2020, pp. 46).

È possibile svolgere il PCTO anche all'interno della scuola, avendo cura di

«realizzare un ambiente di lavoro che dal punto di vista organizzativo (regole, orari, persone di riferimento) e per le attività svolte (laboratori e altri spazi utilizzati) sia il più vicino possibile a quello aziendale, creando una discontinuità tra queste esperienze e le abituali attività scolastiche» (ibidem).

A tale scopo le Linee Guida suggeriscono ad esempio di organizzare il PCTO presso una scuola vicina

«in modo da cambiare ambiente e persone di riferimento, proponendo attività diverse rispetto all'ordinaria routine scolastica. La terza opzione va prevista in casi eccezionali, ad esempio in presenza di un progetto di istruzione domiciliare» (ibidem).

2.4. Orientamento e Progetto di vita

Nella normativa attuale, sembra mancare per gli alunni con disabilità quell'orientamento

mento precoce e permanente, capace di accompagnare la progressiva definizione di un progetto di vita (Caldin & Giaconi, 2022; Pasqualotto & Lascioli, 2021). Nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, nella parte III, al paragrafo 1.4, si evidenzia la stretta connessione tra PEI e "progetto di vita", la cui centralità appare oggi fondamentale per la riflessione pedagogico-speciale (Gaspari, 2022). Non solo, in esse si definisce in cosa consiste il "progetto di vita", stabilendo che si tratta di un'azione progettuale che parte dalla scuola e

«riguarda la crescita personale e sociale dell'alunno con disabilità ed ha quale fine principale la realizzazione in prospettiva dell'innalzamento della qualità della vita dell'alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni. Il progetto di vita, anche per il fatto che include un intervento che va oltre il periodo scolastico, aprendo l'orizzonte di "un futuro possibile", deve essere condiviso dalla famiglia e dagli altri soggetti coinvolti nel processo di integrazione. Risulta inoltre necessario predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica».

Il tema dell'orientamento e della sua stretta connessione con il PEI e il "progetto di vita", risulta parte centrale anche del D. lgs n. 66/2017, il quale all'art. 7, comma 2 lett. c), riporta l'orientamento tra le dimensioni costitutive e fondamentali del PEI. Seppur mantenendo un'attenzione verso il tema dell'orientamento, il Decreto n. 182/2020 ha

ridotto le dimensioni previste dal D. lgs n. 66/2017 a quattro macro-dimensioni, accorpando la dimensione dell'orientamento a quella dell'autonomia, riducendone il valore in sé (Lascioli & Pasqualotto, 2021a). Le Linee Guida allegate al Decreto n. 182/2020 precisano che «si fa riferimento all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile)» (Ministero dell'Istruzione, 2020, pp. 20).

2.5. I criteri per l'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità

È particolarmente delicata la questione dei criteri sui quali prende forma l'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità (Caldin & Giaconi, 2022). Ricorre il rischio, infatti, che le opportunità siano predelimitate dalle condizioni cliniche, a partire dalle quali si prevedono sbocchi occupazionali per coloro che hanno una certa tipologia di disabilità (ad esempio, fisica e sensoriale), che rimangono interdetti a quanti hanno disabilità intellettive o del neuro-sviluppo (Lascioli & Pasqualotto, 2021b). Operare secondo questa logica significa agire secondo fattori di discriminazione che sono inaccettabili, sia dal punto di vista giuridico che etico. Tuttavia, è ciò che avviene comunemente se si considera il fatto che il mondo del lavoro risulta ancora assai ridotto, se non precluso, per i giovani con disabilità che presentano quadri clinici di disabilità del neuro-sviluppo. L'indagine Censis, AIPD e Fondazione Cesare Serono (2011), dal titolo "Centralità della persona e della fa-

miglia: realtà o obiettivo da raggiungere?", nell'analizzare il processo di transizione dei giovani con sindrome di Down dopo la scuola, ha evidenziato che «quasi tutti i bambini e i ragazzi Down vanno a scuola (il 97% fino ai 14 anni), ma quando crescono diventa sempre più difficile per loro trovare una collocazione sociale: un adulto Down su quattro sta a casa e non svolge nessuna attività». Alcune disabilità dopo la scuola sembrano destinate all'invisibilità. Ancor oggi, nel 2020, sempre in base al Censis (2020) dopo la scuola ha un lavoro solo il 31,4% dei ragazzi con sindrome di Down con più di 24 anni e appena il 10% di coloro che soffrono di autismo over 20.

Anche le recenti Linee Guida in materia di collocamento mirato delle persone con disabilità, in attuazione della Legge n. 68/1999 e s.m.i., sembrano seguire questa logica operativa (si vedano gli strumenti di valutazione ad esse allegati), in apparente contraddizione con quanto si legge nel testo:

«Durante la definizione del patto di servizio e del progetto personalizzato vanno garantite l'eguaglianza di opportunità e la non discriminazione come previsto dall'articolo 5 della CRPD e dal D. lgs. 216/2003 'Attuazione della direttiva 2000/78/CE per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro'» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022, pp. 26).

Le Linee Guida sul collocamento mirato prevedono inizialmente la definizione di un "profilo personale di occupabilità", che si ricava attraverso una procedura automatizzata sulla base delle informazioni fornite in sede di registrazione sul Sistema Informativo Unitario/Portale INPS. Tale "profilazione quantitativa", che indica la "distanza dal mercato del

lavoro", si arricchisce successivamente di altri elementi di conoscenza attraverso un percorso base di orientamento e di formazione funzionale alla ricerca attiva del lavoro.

In presenza di un potenziale profilo di fragilità e/o difficoltà di inserimento lavorativo, è prevista una fase di approfondimento attraverso colloqui finalizzati ad una "profilazione qualitativa" delle dimensioni cruciali per il successo dell'inserimento lavorativo. Tale profilazione approfondita deve tenere conto dell'impatto che la condizione di disabilità ha nelle varie dimensioni, nonché della presenza di barriere e facilitatori ambientali secondo la prospettiva biopsicosociale.

È proprio in questo punto che si rischia di mettere in atto, seppur involontariamente, un'azione pregiudiziale, soprattutto se il "profilo di funzionamento" è orientato a definire la gravità della condizione individuale e non la necessità degli accomodamenti ragionevoli prescritti dalla Convenzione sui Diritti delle Persone con disabilità (UN, 2006). Concepire in questo modo l'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità significa perpetuare la logica tradizionale, secondo la quale è il soggetto che si deve adattare a "contenitori" predefiniti, pena l'esclusione, e non quella di perseguire con creatività e innovazione la strada della personalizzazione (Marchisio, 2019), realizzando l'inclusione anche attraverso interventi volti a rendere i contesti lavorativi più accessibili, dei quali possano beneficiare non solo le persone fragili ma tutti i lavoratori, secondo la logica del *design for all* (Persson et al., 2015).

3. Il contesto irlandese dell'orientamento professionale delle persone con disabilità: criticità e sfide

Gli studi sull'occupazione delle persone con disabilità in Irlanda mostrano alti livelli di disoccupazione e sottoccupazione. Come attestato anche dai dati dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD), il tasso di occupazione delle persone con disabilità è di circa la metà di quello delle persone senza disabilità nella fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni, ossia il 36,5% contro il 72,8%².

Le cause di tale situazione sono in parte dovute alle difficoltà che le persone con disabilità incontrano durante la transizione dal sistema educativo al mondo del lavoro.

L'attuale contesto educativo è infatti caratterizzato da scuole ordinarie e speciali, risultando per certi aspetti obsoleto per un'effettiva inclusione, e per la promozione di programmi di transizione specifici al fine di favorire nei giovani con disabilità le competenze occupazionali e di conseguenza idonee al fine di un'effettiva e reale inclusione sociale.

Oltre alle difficoltà nell'attuare programmi di transizione, l'orientamento professionale (*Career Guidance*) delle persone con disabilità rappresenta un aspetto critico evidenziato anche dalla letteratura scientifica (Murugami & Nel, 2012; Chen & Chan, 2014; Buckingham *et al.*, 2015).

La difficoltà di sviluppare un sistema di orientamento appropriato a tutti i contesti

scolastici in cui gli studenti con disabilità siano formati per affrontare il processo di transizione verso il mondo del lavoro, è in Irlanda al centro del dibattito su come migliorare i supporti che già operano fin dalla scuola per l'orientamento e l'avviamento al lavoro. Il problema emerge in particolare per coloro che frequentano le scuole speciali (*Special School*) che, ad oggi, non hanno accesso a iniziative di orientamento professionale.

Infatti, la mancanza di pratiche adeguate a questo tipo di scuole rappresenta in Irlanda un'ulteriore barriera all'inserimento lavorativo dei giovani con disabilità, oltre a essere uno degli aspetti su cui l'attuale domanda di ricerca intende agire per incoraggiare l'implementazione e l'adozione di un modello di supporto efficace.

Nel sistema irlandese, l'orientamento è in carico all'Autorità Nazionale per la Disabilità (*National Disability Authority, NDA*³), che fornisce consulenza su questioni relative a politiche e pratiche per la vita delle persone con disabilità.

Inoltre, il NDA provvede a elaborare report, linee guida, indirizzi, e a fornire consigli in materia di formazione dei Consulenti per Orientamento (*Guidance Counsellors*), esperti il cui ruolo consiste nel supportare gli studenti e i giovani con disabilità nel percorso verso l'occupazione.

Recentemente il NDA ha condotto una mappatura delle possibilità offerte alle persone con disabilità dopo aver completato il percorso scolastico, che ha mostrato come gli interventi e le strutture di supporto siano frammentate, e l'offerta spesso localizzata.

Owero, gli interventi a favore dell'occupazione sono radicati sul territorio, in termini di coinvolgimento della comunità, imprenditori e servizi; ma manca un coordinamento in grado di mettere in comunicazione diverse esperienze, agenzie nazionali e organizzazioni senza scopo di lucro (*charities, no-profit organizations, public services*⁴), che operano per creare contesti inclusivi e accessibili nell'ambito dell'istruzione e del mondo del lavoro.

Le principali sfide del sistema irlandese che emergono dall'analisi delle ricerche (National Disability Authority, 2018; McGlinchey *et al.*, 2013; Foley *et al.*, 2012; Simonsen, 2010) sul tema dell'orientamento professionale per gli studenti e i giovani con disabilità sono:

- adottare un approccio centrato sulla persona (Doyle *et al.*, 2017);
- sviluppare strumenti, materiali, opportunità di tirocinio per aiutare gli studenti a pianificare le future carriere professionali;
- avvalersi di un servizio che, attraverso consulenti specializzati, possa facilitare il collegamento tra diversi livelli di istruzione, sistemi imprenditoriali e di formazione (Cairns, 2015);
- valutare come gli studenti si formano le loro opinioni sulla scelta della carriera lavorativa, incluso chi e cosa influenza queste scelte;
- saper mettere in pratica i principi dell'Universal Design per garantire la massima accessibilità e fruibilità da parte di tutti (National Disability Authority, 2017);

- prendere in considerazione atteggiamenti, aspirazioni e aspettative nell'elaborazione di un percorso professionale personalizzato;
- garantire informazioni imparziali, di alta qualità, e un percorso integrato nel curriculum di studio (McGuckin *et al.*, 2013);
- pianificare uno sviluppo di carriera all'interno di un piano educativo individuale (Individual Education Plan, IEP⁵), con chiari obiettivi e strumenti di misurazione del raggiungimento delle competenze richieste;
- fare uso dei profili professionali come mezzo per acquisire informazioni su abilità, capacità e livello di istruzione, al fine di facilitare lo sviluppo di competenze all'interno di un curriculum professionale personalizzato;
- sviluppare esperienze lavorative in contesti di lavoro reali, in linea con le aspirazioni delle persone con disabilità, che siano in grado di creare più opportunità di inclusione lavorativa.

Per affrontare queste sfide, il NDA, in collaborazione con il Dipartimento per l'Istruzione e le Competenze (*Department of Education and Skills*⁶), ha delineato la strategia per l'occupazione delle persone con disabilità (*The Comprehensive Employment Strategy for Persons with Disabilities 2015-2024*⁷), che mira a sviluppare interventi finalizzati a migliorare il supporto e gli strumenti per l'inserimento lavorativo già nella scuola. Partendo

2. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/74b45baa-en/index.html?itemId=/content/publication/74b45baa-en>

3. <https://www.nda.ie/>

4. Per maggiori informazioni su agenzie e organizzazioni no-profit irlandesi che operano nell'ambito dell'orientamento professionale delle persone con disabilità si veda: <https://inclusionireland.ie/employment/>

5. <https://ncse.ie/individual-education-plans>

6. <https://www.gov.ie/en/organisation/department-of-education/>

7. <https://www.gov.ie/en/publication/83c2a8-the-comprehensive-employment-strategy-for-people-with-disabilities/>

dall'orientamento professionale, l'obiettivo è di arrivare alla definizione di percorsi di transizione che siano progettati con un approccio centrato sulla persona e finalizzati a definire un progetto di vita individuale.

Inoltre, la Strategia Nazionale per le Competenze (*National Skills Strategy*⁸) e altre politiche nazionali in materia di occupazione e istruzione superiore, sono finalizzate a identificare un insieme di pratiche e modalità attraverso le quali i consulenti per l'orientamento possano supportare efficacemente gli studenti e i giovani con disabilità nel guidarli verso percorsi di istruzione, formazione e carriera professionale appropriati all'interno di scuole sia ordinarie che speciali.

4. Brevi riflessioni di tipo comparativo

Il tema dell'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità risulta al centro di una serie di cambiamenti, sia in Italia che in Irlanda, che riguardano sia la legislazione che la ricerca scientifica. Seppur nell'evidente differenza tra i due sistemi d'istruzione per ciò che riguarda il diritto di istruzione delle persone con disabilità, "approccio unidirezionale" in Italia e "approccio bidirezionale" in Irlanda, il tema dell'orientamento dei giovani con disabilità risulta far convergere l'attenzione degli studiosi su alcuni punti che risultano in comune. Innanzitutto, la centralità dell'esperienza scolastica in ordine allo sviluppo delle competenze lavorative (Amadori, 2021; Bianquin *et al.*, 2018). La questione è bene rappresentata in Italia dall'attenzione che stanno suscitando i

PCTO (Marcarini, 2022; Kamkhagi, 2020).

La sfida, per l'Italia, è di rendere fruibili e sensate queste esperienze anche per gli studenti con disabilità, con particolare attenzione all'influsso sui processi identitari dell'incontro con il mondo del lavoro (Friso, 2017). Per l'Irlanda, la questione si concentra sulla necessità di rendere fruibili anche agli studenti che frequentano le scuole speciali i percorsi di orientamento professionale.

Altra questione riguarda il valore educativo dell'orientamento al lavoro, che non può essere concepito solo ed esclusivamente come orientamento professionale, proprio perché considerato elemento fondamentale nella costruzione dell'identità (Canevaro *et al.*, 2022). Sia Italia che Irlanda sembrano riconoscere il valore e la centralità dell'orientamento al lavoro nel processo di transizione verso la vita adulta, e più in generale verso la realizzazione dell'inclusione sociale della persona con disabilità, come previsto dalla Convenzione dell'UN sui diritti delle persone con disabilità. Sia in Italia, sia in Irlanda, per rispondere a questa necessità, risulta fondamentale integrare nel PEI/IEP gli obiettivi e le progettualità mirate all'orientamento lavorativo, nell'ottica di concepire l'orientamento lavorativo come espressione del più ampio e articolato progetto di vita delle persone con disabilità.

Il valore formativo del lavoro, unitamente alla centralità dell'orientamento al lavoro per le persone con disabilità, richiede una presa in carico educativa, che deve necessariamente partire dalla scuola ma proseguire oltre la scuola attraverso il collegamento tra scuola e mondo del lavoro e tra scuola e servizi per l'inclusione lavorativa verso una prospettiva

di adultità e di cittadinanza (Caldin & Succu, 2004; Zappaterra, 2012). In Italia, il compito è affidato all'istituzione scolastica, la quale è tenuta a sviluppare dei veri e propri "Piani" attraverso cui rendere parte integrante dell'offerta formativa le attività di orientamento, i servizi di orientamento nonché le attività di tutorato e di accompagnamento, operando anche nella direzione di prevedere sinergie tra i sistemi di educazione e formazione e i servizi territoriali per l'impiego. In Irlanda, da come emerge dalle azioni messe in atto dal *National Skills Strategy*, si riconosce la volontà politica di promuovere il collegamento scuola-lavoro attraverso lo sviluppo e la promozione di figure professionali ad hoc, definite consulenti dell'orientamento, tenuti ad affiancare le scuole nel supportare efficacemente gli studenti e i giovani con disabilità nel guidarli verso percorsi di istruzione, formazione e carriere professionali adeguate alle esigenze di ciascuno. Sia in Italia che in Irlanda, infatti, l'azione di orientamento rivolta alle persone con disabilità non può che avvenire attraverso processi di individualizzazione e personalizzazione dell'azione didattica ed educativa. Sia i PCTO che la formazione professionale erogata nelle scuole speciali hanno infatti l'obiettivo di facilitare lo sviluppo di competenze all'interno di un curriculum professionale quanto più personalizzato (Traina *et al.*, 2022).

5. Conclusioni

L'orientamento al lavoro dei giovani con disabilità risulta attualmente al centro di un importante dibattito pedagogico, che vede l'interesse di studiosi di diversi Paesi, e che

sembra interpellare anche quei sistemi di istruzione che hanno concepito i percorsi scolastici secondo modalità differenziate, mantenendo l'istituzione delle scuole speciali. L'analisi della letteratura scientifica, nonché l'approfondimento delle normative che definiscono le linee d'indirizzo in materia di orientamento al lavoro, evidenziano il fatto che il confronto con il mondo del lavoro per le persone con disabilità ha una valenza assai più ampia rispetto all'esercizio e allo sviluppo di specifiche competenze professionali, che intercetta profondamente i processi identitari e i diritti di cittadinanza e inclusione sociale. Orientare al lavoro gli studenti con disabilità, inoltre, richiede uno sguardo pedagogico che guardi ai processi di orientamento come momenti delicati dell'accompagnamento verso la vita adulta, e che non possono non riguardare anche il bisogno di senso a cui deve rispondere l'azione educativa dell'orientare. Questione, questa, che non può essere elusa o sottovalutata per la presenza di una disabilità. Perché orientare/orientarsi è questione che interpella e provoca bisogni fondamentali, che in quanto tali riguardano ogni persona, indipendentemente dalla presenza o meno di una condizione di disabilità. Orientare al lavoro un giovane con disabilità, infatti, come richiamato anche dalle Linee Guida in materia di collocamento mirato delle persone con disabilità, è anche un processo che concorre a promuovere il diritto di autodeterminazione, il cui riconoscimento risulta fondamentale per la costruzione di percorsi di vita di qualità. Si tratta di una sfida tutt'altro che conclusa, sia in Italia che in Irlanda.

8. <https://www.gov.ie/en/publication/69fd2-irelands-national-skills-strategy-2025-irelands-future/>

Bibliografia

- Amatori, G.** (2021). Disabilità, adultità e mondo del lavoro: Disability Management e Pedagogia Speciale, in G. Giorgi, G. Amatori, E. Alla, C. Battistelli, *Disability & Diversity Management ai tempi del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianquin, N., Besio, S., Giraldo, M., & Sacchi, F.** (2018). L'alternanza scuola-lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF). *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno XI n. 21, pp. 51-72.
- Buckingham, J., Network, A. D., Perry, D., & Victoria, N. H.** (2015). *Community Career Counselling. Enabling career guidance and learner choice for people with disability in adult education*.
- Canevaro, A., Cibir, C. M., Bottà, M., & Calderoni, S.** (2022). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
- Cairns, J.** (2015). Youth with a disability and their experiences with social services programs. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 6(1), pp. 165-180.
- Caldin, R., & Giacconi, C.** (a cura di). (2022). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: Franco Angeli.
- Caldin Pupulin, R., & Succu, F.** (2004). *L'integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Chen, C. P., & Chan, J.** (2014). Career guidance for learning-disabled youth. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(3), pp. 275-291.
- CENSIS** (2011). *Le persone Down e le loro famiglie*. Tratto da: <https://www.fondazione-serono.org/disabilita/progetti-fondazione-serono/la-centralita-della-persona/l-indagine-sulle-persone-con-la-sindrome-di-down-disabilita/le-persone-down-e-le-loro-famiglie/> (ultimo accesso 03/02/2022)
- CENSIS** (2020). *54° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*.
- Doyle, A., Mc Guckin, C., & Shevlin, M.** (2017). 'Close the door on your way out': parent perspectives on supported transition planning for young people with Special Educational Needs and Disabilities in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), pp. 274-281.
- Foley, K. R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., & Leonard, H.** (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation*, vol. 34, no. 20, pp. 17-47.
- Friso, V.** (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gaspari, P.** (2022). Nuovo PEI-Progetto di vita. L'esigenza di una rinnovata professionalità del docente specializzato. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 21, n. 3, pp. 39-55.
- Kamkhagi, V.** (2020). *Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO*. Novara: De Agostini Scuola.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L.** (2021a). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L.** (2021b). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Marcarini, M. F.** (2022). Promuovere le soft skills con i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): Una proposta operativa: progettazione collaborativa degli spazi scolastici. *DYNAMIS. Rivista Di Filosofia E Pratiche Educative*, 1(1), pp. 35-57.

- Marchisio, C. M.** (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- McGlinchey, E., McCallion, P., Burke, E., Carroll, R., & McCarron, M.** (2013). Exploring the Issue of Employment for Adults with an Intellectual Disability in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(4), 335-343.
- McGuckin, C., Shevlin, M., Bell, S., & Devecchi, C.** (2013). *Moving to Further and Higher Education: An Exploration of the Experiences of Students with Special Educational Needs*. National Council for Special Education Research, Report n. 14.
- Ministero dell'Istruzione** (2019). *Linee Guida per i percorsi per le competenze Trasversali e l'Orientamento*.
- Ministero dell'Istruzione** (2020). Linee Guida concernenti la definizione delle modalità (...) per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D. lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche. *Decreto interministeriale n. 182/2020*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali** (2022). *Decreto Ministeriale 11 marzo 2022*.
- Murugami, M. W., & Nel, N. M.** (2012). A developmental career guidance and Counselling process for learners with disabilities: Preparation for employment. *Educational Research*, 3(4), pp. 362-370.
- National Disability Authority** (2018). *Submission to Department of Education and Skills Consultation on Review of Career Guidance*. June 2018, Dublin.
- National Disability Authority** (2017). *Customer Communications Toolkit for the Public Service. A Universal Design Approach*. Centre for Excellence in Universal Design. Disponibile all'indirizzo: <https://universaldesign.ie/Products-Services/Custom-Communications-Toolkit-for-the-Public-Service-A-Universal-Design-Approach/Foreword/> (ultimo accesso 05/04/2022)
- Pasqualotto, L., & Lascioli, A.** (2021). Il nuovo PEI nazionale, tra luci e ombre. *RicercaAzione*, 13(1), 57-69. doi:10.32076/RA13104
- Persson, H., Åhman, H., Yngling, A. A., & Gulliksen, J.** (2015). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts-one goal? On the concept of accessibility-historical, methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society*, 14(4), pp. 505-526.
- Simonsen, M.** (2010). *Predictors of supported employment for transitioning youth with developmental disabilities* (unpublished doctoral dissertation). College Park: University of Maryland.
- Soresi, S., & Nota, L.** (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Traina I., Mannion, A., & Leader, G.** (2022). Transition Program from School to Employment in Youths with Intellectual Disability: Evaluation of the Irish Pilot Study E-IDEAS. *Developmental Neurorehabilitation*, 25(2), 87-100.
- UN** (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità*.
- Zappaterra, T.** (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra, *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze: University Press, pp. 17-43.

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14209

Articolo su invito

Verso strumenti di osservazione e personalizzazione innovativi

Toward innovative observation and personalization tools

Caterina Scapin¹

Sintesi

Nel presente contributo viene presentato il percorso di elaborazione di uno strumento digitale specifico, ad uso di scuola, sanità e famiglia, per compiere un'osservazione congiunta dello studente con disabilità, in base alla Classificazione ICF-CY dell'OMS, e redigere di conseguenza il Piano Educativo Individualizzato (PEI). Lo strumento digitale di osservazione e personalizzazione consiste in una piattaforma che consente la realizzazione condivisa di quattro azioni educativo-formative fondamentali per l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità accertata: l'Osservazione dello studente, la Progettazione, la Realizzazione e la Validazione del PEI. Queste azioni sono state articolate nello strumento sulla base di tre importanti paradigmi scientifici: l'Universal Design for Learning (UDL), il modello bio-psico-sociale, il costruito per competenze. Tali paradigmi sono stati approfonditi e innovati grazie al fondamentale apporto degli esperti che hanno costituito il gruppo di ricerca², giungendo così a un modello integrato unico e assolutamente nuovo nel panorama internazionale.

Parole chiave: Studenti con disabilità; Osservazione; Personalizzazione; Piano Educativo Individualizzato; Valutazione; Certificazione delle competenze.

Abstract

This paper presents the development process of a specific digital tool, for school, healthcare and family use, to carry out a joint observation of the student with disabilities, based on the WHO ICF-CY Classification, and accordingly draw up the Individualized Education Plan (IEP).

The digital observation and personalization tool consists of a platform that enables the shared realization of four fundamental educational-training actions for the school inclusion of students with ascertained disabilities: Student Observation, Planning, Implementation and PEI Validation.

These actions have been articulated in the tool on the basis of three important scientific paradigms: the Universal Design for Learning (UDL), the bio-psycho-social model, and the competence construct. These paradigms have been deepened and innovated thanks to the fundamental contribution of the experts who formed the research team³, thus arriving at a unique and absolutely new integrated model on the international scene.

Keywords: Students with disabilities; Observation; Personalization; Individualized Education Plan; Assessment; Certification of competencies.

1. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), caterina.scapin@iprase.tn.it

2. Il gruppo di ricerca ha visto il confronto e l'integrazione tra figure professionali di diversa specificità: Stefan Von Prondizski (psico-pedagogista, esperto di ICF education), Sofia Cramerotti (pedagogista ed esperta di PEI), Andrea Martinuzzi (neurologo e collaboratore OMS per ICF), Patrizia Folegani (neuropsichiatra infantile esperta di ICF e PEI), Andrea Frascari (informatico, esperto di ICF), Caterina Scapin (referente IPRASE, pedagogista esperta di PEI e valutazione per competenze).

3. The research team saw the comparison and integration of professional figures of different specificities: Stefan Von Prondizski (psycho-pedagogist, expert in ICF education), Sofia Cramerotti (pedagogist and expert in PEI), Andrea Martinuzzi (neurologist and WHO collaborator for ICF), Patrizia Folegani (child neuropsychiatrist expert in ICF and IEP), Andrea Frascari (computer scientist, expert in ICF), Caterina Scapin (pedagogist expert in IEP and assessment by competencies, IPRASE).

1. L'Osservazione dello studente

La visione della disabilità, cambiata e innovata in quest'ultimo decennio, emerge anche dal confronto mondiale e tramite l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) attraverso lo strumento ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute).

Un primo passaggio operato dal gruppo di ricerca è stato quello di riflettere, dopo un attento esame dell'ICF-CY e delle integrazioni auspicate ed emerse dal Simposio internazionale dell'ottobre 2021⁴, se il termine Profilo fosse, in ambito educativo, il più appropriato. L'area di interesse della disabilità 0-19 o, ci si auspica, fino all'inserimento lavorativo ove possibile, assume un carattere educativo e formativo non solo per la scuola ma anche per il mondo sanitario. Questo arco temporale coincide con la fascia di maggiore sviluppo e crescita personale dove la scolarizzazione esercita un ruolo fondamentale per il progetto di vita di ciascun bambino/ragazzo. Se educazione e formazione sono le vie da percorrere in sinergia con la famiglia, la versione dell'ICF-CY non può che essere innovata a partire da questi assunti per ideare uno strumento di osservazione e personalizzazione curvato più verso l'ambito educativo-formativo che sanitario: in sostanza, una

"correzione di rotta" che tenga come stella polare lo sviluppo della persona che apprende in un determinato contesto educativo-formativo per tutto l'arco della vita.

Un primo passaggio innovativo è stato pertanto l'assumere l'elaborazione dell'ICF facilitato di Stefan von Prondzinski che pone in evidenza la centralità della persona e l'importanza dei fattori personali, aspetti fondamentali da utilizzare nell'osservazione e nella descrizione del benessere e della partecipazione della persona con un problema di salute.

Il modello ICF facilitato è composto da tre elementi interconnessi e interdipendenti: la cornice, il quadro e il centro. La cornice teorica e pratica di questo modello, illustrato nelle Figg. 1 e 2, rappresenta la complessa interrelazione delle condizioni di salute (sinistra-blu) con i fattori contestuali (destra-giallo). Tale interrelazione può produrre risultati positivi e valori adeguati a una buona vita (sopra-verde = blu + giallo), come ad esempio il funzionamen-

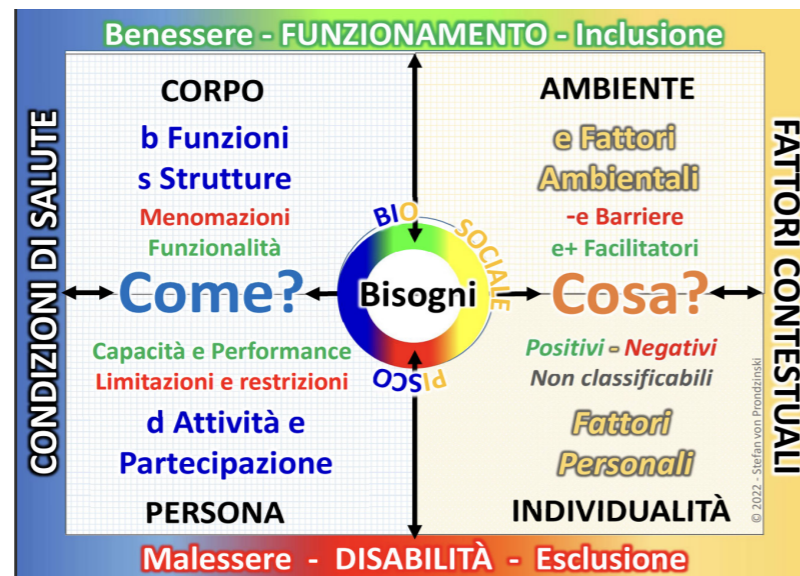


Fig. 1 - Modello ICF facilitato (Stefan von Prondzinski, 2022).

to, il benessere, la salute e l'inclusione. Invece, risultati negativi e indicatori di un'insufficiente o non adeguata qualità di vita (sotto-colore rosso - complementare al verde) sono la disabilità, il malessere, il disagio, la discriminazione e l'esclusione. Gli aspetti positivi e negativi sono le due facce della stessa medaglia, ovvero della complessa interrelazione tra i diversi fattori.

Gli elementi che interferiscono con gli aspetti positivi e negativi della complessa interrelazione sono collocati all'interno della cornice e sono da osservare, descrivere e analizzare con un linguaggio condiviso in ottica bio-psico-sociale. L'interno è suddiviso in quattro quadranti (componenti), che contengono informazioni relative alle strutture e funzioni del corpo (sopra/sinistra-blu), a quello che la persona può fare e alla sua partecipazione (sotto/sinistra-blu), all'ambiente fisico e sociale e ai fattori correlati (sopra/destra-giallo) e a tutti i fattori personali (sotto/destra-giallo) che definiscono l'individualità e unicità della persona, quest'ultima non classificabile, ma solamente descrivibile. Al centro dell'ICF facilitato sono quindi collocati i differenti bisogni affettivi, cognitivi, sociali e valoriali della persona, che formano la sua identità, la sua unicità e che rappresentano il cuore del piano educativo individualizzato. Le risposte ai bisogni derivano dall'interazione e dalla relazione col e nel contesto, e portano la persona all'affiliazione, alla realizzazione,



Fig. 2 - Modello ICF facilitato - Approfondimento dimensioni (Stefan von Prondzinski, 2022).

all'autonomia sociale e alla propria ideologia (Desmet & Pourtuis, 2006).

La versione completa del modello ICF facilitato integra i Big Six (Pretis, 2019), le sei grandi componenti che contribuiscono alla piena ed effettiva partecipazione. La partecipazione non è possibile in assenza di una o più componenti.

Componente Big Six		Linguaggio descrittivo utilizzato
1	Condizioni di salute, malattie e i problemi correlati, la diagnosi	ICD
2	Fattori personali	ICF
3	Fattori ambientali	
4	Strutture corporee	
5	Funzioni corporee	
6	Partecipazione	

Fig. 3 - Componente Big Six - versione integrata (Stefan von Prondzinski, 2021).

4. 7^ SIMPOSIO INTERNAZIONALE: ICF EDUCATION - Celebrating 20 years of ICF: Quo vadis, ottobre 2021.

A questo primo passaggio è seguita, all'interno del gruppo di ricerca, una seconda riflessione: *Quale azione viene chiesta per poter realizzare un profilo di funzionamento? Vi è un'azione comune a tutti gli attori (scuola, famiglia, studente, sanità)?*

Questa azione richiesta, che è senza dubbio comune a più stakeholder, è l'Osservazione, intesa anche qui nella dimensione educativa e formativa. Osservare è andare oltre il profilo di funzionamento, non significa solo fare la lista di ciò che funziona, degli ostacoli e delle facilitazioni: ciascun attore, attraverso i propri strumenti e a partire dal proprio contesto di osservazione, indaga ciò che accade, compreso l'inatteso, analizzando anche l'implicito contenuto nelle informazioni raccolte.

L'Osservazione educativa non è solo l'analisi predefinita di dati raccolti attraverso strumenti strutturati, ma è l'insieme di osservazione sistemica ed esperienziale per capire come la persona "partecipa". Ecco quindi che le informazioni raccolte sono ricche e dettagliate, permettendo una maggiore coerenza con le caratteristiche personali del bambino/ragazzo e del contesto in cui agisce. L'Osservazione così intesa raccoglie dati sulle caratteristiche personali su cui l'ICF non va ad indagare ma che, invece, fanno spesso la differenza, come abbiamo visto nel modello proposto da Stefan von Prondzinski.

Pertanto, il primo passaggio di questa analisi è stato chiamato "Osservazione" e, nello strumento digitale sviluppato, è costituito da una ventina di domande di primo livello a risposta chiusa (obbligatorie) e da ulteriori domande aperte (facoltative), a cui è possi-

bile rispondere in forma scritta oppure orale. Attraverso le domande aperte si possono ottenere informazioni aggiuntive sul contesto, le risorse a cui può attingere lo studente, il suo livello di partecipazione, ecc. La possibilità di rispondere alle domande aperte anche in forma orale, tramite microfono e riconoscimento vocale che trascrive il parlato, permette a chiunque di descrivere con naturalezza ciò che osserva e vuole quindi focalizzare e comunicare. Questo è un altro aspetto importante e nuovo dello strumento: la valorizzazione dell'uso del linguaggio naturale come espressione descrittiva della funzionalità di una persona con disabilità mantenendo però, sotto traccia, il collegamento con i codici ICF-CY; inoltre, l'uso del linguaggio naturale permette l'accesso espressivo a chiunque, secondo le proprie possibilità comunicative.

La lista di domande è stata elaborata a partire dal Manuale di ICF per famiglie realizzato da Manfred Pretis e Silvia Kopp-Sixt⁵ in quanto si condivide l'idea fondamentale, tanto degli autori quanto delle indicazioni OMS 2020, di "tradurre" l'ICF in un linguaggio naturale e adattarlo al contesto.

L'Osservazione prevede l'interlocuzione di cinque soggetti: i clinici, i docenti, gli educatori, la famiglia, gli studenti (per questi ultimi con adattamento del linguaggio a seconda dell'ordine scolastico: infanzia, primaria, secondaria di I grado e II grado). Ognuno risponde alla lista di domande di primo livello, ciascuna delle quali fa riferimento a uno o più specifici codici ICF-CY. Le domande sono equamente ripartite per indagare i diversi domini definiti nell'ICF-CY: funzioni mentali, funzioni sensoriali e dolore, at-

tività e partecipazione, compiti e richieste generali, comunicazione, mobilità, cura della propria persona, vita domestica, interazioni e relazioni personali, aree di vita principali, vita sociale, civile e di comunità, fattori ambientali.

Come è possibile osservare in Fig. 4, il collegamento tra domande e domini/funzioni ICF-CY è stato ampliato e messo in relazione ad altre quattro dimensioni contenute anche nel modello di PEI nazionale: socializzazione (SOC), comunicazione (COM), autonomia (AUT), aspetti cognitivi (COG).

Alle domande chiuse si risponde scegliendo tra quattro opzioni, attraverso una proposta cromatica che comprende due valori positivi e due negativi. La scelta di avere una scala con solo quattro parametri deriva dalla necessità di:

- evitare la tendenza di posizionare in centro il proprio giudizio (su scale, quindi, di livelli dispari);
- restituire un senso educativo-sommativo a questo momento valutativo evitando di prevedere tanti livelli di attribuzione che enfatizzano più l'aspetto classificatorio rispetto a quello formativo;
- ricondurre la proposta ai principi dell'andamento gaussiano in quanto rappresenta una distribuzione di probabilità continua, di cui è necessario avvalersi in fase di raccolta dati e loro elaborazione statistica;
- creare coerenza nell'espressione dei giudizi tra la fase di Osservazione e la fase di Progettazione (PEI) in cui i traguardi per competenze e la loro certificazione si basano su quattro livelli per le scuole del pri-

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	codice_liv1	domande	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	SOC	COM	AUT	COG
2	P02	Vedi e senti bene (anche con occhiali etc.)? Usi tatto, gusto e olfatto?	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐
3	P03	Ricordi bene le cose successe, le persone e le informazioni?	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑
4	P04	Sai fare lavoretti in casa come apparecchiare o mettere in ordine le tue cose?	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑
5	P05a	Sai organizzare le attività scolastiche come preparare la cartella e pianificare i compiti da fare?	☑	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑
6	P05b	Sai fare scelte e prendere decisioni?	☑	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑
7	P06	Fatichi e senti stress se ti fanno richieste particolari o ti trovi in ambienti nuovi?	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐
8	P07	Fai fatica a stare concentrato?	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑
9	P08	Ti piace comunicare con gli altri e dire i tuoi bisogni e desideri?	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐
10	P09	Pensi che gli altri ti capiscano quando parli o quando vuoi comunicare qualcosa con il volto (ad esempio, facce o sorrisi)?	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐
11	P10	Ti sembra di capire gli altri quando parlano o quando comunicano con il volto?	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐
12	P11	Parli e ti esprimi come fanno i tuoi compagni?	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐
13	P13	Utilizzi strumenti, tecnologie (telefono, computer, tablet) o altri facilitatori (comunicatori, Braille...) per comunicare con gli altri?	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐
14	P14	Riesci ad esprimere le tue emozioni (felicità, tristezza, rabbia,...)?	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐
15	P15	Ti senti bravo nelle attività fisiche (sport, camminare, correre, bicicletta, lavoretti)?	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐
16	P16	Ti piace prendere l'iniziativa, esplorare posti e conoscere persone nuove?	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐
17	P17	Ti senti autonomo negli spostamenti (anche grazie ad ausili)?	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐
18	P18a	Ti capita di perderti in posti che conosci o che non conosci?	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐
19	P18b	Ti accorgi di possibili pericoli?	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐
20	P19	Hai bisogno di aiuto per mangiare, bere, vestirti e lavarti (anche grazie ad ausili)?	☐	☑	☐	☑	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐
21	P20	Hai bisogno di aiuto per prenderti cura di te stesso?	☑	☐	☐	☑	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐
22	P21	Ti piace stare con gli amici? Fai fatica con loro?	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐

Fig. 4 - Esempio di collegamento delle domande di primo livello con i domini ICF-CY e le dimensioni aggiuntive (scuola primaria).

5. ICF in familienfreundlicher Sprache. Auf Augenhöhe mit Fachkräften sprechen, 2019.

mo ciclo di istruzione, tre per le scuole del secondo ciclo.

I parametri sono stati dunque così definiti:

1. **rosso:** DIFFICOLTÀ GRAVE (punteggio -2), dal 50 % al 100% di compromissione;
2. **arancione:** DIFFICOLTÀ LIEVE-MODERATA (punteggio -1), dal 5% al 49% di compromissione;
3. **azzurro:** FUNZIONAMENTO EFFICACE (punteggio 0), bambini/ragazzi in cui vi è equilibrio tra difficoltà e funzionalità; in sostanza vi è il giusto bilanciamento tra il livello di funzionalità della propria condizione, il contesto e il tipo di performance richieste; bambini/ragazzi che hanno un modo di vivere caratterizzato da equilibrio e funzionale alla partecipazione;
4. **verde:** ALTO FUNZIONAMENTO (punteggio +2), bambini/ragazzi ad alto funzionamento/potenziale o che, per compensazione, hanno sviluppato alte capacità e performance e, grazie a questo, hanno una vita caratterizzata da alta partecipazione e maggiori possibilità di realizzare il proprio progetto di vita.

Elemento di nota, per il valore assolutamente nuovo anche nel panorama internazionale, l'introduzione dei livelli verde e azzurro, i quali hanno lo scopo di valorizzare gli aspetti funzionali del soggetto con disabilità che sviluppa competenze compensative (Scapin, 2012) e che può avere disarmonie educative funzionali al proprio progetto di vita⁶.

Successivamente all'attribuzione, i valori espressi da tutti i soggetti (clinici, docenti/educatori, genitori, studenti) vengono rielaborati

dalla piattaforma e tradotti in grafici di facile e immediata lettura in cui vengono rappresentate non solo le risposte dei vari soggetti, ma anche le affinità e le discrepanze fra di esse, con la conseguente possibilità di focalizzare le domande e le risposte che hanno creato la disarmonia. Tali grafici rappresentano perciò la fusione tra il linguaggio bio-psico-sociale ICF, tradotto in linguaggio naturale, presente nelle risposte, e la definizione dei bisogni educativi, da cui ha inizio la progettazione del PEI. Essi restituiscono, attraverso un'immagine, i numerosi e complessi dati raccolti dalle risposte dei diversi soggetti, consegnando un profilo unico dello studente osservato.

Come è possibile vedere in Fig. 5, il primo grafico propone il profilo globale sulla base delle quattro dimensioni di funzionamento rilevanti dal punto di vista neuro-psicologico, mentre il secondo grafico propone il profilo globale fondandosi sui domini dell'ICF-CY. Tale scelta è stata dettata dalla consapevolezza di quanto sia doveroso restituire le valutazioni raccolte sia in chiave di dimensioni conosciute e usate di consuetudine (autonomia, aspetti cognitivi, comunicazione e socializzazione) sia in termini di avvicinamento alla conoscenza dei domini dell'ICF-CY, che hanno il merito di focalizzare l'attenzione su aspetti più specifici rispetto a dimensioni che sono molto più generali. Inoltre, per facilitare la lettura, cliccando su ogni puntino presente nei grafici, compaiono tanto le dimensioni o i domini quanto le risposte che hanno dato origine ai dati visualizzati nel grafico. I grafici in Fig. 5 restituiscono una panoramica dei punti di forza e di debolezza, mentre i grafici



Fig. 5 - Esempio di grafici dei punti di forza e di debolezza.

in Fig. 6 evidenziano le disarmonie, cioè le discrepanze, tra le risposte date dai diversi soggetti sullo stesso aspetto, sempre in riferimento alle quattro dimensioni di funzionamento e ai domini ICF.

È importante rilevare le disarmonie perché esse fanno emergere come il funzionamento del singolo non dipenda solo dalle caratteristiche personali, ma anche dal contesto. Se uno studente funziona diversamente nei di-

versi contesti in cui vive, è importante capire perché, discuterne ed eventualmente riprodurre i contesti facilitanti che gli permettono di dare performance migliori e stare bene. Queste disarmonie possono però anche essere la semplice testimonianza delle "normali disarmonie evolutive" che è comunque necessario conoscere e saper gestire nella progettazione e valutazione scolastica (PEI).

Dopo questa prima fase di Osservazione,



Fig. 6 - Esempio di grafici delle disarmonie.

6. Si veda, a questo proposito, l'intervento di A. de Souza Roche et al., "ICF perspectives in the context of Giftedness" al 7° SIMPOSIO INTERNAZIONALE: ICF EDUCATION - Celebrating 20 years of ICF: Quo vadis, ottobre 2021.

Domande che hanno determinato la disarmonia

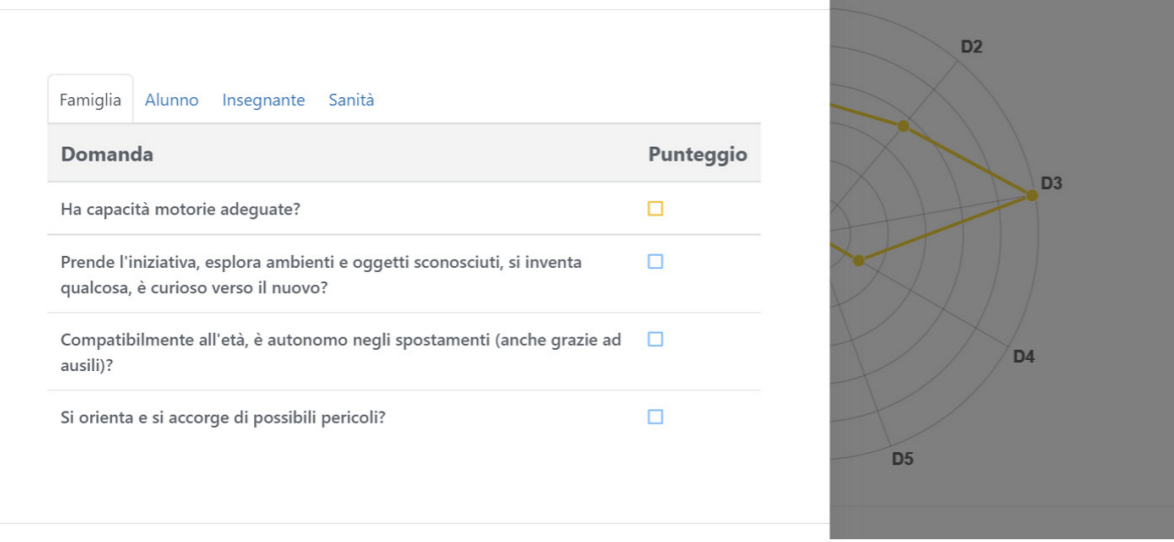


Fig. 7 - Esempio di visualizzazione delle domande che hanno determinato la disarmonia.

la scuola procede con un approfondimento attraverso domande di secondo livello, che derivano sia dalle informazioni incrociate fornite da tutti gli attori, sia dalle scelte della scuola, che autonomamente può decidere di indagare aspetti ritenuti importanti per la progettazione. La finalità è indagare quali siano le cause delle discrepanze emerse nelle risposte, che pongono in luce funzionalità diverse e, per questo, possono offrire piste di intervento educativo-formative ricche e interessanti.

Queste domande di secondo livello sono state ordinate in 10 aree e, come le domande di primo livello, collegate alla classificazione ICF-CY:

1. Memoria, attenzione e altre funzioni mentali (B1)
2. Esplorazione sensoriale (B2)
3. Apprendimento e applicazione della conoscenza (D1)
4. Gestione del comportamento, di compiti e

- richieste generali (D2)
5. Comunicazione (anche non verbale e scritta), conversazione (D3)
6. Mobilità e motricità fine (D4)
7. Autonomie personali e sociali, cura della propria persona (D5)
8. Gestione delle relazioni (D7)
9. Gioco (D8)
10. Ambiente: sussidi, prodotti e tecnologie (E1)

L'Osservazione educativo-formativa ha come scopo ultimo il far emergere i bisogni educativi ed è così che lo strumento ideato propone, come ultimo step di questa prima fase, una lista di "bisogni educativi emersi" che, si ricorda, risultano collegati con i domini ICF (Fig. 8). Cliccando sull'icona-manina della prima colonna, partendo da sinistra, si apre una finestra dove si descrive il bisogno educativo (per brevità espresso con un codice di riferimento). Cliccando invece sulle icone-manine dei soggetti (dalla seconda alla



Fig. 8 - Esempio di visualizzazione dei bisogni educativi emersi.

sesta colonna), si possono conoscere i valori di attribuzione assegnati da ogni soggetto ai singoli bisogni emersi. Nella colonna "Disarmonie", cliccando sull'icona-manina, compare il punteggio totale ottenuto dalle risposte date.

Nella colonna "Contesto e potenzialità", cliccando sull'icona-manina, si apre una finestra con le risposte date alle domande aperte per approfondire i fattori di contesto e le potenzialità presenti. (Fig. 9).

Infine, in fondo a sinistra della videata "bisogni educativi emersi", è possibile cliccare su "fattori personali" per recuperare le informazioni date direttamente dallo studente su di sé. (Fig. 10).

Ciascun consiglio di classe sceglie, tra i

bisogni educativi emersi, quelli su cui è prioritario intervenire. Tali bisogni educativi diventeranno i "traguardi di competenza": esiti attesi dell'intervento educativo-formativo del PEI.

2. La progettazione del PEI

Se un processo di Osservazione così innovato, tanto nei contenuti quanto nella struttura, determina le piste educativo-formative possibili, quale deve essere il PEI che possa accogliere queste nuove istanze? E quali sono le innovazioni necessarie e imprescindibili alla struttura del PEI?

Su queste riflessioni è nato un modello di PEI che integra le indicazioni contenute nel Dlgs 66/17 con le più recenti innovazioni scien-

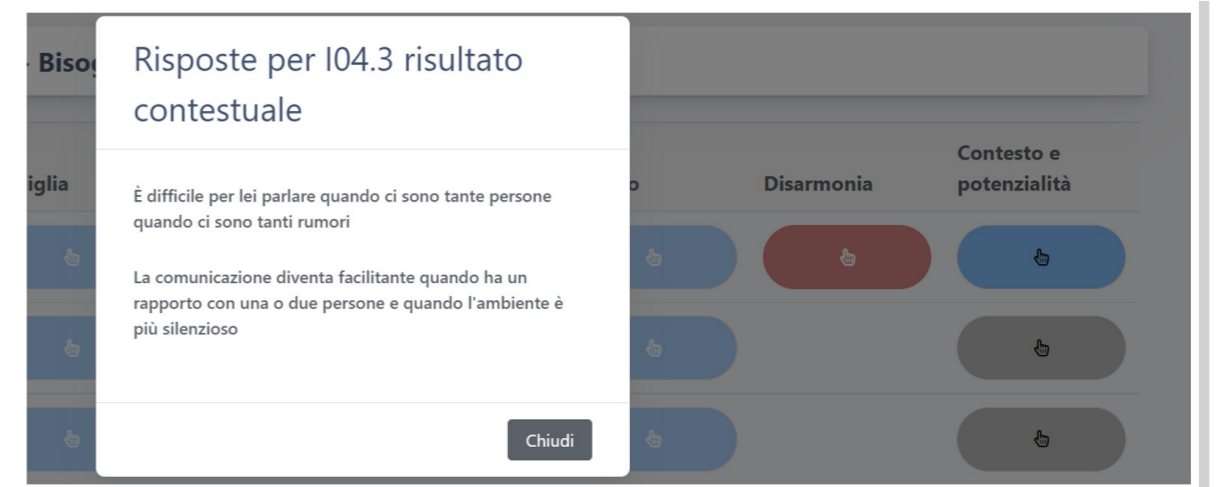


Fig. 9 - Esempio di visualizzazione dei fattori di contesto e delle potenzialità.

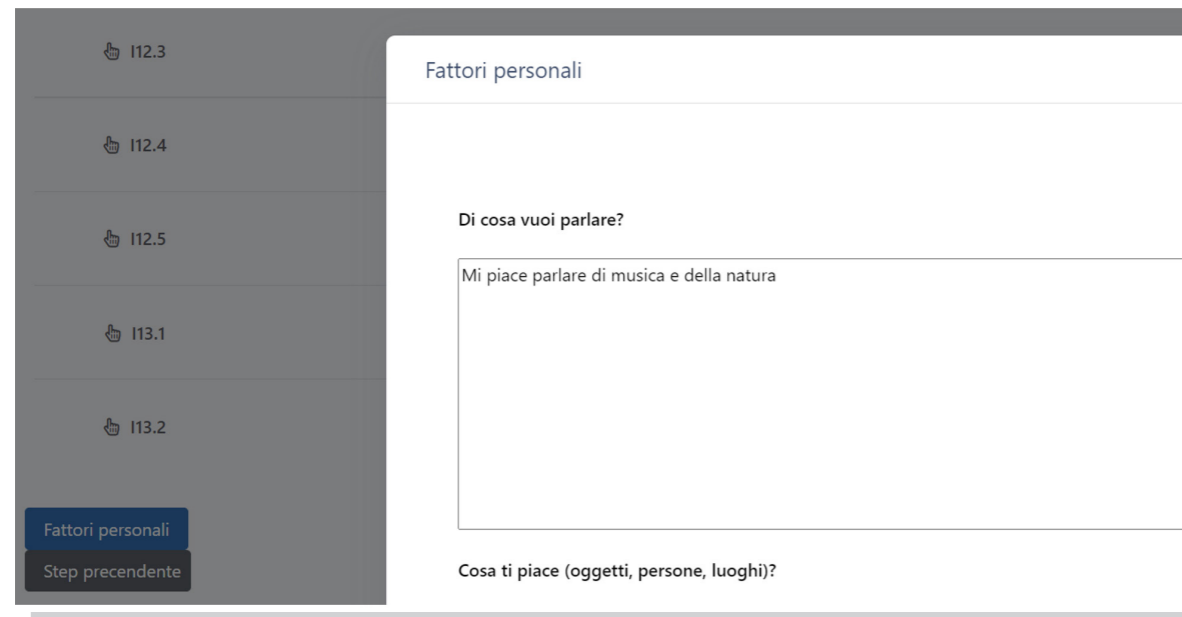


Fig. 10 - Esempio di visualizzazione dei fattori personali.

tifiche delle scienze della formazione. Tale modello è un PEI per competenze su base bio-psico-sociale e secondo i principi dell'Universal Design for Learning (UDL), in sostanza è un modello che non si accontenta di applicare i principi pedagogici di un solo paradigma scientifico, ma mette in relazione i tre paradigmi più accreditati del panorama scientifico in tema di intervento scolastico e inclusione. La Fig. 11 è una rappresentazione del modello, che comprende: le quattro fasi di implementazione del PEI (cerchi esterni), i tre paradigmi, declinati nelle loro principali dimensioni (parte in blu), i principi che trasversalmente sono comuni ai tre paradigmi (parte in giallo chiaro).

Come è possibile evincere dalla Fig. 11, il modello proposto estrae e rielabora principi e indicazioni pratiche per l'intervento educativo-formativo a partire dall'idea di fondo della centralità della persona e della sua partecipazione.

Nella Tab. 1, a partire dai principi che li ac-

comunano, viene specificato il raccordo tra i tre paradigmi.

A partire da questa analisi, il modello propone una struttura degli strumenti di personalizzazione che si concretizza in quattro azioni, che sono anche le quattro sezioni del PEI:

- *Osservazione*, con la definizione dei "bisogni educativi emersi", dopo l'analisi delle funzionalità e dei fattori personali e ambientali da parte di tutti i soggetti coinvolti (docenti/educatori, clinici, famiglia, studente).
- *Progettazione*, con la definizione dei "traguardi di competenza", cioè gli esiti attesi, e del percorso formativo annuale.
- *Realizzazione*, con la predisposizione di "unità di apprendimento" che articolano e concretizzano la progettazione annuale, comprese le eventuali modifiche/integrazioni rese necessarie in itinere.

- *Validazione*, cioè la valutazione del percorso formativo e la verifica della validità del PEI in termini di miglioramento possibile raggiunto.

Nella fase della Progettazione dunque, a partire dai bisogni educativi emersi nel processo di Osservazione, vengono proposti i traguardi di competenza: esiti attesi, riferimenti fondamentali e prescrittivi che concre-

ta dallo strumento innovativo elaborato, i docenti si ritrovano alcuni traguardi dati da sistema perché derivati dall'emersione dei bisogni educativi su cui lavorare, più la possibilità di inserirne altri. Questo ulteriore inserimento è molto importante: non è infatti possibile strutturare un PEI solo sui bisogni educativi emersi dall'Osservazione perché il percorso formativo è costituito anche da quel

diritto all'istruzione che si sostanzia nell'inevitabile integrazione con i traguardi riferiti al curriculum dell'Istituzione scolastica specifica e con il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa o Progetto d'Istituto). È per questo che, nello strumento, sono previste tre modalità di definizione dei traguardi: i traguardi direttamente derivati dai bisogni educativi emersi, la scelta tra altri "traguardi possibili", all'interno di una lista fornita dallo strumento e l'inserimento libero di altri traguardi attraverso il tasto "aggiungi traguardo". Avere a disposizione questa tripla modalità di definizione dei traguardi è vantaggioso per la scuola sotto diversi aspetti: i traguardi selezionati a partire dai bisogni emersi derivano da un'osservazione partecipata anche da parte degli altri

soggetti coinvolti (famiglia, sanità, studente); gli altri "traguardi possibili", scelti da un elenco preconstituito, stimolano un'ulteriore riflessione pedagogica sui percorsi e gli esiti possibili; i traguardi "liberamente aggiunti" sono la massima espressione di personalizzazione dei percorsi.

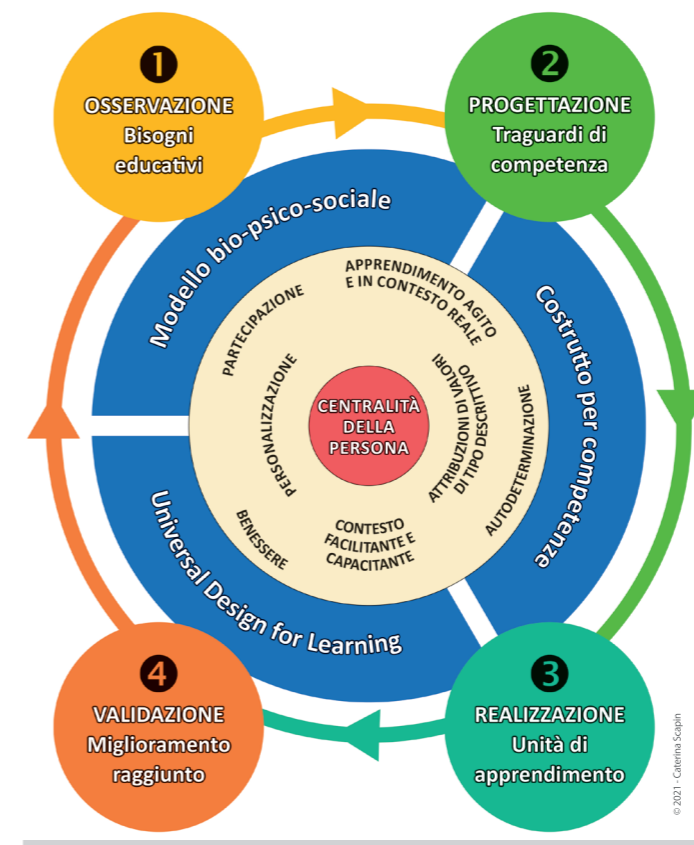


Fig. 11 - Modello di PEI (Scapin, 2021).

tizzano e qualificano la partecipazione alla vita scolastica degli studenti con disabilità. Non solo, i traguardi rappresentano anche i criteri di valutazione delle competenze attese che ritroviamo nella fase finale, con la validazione del PEI.

Nell'azione di progettazione supporta-

PRINCIPI COMUNI	PARADIGMI		
	Modello bio-psico-sociale	Universal Design for Learning	Costrutto per competenze
Personalizzazione	Facilitatori personali: (sesso, razza, età, forma fisica, stile di vita, abitudini, capacità di adattamento e altri fattori di questo genere). Fattori ambientali: prodotti e tecnologia (e1), ambiente (e2), relazione e sostegno sociale (e3), atteggiamenti (e4), servizi (e5).	Facilitatori personali. Diversità di coinvolgimento. Diversità di rappresentazione. Diversità di azione ed espressione.	Competenze compensative, strumenti compensativi, misure dispensative, metodi, metodologie, strategie, attività, materiali, risorse, tempi, organizzazione scolastica. Apprendimento formale, non formale, informale.
Benessere	Valorizzazione di tutte le dimensioni della persona (funzioni, strutture, attività e partecipazione, fattori ambientali, fattori personali).	Fornire opzioni diverse per accogliere e valorizzare, in particolar modo: autovalutazione, comprensione, funzioni esecutive, impegno e perseveranza, linguaggi usati, espressione matematica e simbolica, espressione e comunicazione, interesse, percezione del materiale di apprendimento, azioni fisiche.	Valorizzazione delle diverse competenze della persona (culturali e trasversali).
Partecipazione	Coinvolgimento nella situazione di vita: prospettiva sociale del proprio funzionamento.	Offrire modalità diverse per migliorare e mostrare quello che si sa e si sa fare. Coinvolgere per sostenere l'interesse e la motivazione	"Evidenze" della persona: manifestazione dell'agito competente, della mobilitazione della competenza in contesto significativo per l'apprendimento (reale, autentico). Partecipazione piena della persona alla vita sociale e professionale.
Contesto facilitante e capacitante	Barriere: riducono il funzionamento e aggravano la disabilità; hanno influenza negativa sulla performance. Facilitatori: migliorano il funzionamento e riducono la disabilità; hanno influenza positiva sulla performance.	Progettazione universale: equità, flessibilità, semplicità, percettibilità, tolleranza all'errore, contenimento dello sforzo fisico, misure e spazi sufficienti. Facilitatori universali: elementi/scelte/azioni che migliorano il funzionamento della persona e riducono i fattori di diversità (es: didattica flessibile, pluralità delle proposte, ...)	Compiti significativi, di realtà, autentici. Ambiente di apprendimento ricco di "diverse proposte", facilitante. Contesti di apprendimento integrati capacitanti (formale, non formale, informale).

Segue a pagina successiva

PRINCIPI COMUNI	PARADIGMI		
	Modello bio-psico-sociale	Universal Design for Learning	Costrutto per competenze
Apprendimento agito e in contesto reale	Distinzione tra "capacità" e "performance": - capacità: il più alto livello probabile di funzionamento che una persona può raggiungere in situazione/ambiente uniforme e standard; - performance: la descrizione di quello che l'individuo fa nel suo ambiente attuale/reale attraverso anche il coinvolgimento personale.	Accessibilità in progettazione e non a posteriori: la diversificazione nelle proposte e nelle modalità di apprendimento è prevista a monte e non in singole personalizzazioni (progettazione universale). L'accessibilità all'apprendimento e quindi all'uso dei facilitatori universali è l'elemento costitutivo della progettazione universale che permette poi una personalizzazione più circoscritta e gestibile. Fruibilità: trasformare l'accessibilità in conoscenza utilizzabile.	Rielaborare personalmente le conoscenze e utilizzarle in contesti diversi e/o per la risoluzione di problemi. Apprendimento formale, non formale, informale.
Autodeterminazione	Autonomia come diritto di controllare il proprio destino. Fattori personali: background personale della vita e dell'esistenza di un individuo, caratteristiche dell'individuo che non fanno parte della condizione di salute.	Individui competenti nell'apprendere: sanno come apprendere e sono desiderosi di apprendere per poter essere parte attiva nel proprio progetto di vita.	Autonomia e responsabilità nell'agito competente per esprimere le proprie potenzialità, essere capaci di apprendere in modo permanente, essere capaci di gestire la propria vita, sapersi orientare, gestire i cambiamenti.
Descrizione in termini positivi	Descrizione del funzionamento della salute e degli stati a essa correlati. Descrizione dei fattori ambientali. Descrizione dei fattori personali (comprese l'autoregolazione, l'autocontrollo e l'autovalutazione).	Feedback descrittivo orientato alla padronanza, anche con elementi afferenti all'autoregolazione, all'autocontrollo e all'autovalutazione.	Valutazione formativa e descrittiva, anche con elementi afferenti all'autoregolazione, all'autocontrollo e all'autovalutazione.

Tab. 1 - Raccordo tra paradigmi scientifici in tema di intervento scolastico e inclusione (Scapin, 2022).

I traguardi sono declinati su tre livelli:
- traguardi di competenza su curriculum equipollente⁷ per ogni grado scolasti-

co: Scuola dell'Infanzia, Scuola Primaria, Scuola Secondaria di primo grado, Scuola secondaria di secondo grado

7. Le proposte di Curriculum equipollente sono state elaborate a partire da due fonti importanti: La piazza delle competenze dell'USR Veneto (http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Pagina_principale) e i materiali di Franca Da Re, che si trovano sul suo sito (<https://www.francadare.it/wp/>).

- (definiti, ad oggi, per il Liceo artistico e l'Istituto tecnico a indirizzo informatico);
- traguardi di competenza su curricolo differenziato (proposta comune a tutti gli ordini di scuola);
 - traguardi di competenza su curricolo differenziato per studenti con disabilità grave (proposta comune a tutti gli ordini di scuola).

Qual è lo scopo di proporre un curricolo equipollente? Innanzitutto rendere il curricolo equipollente significa rendere la cultura accessibile e usufruibile evitando di abbassare i livelli di prestazione. Inoltre, si è ritenuto utile fare delle proposte che possano fungere da modello ma passibili di essere integrate e modificate liberamente dai docenti.

Dopo aver stabilito i traguardi, è possibile stampare il "patto educativo" che rappresenta il secondo livello di coinvolgimento dello studente nel proprio percorso formativo (autodeterminazione): condividere le mete e raggiungerle insieme.

Poiché la progettazione per competenze

stabilisce che i traguardi non possono essere tutti "delegabili" a un solo docente/una sola disciplina, l'Universal Design for Learning sostiene una progettazione universale e il modello bio-psico-sociale si fonda sulla condivisione di tutti gli attori coinvolti, nello strumento elaborato tutto ciò si traduce operativamente nella possibilità di stabilire, da parte del consiglio di classe, quali discipline concorrono al raggiungimento del traguardo stabilito (Fig. 12): qui la condivisione educativa dei docenti trova la sua massima espressione, poiché tale iniziale scelta collegiale ha il suo continuum nella realizzazione del traguardo e nella sua valutazione.

Successivamente alla definizione dei traguardi, cioè degli esiti attesi, il percorso si snoda nella definizione di "abilità", "conoscenze", "attività", "ausili", "metodologie" funzionali al raggiungimento di ogni singolo traguardo scelto.

In particolare, una novità presente nello strumento, costituita dalla sezione "attività", valorizza, dal punto di vista pedagogico, il

concetto di partecipazione, esprimendosi nella didattica attraverso azioni che concretizzano e mobilitano le abilità e le conoscenze. In questa sezione sono suggeriti compiti di realtà, compiti autentici, attività semplici, attività che si avvicinano molto ad abilità specifiche (come, ad esempio, leggere una favola o rappresentare graficamente un'emozione), ed è inoltre prevista la possibilità di aggiungere liberamente ulteriori attività.

Altre particolarità presenti nello strumento sono le sezioni "ausili" e "metodologie-strategie": la prima comprende sia facilitatori universali che ausili personalizzati, nella consapevolezza di come sia, prima di tutto, necessario rendere l'ambiente e la proposta didattica accessibile (Universal Design for Learning, progettazione universale) e poi, se ciò non dovesse bastare, personalizzare con ulteriori strumenti, tecnologie, sussidi e altro. È infatti previsto uno spazio in cui si possono aggiungere tutte le personalizzazioni possibili con la cura di contestualizzarle: tanto gli stru-

menti compensativi e, a maggior ragione, le misure dispensative, vanno previsti e inseriti in un contesto d'uso: a una generica previsione "uso della calcolatrice" si deve preferire ad esempio "uso della calcolatrice per calcoli complessi... per verificare i risultati... per dare più tempo ai processi...". Per quanto riguarda la possibilità di prevedere eventuali misure dispensative, va ricordato che va evitata la dispensa totale, che è sempre bene contestualizzare e, nel caso, va prevista sempre un'alternativa.

Infine, le "metodologie" sono state classificate in cinque macrocategorie:

1. gruppo dei pari;
2. apprendimento basato su problemi e in contesti reali;
3. approcci centrati sullo studente e sui contenuti da apprendere;
4. pensiero, ragionamento, processi cognitivi e meta cognitivi;
5. approcci tradizionali e strutturati.

All'interno delle macrocategorie sono sta-

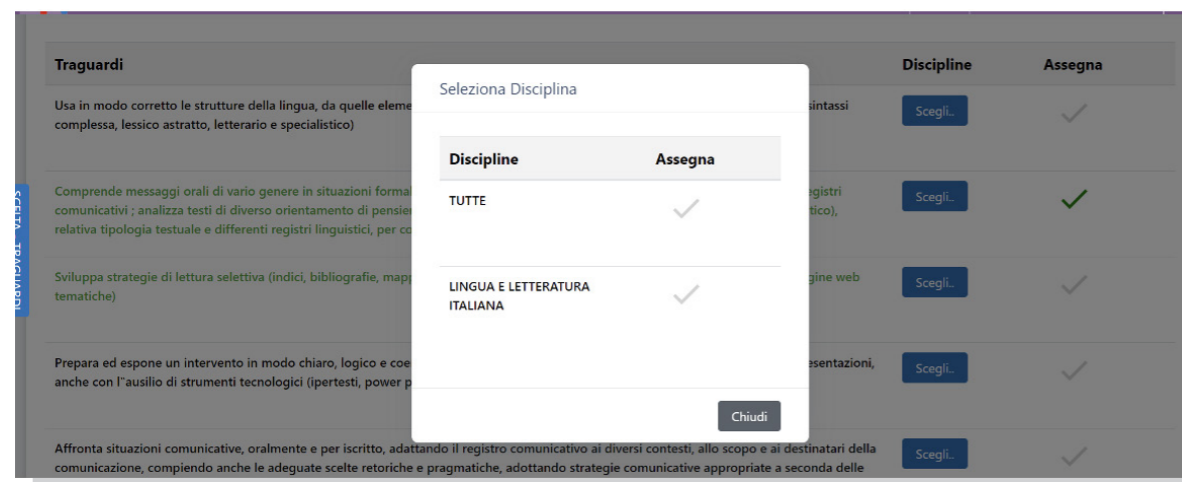


Fig. 12 - Esempio di visualizzazione di coinvolgimento delle discipline all'interno dell'area "traguardi".

Ausili		Metodologie-Strategie	
MACRO CATEGORIA: GRUPPO DEI PARI			
	Descrizione	Indicato per	
Debate:	Confronto nel quale due squadre (composte ciascuna di due o tre studenti) sostengono e controbattono un'affermazione o un argomento dato dall'insegnante, ponendosi in un campo (pro) o nell'altro (contro). Permette di acquisire competenze trasversali (life skill) e curricolari.	per promuovere il pensiero critico e la formulazione di idee proprie. Per promuovere le competenze trasversali e life skills.	
Metodo Jigsaw:	Metodologia di cooperative learning basato sulla ricerca. L'insegnante divide gli studenti in gruppi, sceglie un leader, divide la lezione in un numero di segmenti pari al numero dei membri del gruppo, assegna a ogni studente di ogni gruppo l'apprendimento di un solo segmento e alla fine della sessione, verifica l'apprendimento. Con la cooperazione, si riduce il conflitto tra studenti e si migliora la motivazione all'apprendimento.	se si ha la possibilità di lavorare in gruppi modificando anche il setting d'aula	
Think-Pair-Share:	Tecnica dell'apprendimento cooperativo per la quale gli studenti, dopo aver riflettuto autonomamente, lavorano assieme per risolvere un problema o rispondere ad una domanda.	per promuovere la riflessione, il pensiero critico e il confronto nel gruppo	

Fig. 13 - Esempio di visualizzazione della sezione "metodologie-strategie".

te inserite le descrizioni delle diverse metodologie e lo scopo a cui concorrono (Fig. 13). Questa sezione può essere definita autoformativa per il docente in quanto permette di avere una breve ma precisa descrizione della metodologia e delle sue valenze, anche in termini di miglioramenti attesi.

In ogni sezione (traguardi, abilità, conoscenze, attività, ausili, metodologie-strategie) è sempre automaticamente attivato, anche nel caso del tasto “aggiungi”, il collegamento con i domini dell’ICF-CY, garantendo così una coerenza epistemologica tra i tre paradigmi scientifici fondanti e tra Osservazione e Progettazione. Si veda a questo proposito l’esempio riportato in Fig. 14.

In Fig. 14, partendo da sinistra, è possibile notare come ogni ausilio sia collegato a una o più dimensioni (COG = cognitivo, COM = comunicazione, MOB = mobilità, AUT = autonomia, VIS = vista, UDI = udito), ai domini ICF e ai bisogni educativi emersi. Gli ausili, inoltre, in base alle loro caratteristiche, sono classificati in quattro categorie (ausili, adattamenti, facilitatori universali, adattamenti ambientali), sono sinteticamente descritti, correlati da eventuali link utili, e collegati al grado

scolastico per cui risultano adatti oppure alla condizione di pluridisabilità.

Si ritiene importante ribadire che ogni sezione (traguardi, abilità, conoscenze, attività, ausili, metodologie-strategie) prevede la possibilità, cliccando su “aggiungi”, di inserire ulteriori elementi: questa funzione risulta molto importante anche perché, nel tempo, può contribuire a costituire un archivio a cui potranno avere accesso tutti i docenti interessati, divenendo così un prezioso patrimonio per chiunque utilizzi la piattaforma.

Lo strumento contiene infine un’ulteriore sezione, denominata “barriere e facilitatori” che comprende gli elementi che costituiscono barriere o facilitazioni per lo studente. Tali elementi derivano direttamente dalle risposte date alle domande di primo e secondo livello in fase di Osservazione, ma è anche possibile aggiungere eventuali elementi emersi successivamente, cliccando in “scrivi qui”.

3. La Realizzazione del PEI

La fase realizzativa poggia sul principio che, a partire da una macroprogettazione

quale è quella del PEI, che corrisponde a una pianificazione annuale del percorso formativo, sia poi necessario concretizzare nella quotidianità le azioni previste.

Questa concretizzazione, dal punto di vista sia didattico che procedurale-formale, consiste nella predisposizione di microprogettazioni, cioè di Unità di Apprendimento (d’ora in poi UdA), come previsto dal modello rappresentato in Fig. 11.

Nel presente contributo non ci si sofferma sul valore dell’UdA dal punto di vista didattico e della sua valenza innovativa rispetto all’Unità Didattica, si coglie invece l’occasione per focalizzarne gli elementi di funzionalità e validità nell’implementazione del processo di personalizzazione. L’Uda rappresenta infatti la concretizzazione del PEI: le UdA sono i mattoncini che costituiscono il percorso formativo lungo un anno e che contengono in sé la possibilità di apportare al PEI, in itinere, le necessarie integrazioni, modificazioni ed esplicitazioni. A titolo esemplificativo, se nel PEI è stato dichiarato che lo studente ha bisogno di imparare a risolvere problemi matematici, in modo graduale, attraverso l’uso di facilitatori e il supporto di tutor, nell’UdA sarà descritto esattamente da quale tipologia di problemi matematici si inizierà (ad esempio problemi per immagini), quale sarà il contesto di apprendimento (quante volte la settimana si lavorerà sui problemi, quando sotto la guida dell’insegnante, quando con il tutor, quando individualmente oppure in coppia o in piccolo gruppo, se e quando verrà usata la calcolatrice, ecc.). Inoltre, le UdA proposte dallo strumento⁸ puntano su compiti significativi, di realtà, autentici. Un processo di insegnamen-

to-apprendimento così strutturato, favorisce la massima espressione della partecipazione dello studente, permette di monitorare quanto accade, rilevando i miglioramenti, evitando la fossilizzazione di apprendimenti scorretti o l’acuirsi di difficoltà presenti, e permette anche l’analisi e la restituzione formativa di ciò che è avvenuto, affinché vi sia la possibilità, in modo ricorsivo e circolare, di ridefinire i traguardi da raggiungere successivamente.

La prima parte dell’UdA stabilisce il collegamento alla macroprogettazione, in questo caso il PEI; all’interno è previsto uno spazio per descrivere i cambiamenti del PEI resisi necessari in itinere. La seconda parte è la declinazione del piano di lavoro, suddiviso in fasi, con l’esplicitazione, per ogni fase, di ciò che fa lo studente, ciò che fa il docente (metodologie, setting, spazi/tempi, facilitatori, tipologia di attività, ecc.) e quali sono i prodotti ottenuti. Ogni fase si conclude con la parte valutativa che si suddivide in esplicitazione delle evidenze (comportamenti agiti, esiti attesi) nonché degli strumenti di verifica e dei criteri di valutazione utilizzati.

Il supporto offerto dallo strumento alla realizzazione del PEI, attraverso le UdA, rappresenta un aiuto importante per concretizzare, monitorare e valutare coerentemente il processo di personalizzazione da attuare.

4. La Validazione del PEI

L’ultima sessione del modello di PEI contenuto nello strumento digitale riguarda la sua Validazione, che contiene in sé due aspetti

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
	COG d1	COM d3	MOB d4	AUT d5	VIS b210	UDI b230	ICF b funzioni di attività e partecipazione	Fattori ambientali e ICF	Bisogno edu	Ausilio	adattamento	facilitatore universale	adattamento ambientale	Codice	Descrizione	Infanzia	Primaia	Elementare	Superiori	Pluridisabilità	link utili	foto		
1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d110, b210, b1561, b1400		02.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	02.1	Ausili / facilitatori / adattamenti per guardare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d110, b210, b1561, b1400	e240, 02.1	02.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	02.1.02	Luca aggiuntiva per illuminare la lavagna dei gessi, per incrementare il contrasto. In caso di bassa luminosità in aula, consizioni di luminosità variabili, ipovisione con elevato bisogno di	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d110	e240, 02.1	02.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	02.1.02	Illuminazione regolabile (dimmerabile) che permette di adattare la luminosità ambientale alle condizioni didattiche (visione di una proiezione, lavori di precisione, cambiamento della luce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d110	e240, 02.1	02.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	02.1.03	Lampada LED individuale regolabile ed orientabile sul tavolo (giare di lavoro) fissato o mobile, in caso di ipovisione con elevato bisogno di luminosità (ad esempio per guardare un libro)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d110	e125, 02.1	02.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	02.1.04	Monocolo (sistema telescopico) con ingrandimenti da 2x a 10x per ingrandire informazioni a distanza in caso di ipovisione con riduzione del visus. (ad esempio per guardare la lavagna, il	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	http://portale.siva.it/IT/databases/products/list?uff=Cerca&classification=220212501			
6	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d115, b230, b1560, b1400		02.2, 02.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	02.2	Ausili / facilitatori / adattamenti per ascoltare	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	https://www.orientedi.it/wp-content/uploads/2015/03/Peewa-15-3-2015_1.pdf			
7	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d115	e1151, 02.2, 02.1	02.2, 02.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	02.2.01	Apparecchio acustico, analogico o digitale (per alunni non autonomi nella gestione dell'apparecchio con batterie non ricaricabili è opportuno tenere batterie di riserva a scuola).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				
8	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d115	e125, 02.2, 02.1	02.2, 02.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	02.2.02	Impianto di microfono ed amplificazione (per ambiente/aula grandi ed in caso di grande distanza dal relatore)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
9	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d115	e125, 02.2, 02.1	02.2, 02.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	02.2.03	Sistema FM mobile per alunni con ipoacusia o sordità ed apparecchio acustico o impianto cocleare. Il sistema FM di radio frequenza è composto da un microfono e trasmettitore che utilizza l'insegnante. Quando l'insegnante parla, l'apparecchio acustico o l'impianto cocleare disattiva il microfono e l'alunno sente solo la voce dell'insegnante, senza rumori e voci ambientali. Quando l'insegnante non parla il microfono dell'apparecchio riceve i rumori e suoni ambientali.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	https://www.orientedi.it/wp-content/uploads/2015/03/Peewa-15-3-2015_1.pdf			

Fig. 14 - Esempio di collegamento tra le varie componenti dell’Osservazione e della Progettazione.

8. Il format di UdA scelto e inserito nello strumento è un adattamento del modello ideato da Franca Da Re, reperibile sul suo <https://www.francadare.it/wp/>.

importanti sia dal punto di vista formativo che amministrativo: la valutazione dell'andamento scolastico e la verifica del PEI nella sua globalità e funzionalità.

Rispetto alla valutazione dell'andamento scolastico, la proposta contenuta nello strumento muove dalla consapevolezza che la valutazione è uno dei fattori più potenti nell'influenzare i processi di apprendimento e nell'incidere nel miglioramento, a patto che sia fondata sui concetti di valutazione formativa/formante e di feedback valutativo. Inoltre, un'altra caratteristica inserita in questo PEI è l'attenzione a una descrizione valutativa coerente con il modello bio-psico-sociale e il costruito per competenze, caratterizzata quindi da positività, funzionalità, attribuzione di valore. Le descrizioni valutative fornite sono infatti impostate in modo da evitare la lista degli "aspetti che non funzionano", di "ciò che non sa fare, non ha acquisito" e invece obbligare i docenti a descrivere ciò che "funziona", anche se a livello iniziale, in via di prima acquisizione, con la necessità di supporto costante e/o con l'uso di facilitatori.

Dal punto di vista procedurale, per quanto riguarda la valutazione dell'andamento scolastico, lo strumento offre un'impostazione coerente con la normativa vigente: come è possibile vedere in Fig. 15, per ogni competenza chiave sono riportati i traguardi, o esiti attesi, previsti nel PEI; c'è poi uno spazio aperto in cui vanno descritti i processi e le modalità con cui questi esiti sono stati raggiunti, sulla base di descrittori suggeriti (grado di autonomia, tipologia della situazione, continuità dell'evidenza, risorse mobilitate); per ogni esito, va indicato il grado di acquisizione raggiunto scegliendo tra quattro livelli: 'in via di prima acquisizione', 'base', 'intermedio', 'avanzato'. La scelta dei quattro livelli è stata fatta in coerenza con la fase di Osservazione, anch'essa fondata su quattro livelli di funzionamento, per le ragioni già precedentemente descritte (si veda a questo proposito il paragrafo 1). Tale scelta risulta anche coerente con la normativa vigente riguardante la certificazione delle competenze.

Preme sottolineare che, in riferimento sia alle finalità sia alle procedure, non vi è distin-

zione con quanto stabilito per la classe: una valutazione formativa deve essere garantita a tutti, nessuno escluso.

Come è possibile osservare nella colonna di destra della Fig. 16, la validazione del PEI nella sua globalità è di volta in volta correlata con la valutazione dell'andamento scolastico, proponendo un'ulteriore riflessione: il singolo traguardo va riproposto nel successivo PEI oppure no? In entrambi i casi vi è la possibilità di aggiungere delle note a motivazione della scelta effettuata e anche per dare indicazioni sulla progettazione futura, fornendo materiale e suggerimenti per la stesura del nuovo PEI (in termini di traguardi, risorse, strategie, ecc.), che permettono di non ripartire da zero e sono perciò funzionali alla continuità e tempestività degli interventi.

La piattaforma permette di mettere in rela-

zione la valutazione dell'andamento scolastico con il documento di valutazione, fornendo la stampa di quanto validato (vedi Fig. 17), che può così essere utilizzata a integrazione del documento di valutazione e certificazione delle competenze, come previsto dalla normativa.

Questa validazione globale permette quindi di analizzare se vi è stata coerenza tra quanto progettato e quanto realizzato.

5. Riflessioni conclusive

Lo strumento di osservazione e personalizzazione è stato validato in itinere, in due diverse fasi, grazie alla preziosa collaborazione di diversi Istituti Scolastici⁹, con il coinvolgimento attivo di docenti/educatori, genitori, studenti e clinici di riferimento.

Traguardi	Descrizione (IN CHE MODO? grado di autonomia, tipologia della situazione, continuità dell'evidenza, risorse mobilitate)	Livello di acquisizione
Legge brevi testi, soprattutto di tipo regolativo, informativo ed espositivo, legati alle esperienze personali e all'autonomia e ricava informazioni	Legge in autonomia, sempre testi noti, con lessico specifico, e ricavando informazioni	Intermedio
Usa alcuni termini specifici, amplia i sinonimi e contrari arricchendo il proprio lessico	Ha potenziato l'uso di termini specifici con il supporto di un proprio dizionario	Base

Prossima Competenza

Fig. 15 – Esempio di valutazione dell'andamento scolastico.

Traguardi	Descrivi in che modo: grado di autonomia, tipologia della situazione, continuità dell'evidenza e risorse mobilitate	Livello di acquisizione	Proponi prossimo anno
Legge brevi testi, soprattutto di tipo regolativo, informativo ed espositivo, legati alle esperienze personali e all'autonomia e ricava informazioni	Legge in autonomia, sempre testi noti, con lessico specifico, e ricavando informazioni	Intermedio	SI
Usa alcuni termini specifici, amplia i sinonimi e contrari arricchendo il proprio lessico	Ha potenziato l'uso di termini specifici con il supporto di un proprio dizionario	Avanzato	NO

Prossima Competenza

Fig. 16 - Esempio di validazione globale del PEI.

9. In una prima fase la validazione si è svolta nelle scuole Primarie e Secondarie di I grado dell'Istituto Comprensivo "E. De Amicis" di Taranto, nelle scuole dell'Infanzia del Comune di Pesaro (sedi di Filorosso, Giardino Fantastico, Grande Quercia), nell'IIS "Michele Buniva" di Torino (Liceo artistico e Informatica e Telecomunicazioni) per un totale di 11 studenti con disabilità suddivisi in profili di diversa gravità che hanno dato modo di realizzare PEI curricolari, equipollenti, differenziati (per media e grave disabilità).

In una seconda fase la validazione è stata realizzata nella Provincia Autonoma di Trento e sono state interessate le scuole Primarie e Secondarie di I grado dell'IC Taio, il Liceo "L. Da Vinci" di Trento e il Liceo artistico "Vittoria" di Trento per un totale di 10 studenti con disabilità suddivisi in profili di diversa gravità che hanno dato modo di realizzare PEI curricolari, equipollenti, differenziati (per media e grave disabilità).

Risultato del PEI				
Competenza	Traguardo	Livello di acquisizione raggiunto	Descrizione	Presente nel prossimo PEI
COMPETENZA ALFABETICO FUNZIONALE	L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione	Base	L'alunno partecipa a scambi comunicativi in contesti noti	SI
COMPETENZA ALFABETICO FUNZIONALE	Scrive testi corretti ortograficamente, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.		Scrive testi corretti con l'uso della sintesi vocale	NO

Fig. 17 - Esempio di stampa a integrazione dei documenti di valutazione e certificazione delle competenze .

A seguito delle osservazioni emerse negli incontri e nelle comunicazioni con i soggetti coinvolti nella validazione, nonché delle istanze raccolte attraverso un questionario conclusivo, lo strumento è stato perfezionato a diversi livelli: integrazione delle abilità, conoscenze e attività; riclassificazione dei bisogni educativi emersi; installazione della funzione “aggiungi” in ogni sezione; aggiunta del raccordo degli elementi di progettazione con i codici specifici dell'ICF-CY; creazione di uno spazio aperto per le osservazioni aggiuntive dei clinici; aggiunta e rimodulazione della stampa del PEI e del patto educativo; ottimizzazione delle funzioni informatiche; perfezionamento dell'interfaccia.

Le fasi di validazione hanno inoltre permesso di mettere in luce gli aspetti positivi dello strumento che riguardano in particolar modo: l'innovazione del processo osservativo, progettuale e valutativo; la collaborazione tra i diversi protagonisti, e soprattutto da parte dello studente stesso; la profondità e completezza dell'osservazione, non disgiunte dalla facilità di realizzazione; la possibilità di una progettazione coerente con lo sviluppo delle competenze e l'attuazione di percorsi personalizzati equipollenti; la possibilità di realizzare un'ac-

curata valutazione di tipo descrittivo fondata su riflessioni collegiali e corresponsabilità educativa; l'accessibilità e facilità delle azioni, consentite dal supporto informatico. In riferimento a quest'ultimo aspetto, lo strumento è stato implementato con la “Metodologia Agile”, un approccio basato sulla distribuzione continua di software efficienti creati in modo rapido e iterativo. L'interfaccia grafica è stata studiata per essere il più possibile accessibile a tutti, compresi gli studenti con disabilità, e si prevede di continuare ad affinarla il più possibile.

Infine, in ottica futura, lo strumento è stato ideato e sviluppato per la raccolta e analisi di dati attraverso un *Reasoning System* basato su *Artificial Intelligence (AI)*. Ciò permetterà, nel tempo, di usufruire di una notevole banca dati, già strutturati e classificati in categorie discrete, attraverso codici, indici e aree di interesse, che faciliterà i docenti nella scelta di varie proposte per rendere ancora più personale ed efficace il percorso formativo dello studente.

Finanziamenti

IPRASE, all'interno del progetto di sistema “Le nuove frontiere del diritto all'istruzione. Rimuovere le difficoltà d'apprendimento, favorire una scuola inclusiva e preparare i cittadini responsabili e attivi del futuro - Fase 2”, cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del PO 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento.

Bibliografia

- Allan, C. M., Campbell, W. N., Guptill, C. A., Stephenson, F. F., & Campbell, C. E. (2010). A conceptual model for interprofessional education: The international classification of functioning, disability and health (ICF). *Journal of Interprofessional Care*, 20(3), 235-245. <https://doi.org/10.1080/13561820600718139>
- Bölte, S., Mahdi, S., Coghill, D., Shur-Fen Gau, S., Granlund, M., Holtmann, M., Karande, S., Levy, F., Rohde, L. A., Segerer, W., de Vries, P. J., & Selb, M. (2018). Standardised assessment of functioning in ADHD: consensus on the ICF Core Sets for ADHD, *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 1261-1281. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1119-y>.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carrocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carrocci.
- Castro, S., Ferreira, T., Dababnah, S., & Pinto, A. I. (2012). Linking autism measures with the ICF-CY: Functionality beyond the borders of diagnosis and interrater agreement issues, *Developmental Neurorehabilitation*, 16(5), 321-331. <https://www.researchgate.net/publication/250921384>.
- Castro, S., Coelho V., & Pinto, A. (2014). Identification of functional domains in developmental measures: An ICF-CY analysis of Griffiths developmental scales and Schedule of Growing Skills II, *Developmental Neurorehabilitation*, 19(4), 231-237. <https://doi.org/10.3109/17518423.2014.948638>
- Coster, W., Bedell, G., Law, M., Alunkal Khetani, M., Teplicky, R., Liljenquist, K., Gleason, K., & Kao, Y.-C. (2011). Psychometric evaluation of the Participation and Environment Measure for Children and Youth, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53, 1030-1037. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2011.04094.x>
- Da Re, F. (2013). *Competenze e valutazione metodologica. Indicazioni e applicazioni pratiche per il curricolo*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Da Re, F. (2016). *Competenze. Didattica, valutazione e certificazione*. Torino: Pearson Accademy.
- Da Re, F. (2018). *Valutare e certificare a scuola*. Torino: Pearson Accademy.
- Da Re, F. (2019a). *Il nuovo esame di stato al termine del primo ciclo*. Torino: Pearson Accademy.
- Da Re, F. (2019b). *Costituzione e cittadinanza per educare cittadini globali*. Torino: Pearson Accademy.
- Da Re, F., Ferrari, A., Tomasella, R., Masciavè, G., Scapin, C., & Scorzoni, P. (2017). *Teorie in pratica*. Torino: Pearson Accademy.
- Dovigo, F. (2014). *Manuale per l'osservazione educativa. L'approccio qualitativo*. Milano: Unicopli.
- Fogaro, F., & Scapin, C. (2012). *Competenze compensative*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Foley, K-R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., & Leonard H. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation*, 34(20), 1747-1764. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.660603>.
- Gan, S.-M., Tung, L.-C., Yeh, C.-Y., & Wang, C.-H. (2012). ICF-CY based assessment tool for children with autism, *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 678-685. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.705946>.
- Guasti, L. (2012). *Didattica per competenze*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Hollenweger, J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland, *BMC Public Health*, 11(4). <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/S4/S7>.

- Hollenweger, J.** (2013). Developing applications of the ICF in education systems: addressing issues of knowledge creation, management and transfer. *Disability and Rehabilitation*, 35(13), 1087-1091. doi: [10.3109/09638288.2012.740135](https://doi.org/10.3109/09638288.2012.740135)
- Ianes, D., & Cramerotti, S.** (2016). *Insegnare domani sostegno*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S.** (2016). *Insegnare domani nella scuola Primaria*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti S., & Scapin, C.** (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Lee, A. M.** (2010). Using the ICF-CY to organise characteristics of children's functioning, *Disability and Rehabilitation*, 33(7), 605-616. doi: [10.3109/09638288.2010.505993](https://doi.org/10.3109/09638288.2010.505993).
- Lee, S. J., Kim, H. J., & Kam, K.-Y.** (2020). Developing an ICF-based School Activity Screening Tool in Korea, *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1813-1822. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1808950>.
- Mahdi, S., Albertowski K., Almodayfer, O., Arsenopoulou, V., Carucci, S., Dias, J.C., Khalil, M., Knüppel, A., Langmann, A., Lauritsen, M. B., Rodrigues da Cunha, G., Uchiyama, T., Wolff, N., Selb, M., Granlund, M., de Vries, P. J., Zwaigenbaum, L., Bölte, S.** (2018). An International Clinical Study of Ability and Disability in Autism Spectrum Disorder Using the WHO-ICF Framework, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 2148-2163, <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3482-4>.
- Maxwell, G., Alves, I., & Granlund, M.** (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: findings from a systematic literature review, *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), 63-78. doi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/17518423.2011.633108?journalCode=ipdr20>.
- Meucci, P., Leonardi, M., Sala, M., Martinuzzi, A., Russo, E., Buffoni, M., Fusaro, G., & Raggi, A.** (2014). A survey on feasibility of ICF-CY use to describe persisting difficulties in executing tasks and activities of children and adolescent with disability in Italy, *Disability and Health Journal* 7(4), 433-441. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2014.05.006>
- Norwich, B.** (2016). Conceptualizing Special Educational Needs Using a Biopsychosocial Model in England: The Prospects and Challenges of Using the International Classification of Functioning Framework, *Frontiers in Education*, vol. 1. <https://doi.org/10.3389/educ.2016.00005>.
- Pellerey, M.** (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Rizzoli.
- Raggi, A., Meucci, P., Leonardi, M., Barbera, T., Villano, A., Caputo M. R., & Grassi, A.** (2013), The development of a structured schedule for collecting ICF-CY-based information on disability in school and preschool children: an action research from Italy, *International Journal of Rehabilitation Research*, 37(1), 63-78. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24323140/>.
- Rowland, C., Fried-Oken, M., Steiner, S. A. M., Lollar, D., Phelps, R., Simeonsson, R. J., & Granlund, M.** (2012). Developing the ICF-CY for AAC Profile and Code Set for Children Who Rely on AAC, *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 21-32. <https://doi.org/10.3109/07434618.2012.654510>.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M.** (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals, *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507-520. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., Alves, S., Tavares, A., & Pinheiro, S.** (2013). Portugal's special education law: implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in policy and practice, *Disability and Rehabilitation*, 35(10), 868-873. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.708816>.
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., & Alves, S.** (2014). The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY), in Portuguese special education assessment and eligibility procedures: the professionals' perceptions, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 327-343. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.908025>.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., & Alves, S.** (2014). Evaluating implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's special education law, *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 457-468, 457-468. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940067>.
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Alves, S., & Simeonsson, R. J.** (2018). Conditions for Implementing the ICF-CY in Education: The Experience in Portugal, *Frontiers in Education*, Vol. 3. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2018.00020/full>.
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., & Sanches-Ferreira, M.** (2016). How the use of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth changed the Individualized Education Programs in Portugal, *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 573-583. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1218950>
- Scapin, C., & Da Re, F.** (2014). *Didattica per competenze e inclusione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Scapin, C.** (2016). *PEI per competenze nel primo ciclo. Sviluppare e valutare le competenze negli allievi con Bisogni Educativi Speciali*. Torino: Pearson Accademy.
- Scapin, C.** (2017). *PEI per competenze nel secondo ciclo. Sviluppare e valutare le competenze negli allievi con Bisogni Educativi Speciali*. Torino: Pearson Accademy.
- Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Lollar, D., Björck-Akesson, E., Hollenweger, J., & Martinuzzi, A.** (2009). Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to measure childhood disability, *Disability and Rehabilitation*, 25(11-12), 602-610. <https://doi.org/10.1080/0963828031000137117>.
- Simeonsson, R. J., Lollar, D., Björck-Åkesson, E., Granlund, M., Brown, S. C., Zhuoying, Q., Gray, D., & Pan, Y.** (2014), ICF and ICF-CY lessons learned: Pandora's box of personal factors, *Disability and Rehabilitation* 36(25), 2187-2194. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.892638>.

RicercaAzione

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



RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

Il Centro CRESPI diventa interuniversitario

Una realtà al servizio della ricerca per la formazione degli insegnanti

Ira Vannini¹

Dal 6 ottobre 2022, il *Centro di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante* (CRESPI) è stato trasformato in *Centro Interuniversitario*, con una convenzione fra tredici atenei italiani². Si tratta di un traguardo di notevole importanza, che porta a compimento un cammino ormai molto lungo, iniziato fin dal 2013.

È proprio nel giugno di quell'anno che si svolsero a Bologna, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Alma Mater, le "Giornate di studio" dal titolo *La professionalità degli insegnanti: valorizzare il passato, progettare il futuro*: un'occasione di riflessione e confronto di tipo interdisciplinare (il convegno venne infatti organizzato da pedagogisti e sociologi dell'educazione, ma ospitava anche psicologi del lavoro e delle organizzazioni e antropologi culturali), che raccolse a Bologna studiosi particolarmente sensibili al tema della valorizzazione della professione docente nella prospettiva di una scuola democratica, orientata dalla ricerca scientifica in ambito educativo, promotrice di equità ed emancipazione sociale e culturale.

In questa scia, nel 2014, un gruppo di ricercatori - accomunati da un forte interesse per una ricerca empirica capace di aiutare ad analizzare, comprendere e trasformare i contesti della formazione degli insegnanti (dall'asilo nido fino alla scuola secondaria di secondo grado) - entrò a far parte dell'appena costituitosi centro di ricerca bolognese.

Da quel momento, il CRESPI - con l'intenzione appunto di valorizzare i risultati ormai consolidati della ricerca sulla scuola e gli insegnanti e, insieme, progettarne direzioni future - si pose l'obiettivo di collegare tra loro e promuovere molteplici linee di ricerca sulla professionalità degli insegnanti, considerata come primo elemento di qualità dei sistemi di istruzione e d'educazione.

La scelta, fin dall'inizio, è stata quella di porsi in una prospettiva di servizio all'interno della comunità scientifica: come studiosi con una forte esperienza nel campo della ricerca empirica in educazione, avevamo l'opportunità di cooperare per realizzare ricerche - attraverso approc-

1. Per il Centro CRESPI, con le Università di Bolzano, Bologna, Cagliari, Firenze, Lumsa, Milano Bicocca, Modena e Reggio Emilia, Parma, Pavia, Perugia, Roma Tre, Sapienza e Verona e tutte le Colleghe e i Colleghi del CRESPI.

2. Sul sito del Centro CRESPI (<https://centri.unibo.it/crespi/it>), oltre alla presentazione delle attività di ricerca del Centro, è possibile consultare le indicazioni esatte degli Atenei che hanno firmato la Convenzione e gli Organi e i ricercatori del CRESPI.

ci epistemologicamente e metodologicamente diversi - i cui risultati potessero aprire prospettive e fornire strumenti e indicazioni per valide metodologie di formazione degli insegnanti.

La consapevolezza, da sempre condivisa tra i ricercatori del CRESPI, è stata quella della necessità di uno studio empirico, sistematico, continuativo e di natura interdisciplinare del complesso di competenze che qualificano la professione docente, anche alla luce della funzione vitale che il sistema scolastico svolge all'interno di una società democratica. Tale consapevolezza ci appare oggi ancor più rilevante in un contesto socio-politico e culturale che continua a svaloriare le professioni educative e che, lungi dal riconoscere il ruolo della ricerca scientifica in educazione, pare non saper interpretare i dati empirici da essa prodotti e (forse) non accorgersi delle profonde disuguaglianze e povertà che connotano il sistema scolastico.

L'obiettivo diviene dunque quello di costruire percorsi di ricerca fondati sui reali bisogni delle scuole e delle istituzioni educative, partecipati, insieme ai protagonisti dell'educazione e dell'istruzione, e utili per la qualità del lavoro di insegnanti e educatori.

La Ricerca-Formazione

Il CRESPI, come si è detto, pone dunque la qualità dell'insegnamento come elemento cardine per la qualificazione dei sistemi scolastici e la crescita intellettuale di bambini e ragazzi: si tratta di un impegno scientifico e, al contempo, politico-sociale. Per tale ragione, le competenze degli insegnanti necessitano di cura - formativa, sociale, politica - al fine di garantire ai docenti quegli strumenti concettuali e metodologici utili a comprendere e ad agire efficacemente all'interno di situazioni educative e didattiche complesse. È in questa cornice che il CRESPI, a partire dal 2016, ha iniziato a riflettere su quali siano gli approcci metodologici più validi per condurre ricerche sulla professionalità docente che siano anche capaci di coinvolgere gli insegnanti e gli educatori. Approcci finalizzati, allo stesso tempo, a costruire conoscenza scientifica, ma anche a rendere gli insegnanti protagonisti dei processi di costruzione di questa conoscenza. Fin da subito è apparso evidente a chi lavora nel CRESPI che la realizzazione di vere e proprie attività di ricerca autonome all'interno degli istituti scolastici - pur promosse dalla normativa italiana fin dagli anni '70 e istituzionalizzate con il Regolamento sull'autonomia del 1999 - debba essere ancora pazientemente e tenacemente costruita a partire da condizioni sistemiche (culturali, sociali, politico-istituzionali, organizzativo-funzionali) capaci di agevolare realmente l'esercizio di una "professionalità in ricerca" da parte dei docenti. Tali condizioni, come sappiamo, attualmente non esistono e, per essere costruite, vi sarebbe la necessità di un impegno reale da parte dei molteplici attori del mondo della scuola, con un'autentica sinergia fra responsabili politici, referenti di governo delle scuole, associazioni degli insegnanti, mondo della ricerca e della formazione. Per tutto questo le parole chiave non potrebbero che essere: visioni valoriali condivise, progettualità, collegialità e tempi lunghi, perché in nessun caso è possibile pensare a una ricerca *dentro* le scuole che sia vissuta come un'indicazione calata dall'alto. Rimane tuttavia aperto a questo punto l'interrogativo su quale debba essere il

progetto *in itinere* che orienta la progressiva costruzione di un'autentica cultura della ricerca e della sperimentazione dentro le scuole.

La risposta che il CRESPI ha via via condiviso è quella di una ricerca che sia, al contempo, formazione; ovvero: una formazione degli insegnanti alla ricerca *attraverso la ricerca*. Ma anche una ricerca che, mentre forma gli insegnanti, riesce a costruire nuova conoscenza.

È forse nel supporto a un pensiero riflessivo (nel senso pienamente deweyano del termine) e critico, a un pensiero sistematico e progettuale, che possiamo individuare la possibilità di restituire il "fare ricerca" agli insegnanti? Che possiamo sostenere lo sviluppo della loro professionalità come insegnanti-ricercatori?

Proprio a partire da queste domande, contingenti e urgenti per il sistema scolastico del nostro



Paese, è nata nel CRESPI l'esigenza di discutere e delineare un approccio alla ricerca empirica che sia *con* gli insegnanti e *per* gli insegnanti; che sia a un tempo di coinvolgimento attivo e partecipante, ma anche di vera e propria formazione, con il sostegno di ricercatori esperti e disponibili ad adattarsi a fare ricerca in un contesto complesso come quello scolastico.

Se è vero che gli studiosi del Centro CRESPI si caratterizzano per una

buona conoscenza dei diversi metodi della ricerca empirica, per una costante preoccupazione rispetto ai temi del rigore metodologico e della validazione dei dati nei differenti disegni di indagine e per una lunga esperienza di ricerca dentro i contesti scolastici e con gli insegnanti, allo stesso modo essi sono consapevoli dei limiti degli approcci tradizionali nel campo della professionalità docente: fondamentali certo, ma - spesso - quando le ricadute sui contesti e sulle prassi dei soggetti divengono urgenti - non più sufficienti. Se è assolutamente vero che le ipotesi della ricerca educativa non possono che nascere sempre dentro i contesti reali, vero è anche che lo stare nei contesti insieme agli insegnanti *sposta* via via obiettivi e disegni metodologici, richiamando la necessità di forme di indagine che coinvolgano gli insegnanti più a lungo e in profondità, in più fasi della ricerca, preoccupandosi anche e soprattutto dei benefici che essi stessi possono ricevere (in termini di crescita professionale) durante il percorso; e non solo al termine. Le ricerche empiriche, in questo modo, pur sotto la responsabilità metodologica del ricercatore esperto, si contaminano via via di elementi contestuali, socio-relazionali, anche profondamente politici; perché più forte diviene la richiesta della scuola di intervenire per la trasformazione dei contesti, più le scelte metodologiche del ricercatore devono trovare spazio per il confronto, la negoziazione, la revisione condivisa di obiettivi e risultati attesi. Lo spazio della ricerca si trova allora a doversi modificare, a rallentare, a dare spazio a un pensiero

problematico e critico in molteplici momenti del percorso di indagine, assumendo la responsabilità di una ricaduta formativa rilevante sui contesti scolastici e sui principali attori della scuola, gli insegnanti. Si tratta - hanno immaginato i ricercatori del CRESPI - di dare spazio a una Ricerca-Formazione.

Il futuro del CRESPI

Oggi il Centro CRESPI Interuniversitario si costituisce, per gran parte della sua attività, attorno a questa idea, con la volontà di continuare a precisare meglio il costrutto di Ricerca-Formazione, anche andandone a controllare l'efficacia nei diversi contesti della scuola italiana in cui le molteplici ricerche vengono realizzate.

Attualmente, dal CRESPI, la Ricerca-Formazione è considerata come una vera e propria ricerca empirica che si realizza nel campo della professionalità docente, al fine di promuoverne lo sviluppo. È una ricerca che si svolge all'interno delle istituzioni scolastiche, fortemente ancorata al contesto, dove ricercatori e insegnanti condividono itinerari di ricerca, ma soprattutto scopi di cambiamento istituzionale. Piuttosto che una scelta di metodologia di indagine (ogni Ricerca-Formazione è attenta a garantire la validità e affidabilità dei dati raccolti, adottando procedure di validazione specifiche in funzione dei disegni - qualitativi, quantitativi o misti - che vengono applicati), è un modo di porsi del gruppo dei ricercatori nei confronti dei contesti scolastici individuati e degli insegnanti che in essi agiscono. Chi si impegna all'interno di un percorso di Ricerca-Formazione ha come primo obiettivo quello di poter contribuire a migliorare lo sviluppo professionale degli insegnanti coinvolti e, allo stesso tempo, del contesto scolastico, esplicitando i quadri politico-valoriali che orientano il cambiamento. L'azione di ricerca si svolge a seguito di decisioni deliberate nel gruppo: preferibilmente una comunità interdisciplinare di studiosi in collaborazione con gli insegnanti, dove la responsabilità metodologica resta prioritariamente ai ricercatori, ma con un costante coinvolgimento dei docenti, elemento che costituisce l'orientamento primo e ultimo dei percorsi.

I ricercatori del CRESPI hanno sviluppato attorno a queste convinzioni un forte senso di comunità, come testimoniato anche nel recente convegno "Ricerca educativa per la formazione degli insegnanti" (27-29 ottobre 2022), organizzato dall'Università degli Studi di Perugia, che ha visto coinvolti tutti gli atenei del CRESPI. L'impegno è quello di proseguire nel tentativo di offrire alla comunità educativa e scientifica risorse teoriche e metodologiche utili, valide, sostenibili per supportare la professionalità dell'insegnante nel nostro Paese.



CENTRO INTERUNIVERSITARIO DI RICERCA EDUCATIVA
SULLA PROFESSIONALITÀ DELL'INSEGNANTE

La scuola fa i conti con i saperi: il dialogo fra didattica generale e didattiche disciplinari

La didattica delle scienze e della matematica nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

Pietro di Martino¹

L'ordinamento del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria è fissato dal Decreto Ministeriale 249 del 10 settembre del 2010. Tale ordinamento stabilisce che all'interno dell'area "I saperi della scuola" siano inclusi 48 CFU (dei quali 4 CFU di laboratorio) di area scientifica (matematica, fisica, chimica e biologica).

L'ordinamento fissato dal D.M. 249/2010 è - sottolineo subito la mia ferma convinzione - lungimirante, sia per l'inclusione di tutti i saperi necessari, sia per la sottolineatura della connessione tra questi saperi (pedagogici, didattici, psicologici, antropologici, disciplinari e didattico-disciplinari) e tra questi saperi e la loro messa in pratica. Messa in pratica nei fondamentali laboratori e, successivamente, in contesto scuola durante i tirocini curricolari.

All'interno dell'organizzazione definita dal D.M. 249/2010, gli insegnamenti di didattica disciplinare hanno, come detto, un ruolo cruciale. Quando, a fine 2017, ho proposto l'attivazione di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Pisa ho dovuto immaginare il Corso di Studi, all'interno del quadro definito dal D.M. 249/2010 e ispirandomi alle esperienze già sviluppate nel resto d'Italia, così come, da didattico della matematica, definire, insieme ai colleghi di ambito scientifico, come e con quali obiettivi sviluppare gli insegnamenti di didattica disciplinare.

D'altra parte, la discussione sui fini di un percorso formativo è l'essenza della progettazione di un percorso formativo: come ricorda il titolo di un noto libro di Postman, *The End of Education*, con un gioco di parole che funziona anche in italiano, se non si riflette sui fini dell'educazione, considerando a chi ci si rivolge, allora l'educazione è già finita.

Nel caso dell'educazione scientifica a Scienze della Formazione Primaria, al momento di istituire il Corso a Pisa, abbiamo identificato tre obiettivi distinti, ma tra loro correlati:

1. Università di Pisa, Dipartimento di Matematica.

Intervento presentato al convegno "Formare insegnanti di qualità per la scuola dell'infanzia e primaria: il percorso e le prospettive", Università degli Studi Milano Bicocca, 5 maggio 2022.

1. sviluppare un ripensamento dei contenuti di base delle diverse discipline scientifiche, partendo dal presupposto che sia importante condividere il senso degli strumenti introdotti: ad esempio, mostrare come l'idea di sottrazione possa nascere dalle prime difficoltà a procedere con il completamento per addizione;
2. condividere riflessioni e risultati dalle didattiche disciplinari: ad esempio, discutere di come la ricerca abbia mostrato che la tendenza a proporre esercizi di natura riproduttiva sia lungi dall'essere una pratica inclusiva e che tranquillizza, e di come il peso dell'errore in una richiesta di tipo riproduttivo accresca il diffondersi della tremenda, in ambito educativo, paura di sbagliare;
3. favorire, laddove necessario, la ricostruzione del rapporto con le discipline scientifiche. Quest'ultimo obiettivo, nel caso specifico della matematica, appare particolarmente rilevante stante i risultati di diverse ricerche condotte proprio a livello di Scienze della Formazione Primaria, dalle quali emerge come la maggioranza degli studenti associ alla matematica emozioni quali tristezza, turbamento, paura, ansia, odio. È evidente come, senza una ricostruzione del rapporto con la disciplina durante il percorso formativo, la sfida di insegnare matematica ai bambini sia difficilissima e comunque potenzialmente pericolosa (le emozioni degli insegnanti incidono fortemente sulle emozioni che i bambini assoceranno alle discipline).

Il secondo livello di riflessione è relativo al collegamento con le didattiche generali. Anche in questo caso emergono, a mio avviso, tre elementi irrinunciabili, fondanti e sicuramente complessi, che dovrebbero essere tenuti sempre in conto nello sviluppo degli insegnamenti di carattere didattico-disciplinare:

1. la non "secondarizzazione" di primaria, che principalmente gli insegnamenti disciplinari hanno il compito di scongiurare;
2. l'importanza di un approccio laboratoriale, come perfettamente spiegato nelle Indicazioni Nazionali, proprio nella parte dedicata alla matematica: *«In matematica, come nelle altre discipline scientifiche, è elemento fondamentale il laboratorio, inteso sia come luogo fisico sia come momento in cui l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati, negozia e costruisce significati, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive»;*
3. l'attenzione alla verticalità, con la consapevolezza che il percorso formativo va inteso in continuità almeno all'interno del primo ciclo; questo per la matematica passa dall'immaginare percorsi che nascono dalle curiosità dei bambini, dalla loro scoperta di alcune esigenze empiriche (ad esempio quella di misurare) e dalla considerazione delle loro prime teorie su fenomeni osservati.

Più in generale, relativamente al tema della verticalità, già nei famosi programmi per la scuola primaria del 1985 si sottolineava come *«L'insegnamento della matematica nella scuola elementare è stato per lungo tempo condizionato dalla necessità di fornire precocemente al fan-*

ciullo strumenti indispensabili per le attività pratiche. Con il dilatarsi della istruzione si è avuta la possibilità di puntare più decisamente verso obiettivi di carattere formativo». L'importanza della verticalità è ovviamente un aspetto caratterizzante delle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo (e fondante dell'istituzione degli Istituti Comprensivi) e porta a condividere con le future maestre e



i futuri maestri che per gli obiettivi formativi più significativi il tempo c'è e ci deve essere, va preso tutto, ed è un tempo che va oltre il singolo livello scolastico. La verticalità, infatti, significa considerare i livelli scolari *contigui*: nel caso della primaria, il raccordo con la scuola secondaria di primo grado e con la scuola dell'infanzia.

Quest'ultimo raccordo è proprio alla base del Corso di Scienze della Formazione Primaria, come definito dal D.M. 249/2010: i laureati sono abilitati all'insegnamento nei due livelli scolari ed è fondamentale che il percorso formativo non solo consideri entrambi, ma li consideri in continuità. D'altra parte, questa continuità è chiarissima nelle Indicazioni Nazionali anche per le discipline scientifiche: i diversi campi di esperienza contengono una quantità enorme di obiettivi e traguardi che si riferiscono allo sviluppo di singoli aspetti della competenza scientifica.

Valorizzare questa continuità, nel contesto formativo iniziale di formazione primaria, è perciò a mio avviso essenziale: guai a separare infanzia e primaria, o a scordarci della "parte infanzia", faremmo un danno enorme sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria.

Per questa valorizzazione è fondamentale il dialogo continuo tra tutti gli ambiti e, in particolare, tra didattica generale e didattica disciplinare, così come uno spazio congruo dato alle didattiche disciplinari.

Chi ha immaginato Scienze della Formazione Primaria per fortuna lo aveva capito fin da subito: questi aspetti - che hanno fatto da guida per la progettazione del nuovo percorso formativo a Pisa - e tutti i punti toccati nel presente contributo sono infatti alla base del corrente ordinamento di Scienze della Formazione Primaria definito dal D.M. 249/2010.

Proprio per questo, a mio avviso, Scienze della Formazione Primaria funziona, nel senso proprio del termine: adempie pienamente la sua funzione formativa, e appaiono perciò miopi i tentativi, nel passato avvenuti e per fortuna sventati, di snaturarla spingendo verso un clone di scienze dell'educazione oppure verso una "secondarizzazione" o verso una nuova specie di specializzazione per il sostegno.

La didattica delle discipline umanistiche nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

Stefano Piastra²

Il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria ha costituito e costituisce tuttora, innegabilmente, il “laboratorio” per antonomasia, all’Università, in cui mettere in pratica e sperimentare, al di là dei modelli di riferimento e delle parole, effettive collaborazioni e ricerche inter- e trans-disciplinari tra pedagogisti e docenti di insegnamenti disciplinari, dalle materie scientifiche, a quelle umanistiche, a quelle musicali, artistiche, di educazione motoria.

Il punto di partenza di tale connubio, riguardante sia la didattica universitaria, sia spesso, a cascata, la ricerca in relazione alla didattica disciplinare a scuola, è stato il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria - Ordinamento Previgente oppure, informalmente, “Vecchio Ordinamento”: previsto sin dalla Legge 19 novembre 1990, n. 341, istituito solo molto più tardi sulla base del Decreto Ministeriale 26 maggio 1998 e attivo per circa un quindicennio, tale Corso, quadriennale e con indirizzi separati dedicati rispettivamente alla formazione degli insegnanti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria, mise per la prima volta assieme nell’Accademia italiana, sotto l’egida delle Facoltà, pedagogisti e disciplinaristi. In particolare, dal lato dei disciplinaristi, i corsi accademici e le tesi di laurea dovevano ora rispondere, visto il carattere abilitante del corso, a una duplice prospettiva, ossia la correttezza dei contenuti disciplinari ma anche la loro declinazione didattica in ordini scolastici ben precisi, agli albori delle neointrodotte indicazioni nazionali. In altre parole, docenti universitari dai *background* molto distanti dal mondo della scuola e della formazione, privi di Settori Scientifico-Disciplinari incentrati sulla didattica della propria materia, eccettuati i casi di matematica, fisica, lingue ed educazione motoria, erano necessariamente costretti a conoscere e studiare il mondo scolastico, i documenti che lo regolavano sul piano culturale, temi didattici e psicologici relativi a bambini, e non ad adolescenti (fascia di età, quest’ultima, su cui si erano saltuariamente soffermate, sino ad allora, la maggior parte delle ricerche di natura didattico-disciplinare). E ancora: la scuola dell’infanzia, sino a quel tempo del tutto o quasi disertata dagli studi dei disciplinaristi, vi entrava prepotentemente, ponendo nuove questioni (su tutte, quali sfide e prospettive, nella scuola dell’infanzia, tra un’educazione pre-disciplinare in una data materia e l’assenza di alfabetizzazione presso i bambini?). Da ultimo, i laboratori in piccolo gruppo diventavano una modalità didattica frequentata anche da parte delle discipline umanistiche, le quali, a differenza di quelle scientifiche, artistiche o motorie, da sempre avevano privilegiato, nell’Accademia, la sola lezione frontale con l’intera coorte studentesca.

2. Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell’Educazione. Intervento presentato al convegno “Formare insegnanti di qualità per la scuola dell’infanzia e primaria: il percorso e le prospettive”, Università degli Studi Milano Bicocca, 5 maggio 2022.

Il nuovo ordinamento di Scienze della Formazione Primaria, istituito col DM n. 249/2010 e tuttora in vigore, ha ulteriormente potenziato un simile contesto: il corso è ora quinquennale a ciclo unico, contemporaneamente destinato alla formazione di insegnanti sia della scuola dell’infanzia, sia della scuola primaria; la figura di insegnante che si va a formare è “olistica”, capace di insegnare qualunque materia disciplinare nei due ordini scolastici.

Si tratta di un quadro ormai strutturatosi nel tempo, con relazioni e nessi a livello italiano grazie al Coordinamento nazionale dei Presidenti dei Corsi di Scienze della Formazione Primaria, con un impatto ben diverso sulla formazione dei docenti rispetto alle esperienze, effimere oppure precocemente abortite o ancora mai andate a regime, delle SSIS, dei TFA, dei FIT, dei 24 CFU, inerenti la scuola secondaria.

In che senso la cooperazione tra didattica generale e didattica disciplinare è geneticamente insita entro Scienze della Formazione Primaria?

Di riflesso rispetto alla figura di insegnante unitario per la scuola dell’infanzia e per la scuola primaria che si va a formare, il DM n. 249/2010 ci chiede, anzi di fatto ci impone, di lavorare come gruppo di docenti (il Consiglio di Corso di Studi), e non come singoli; il Consiglio di Corso di Studi diventa quindi un gruppo di lavoro, gestionale ma anche didattico e di ricerca, il quale a sua volta può aderire, tramite singoli, a *network* ancora più ampi (si pensi all’Osservatorio “Didattica e saperi disciplinari” della Società Italiana di Ricerca Didattica - SIRD, <https://www.sird.it/osservatorio-didattica-e-saperi/>, oppure al Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell’Insegnante - CRESPI, originariamente nato in seno al Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Alma Mater Studiorum Università di Bologna, <https://centri.unibo.it/crespi/it>).

In sintesi, mi interessa sì la “mia” disciplina di appartenenza, ma in relazione alle altre (a tutte le altre, visto che Scienze della Formazione Primaria forma un insegnante che deve saper insegnare tutto) e agli insegnamenti pedagogici, psicologici, di scienze umane.

Un simile approccio va inoltre letto nel più ampio contesto del fatto che Scienze della Formazione Primaria ha carattere abilitante: i Consigli di Corso di Studi e le commissioni di tesi di laurea sono cioè garanti, di fronte allo Stato, non solo delle conoscenze del singolo studente in geografia oppure in storia, bensì del fatto che, globalmente, è pronto e adeguato all’insegnamento, una professionalità fatta di competenze, ma anche di maturità, responsabilità, riflessi-



vità, senso del ruolo che si ricopre.

Scienze della Formazione Primaria è quindi un contesto ben differente dal sistema sinora sperimentato, in attesa della piena attuazione dei 60 CFU, in funzione della formazione dei docenti della scuola secondaria, nell'ambito della quale i contenuti e la specializzazione disciplinare rivestono ancora un ruolo preminente.

E proprio una "secondarizzazione" della formazione dei futuri insegnanti di infanzia e primaria, con docenti specializzati in una o più materie, sarebbe a nostro avviso un passo indietro e un errore, anche per un disciplinarista come chi scrive, in quanto romperebbe il discorso dell'"unitarietà" della professionalità docente discussa sopra e creerebbe scuole dell'infanzia e primaria frammentate, dove i vantaggi di una presunta maggiore competenza disciplinare di chi insegna sarebbero inferiori rispetto agli svantaggi di una scuola primaria trasformata in una "quasi-scuola secondaria di primo grado".

Simmetricamente al rischio "secondarizzazione" sopra accennato, Scienze della Formazione Primaria è stata inoltre al centro di un dibattito sottotraccia tendente a ridiscutere i "confini" e allo scorporo della formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia da quella degli insegnanti di scuola primaria, quasi caldeggiando, sulla scia del Sistema integrato 0-6 (<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>), la formazione dei primi entro una laurea della Classe L-19 (Scienze dell'Educazione). Proprio la presenza degli insegnamenti disciplinari differenzia in modo macroscopico la Classe LM-85 BIS dalla Classe L-19, caratterizzando la professionalità dei futuri insegnanti rispetto ai futuri educatori e contraddistinguendo la scuola dell'infanzia appunto come "scuola", cioè luogo di insegnamento, e non servizio per l'infanzia.

Da poco superato il traguardo di due interi cicli quinquennali conclusi, a dodici anni dal DM n. 249/2010 le sfide per il futuro consistono nel difendere un sistema di formazione degli insegnanti di infanzia e primaria sicuramente complesso e sfidante, ma che alla prova dei fatti ha dimostrato di funzionare e di formare insegnanti preparati. E formare insegnanti di qualità, citando il titolo del convegno tenutosi all'Università degli Studi Milano Bicocca il 5 maggio 2022, significa anche, a Scienze della Formazione Primaria, continuare a cooperare e misurarsi dialetticamente tra didattica e didattiche disciplinari, testandosi reciprocamente, attuando simulazioni nei laboratori, portando avanti sperimentazioni guidate durante il tirocinio in accordo coi tutor coordinatori e organizzatori.

Demoliti a Scienze della Formazione Primaria il concetto di "autosufficienza" della materia che ognuno di noi insegna e il presunto carattere alternativo o persino oppositivo tra didattica generale e didattica disciplinare, la strada da percorrere in questo rapporto non può che essere nel solco di un'endiadi nel più ampio quadro di un Corso di Studi quinquennale, dove cioè il progetto formativo di fondo in funzione della professionalità che si va a formare è unitario, organico e di lunga gittata, e non prevede invece sovrapposizioni, ridondanze o reindirizzamenti in corso d'opera, come invece può contemplare il sistema 3+2 delle lauree triennali e magistrali.

Rinnovare il dialogo tra ricerca accademica e scuola

Il convegno nazionale di Perugia “La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti”

Federico Batini¹

Si è svolto il 27 e il 28 ottobre a Perugia il convegno “La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti”, che ha coinvolto colleghe e colleghi di tutte le aree della ricerca educativa e studiosi delle didattiche disciplinari da tutto il territorio italiano.

Il convegno è stato organizzato dal Centro Interateneo Crespi e dall’Università degli Studi di Perugia, con il patrocinio della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) e della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD).

L’obiettivo è stato quello di creare uno spazio d’incontro per confrontarsi e riflettere sulla scuola italiana, sui bisogni formativi degli studenti e degli insegnanti, ma anche su logiche, modalità, metodi e obiettivi da perseguire per rispondere al cambiamento sociale e culturale.

Il convegno ha posto particolare attenzione al ruolo della ricerca educativa nell’accompagnare la comprensione delle pratiche didattiche e valutative, nella verifica della loro efficacia e nella costruzione di una professionalità docente in costante dialogo con insegnanti e studenti.

Nel convegno gli interventi hanno suonato come richiamo all’utilizzo delle acquisizioni della ricerca educativa per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, per i corsi di laurea in scienze dell’educazione e in scienze della formazione primaria.

Il convegno ha coinvolto oltre 40 Atenei italiani; oltre 40 relatori tra sessioni plenarie e tavole rotonde; oltre 226 relatori nelle sessioni parallele.

Grande successo hanno riscosso queste due giornate intensissime, ricche di esperienze, studi, ricerche, che hanno visto il coinvolgimento e la mobilitazione di tantissime presenze sul territorio perugino: sono stati oltre 2.500 i presenti, studiosi e ricercatori, insegnanti, dirigenti scolastici, studenti universitari e studenti delle Scuole Secondarie di secondo grado.

L’idea forte del convegno era quella di richiamare al recupero e al rinnovamento del dialogo tra ricerca accademica e scuola. Ampio spazio, infatti, è stato dato all’ascolto delle diverse voci a partire da quella degli studenti che in apertura delle due giornate, ancora prima dei saluti istituzionali, hanno condiviso le loro idee di scuola. Il punto di vista di altri studenti sono stati raccol-

1. Università degli Studi di Perugia.



ti e sono diventati parte integrante del [book of abstract](#) del convegno, edito da Pensa Multimedia.

«Se potessi dar voce ai miei pensieri chiederei alla scuola di mettere davvero i ragazzi al centro di ogni attività didattica - ha detto uno studente - Noi adolescenti non siamo semplici da gestire, ma ognuno di noi ha un proprio vissuto ancor prima di essere un numero nel registro di classe».

“Dare voce” agli studenti perché partecipino attivamente ai processi decisionali nei loro ambienti di apprendimento e perché aumenti il loro coinvolgimento e la loro corresponsabilizzazione in direzione dell’apprendimento, è uno dei motivi per i quali il convegno è stato pensato e voluto.

I saluti istituzionali del Magnifico Rettore, prof. Maurizio Oliviero, hanno evidenziato la valenza e significatività dell’iniziativa per la scuola italiana. Floriana Falcinelli (Università degli Studi di Perugia) ha presentato i cambiamenti della scuola degli ultimi decenni con uno sguardo al futuro. Chi scrive ha poi offerto una mappa, attraverso la lente della ricerca educativa, per poter comprendere il “panorama lunare”, spesso nascosto, implicito, misterioso, vittima di quantificazioni poco chiare e confuse: la “dispersione scolastica”, un costrutto che tra problemi di definizione e di quantificazione ci racconta di una scuola ancora segnata dalle disuguaglianze e dalle disparità sociali e con tante domande a cui la ricerca accademica ha il dovere di fornire risposte.

Ulteriore conferma di una situazione satura di criticità nella scuola è stata l’analisi dell’indagine Talis sulle pratiche degli insegnanti presentata da Gabriella Agrusti (Università di Roma LUMSA) e le riflessioni su cosa non ha funzionato nella formazione degli insegnanti offerte da Guido Benvenuto (Università La Sapienza di Roma).

Nel corso del convegno gli studenti sono sempre stati al centro. Si ricorda tra gli interventi in apertura anche l’interessante contributo “Condannati al silenzio? Gli studenti e il loro punto di vista” proposto da Valentina Grion (Università degli Studi di Padova), Emiliane Rubat du Mérac (Università La Sapienza di Roma) e da chi scrive.

Le professoresse Roberta Cardarello (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia) ed Elisabetta Nigris (Università degli Studi di Milano Bicocca) hanno presentato il ruolo della didattica e delle didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti; Cristiano Corsini e Bruno Losito (Università degli Studi di Roma Tre) hanno fornito stimoli e domande sul ruolo strategico delle competenze valutative nella formazione degli insegnanti. A Simone Giusti dell’Università degli Studi di Siena, a chiusura dei lavori della prima mattinata, è stato affidato il compito di illustrare i ponti che mettono in comunicazione e che dovrebbero

consentire un dialogo sempre più fecondo tra ricerca disciplinare e ricerca di area educativa. Il suo contributo ha preparato il terreno ai lavori delle sessioni parallele del pomeriggio, in cui sono stati presentati interventi finalizzati a favorire il confronto tra le diverse dimensioni e ambiti della ricerca educativa (in ambito didattico, valutativo, organizzativo) e la ricerca sulle didattiche disciplinari.

Tra le tematiche indagate con le ricerche accettate per le sessioni parallele: *La ricerca per la formazione nell’asse linguistico; La ricerca per la formazione alla didattica dell’asse storico sociale; La ricerca per la formazione alla didattica dell’asse scientifico-tecnologico; La ricerca per la formazione alla didattica dell’asse matematico; La ricerca per la formazione alla didattica della creatività e alle competenze trasversali; La ricerca per il benessere e l’inclusione; La ricerca per la formazione delle competenze valutative degli insegnanti.*

Nelle sessioni non sono mancate le voci degli insegnanti che, insieme alle ricerche empiriche di studiosi e ricercatori, hanno potuto documentare esperienze didattiche monitorate e controllate.

Anche la seconda giornata ha offerto occasioni di confronto importanti, che hanno consentito di riflettere sui risultati della ricerca educativa, sui modelli di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, con particolare attenzione a quei modelli in grado di favorire l’efficacia dell’azione didattica degli insegnanti secondo un’ottica di centratura sugli apprendimenti degli studenti e sulla loro valorizzazione.

Tra i contributi presentati ricordiamo quelli di Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino); di Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore) e di Rosario Salvato (Università degli Studi di Perugia). Quest’ultimo ha coordinato la tavola rotonda dedicata a “La scuola di tutti e di tutte” e che ha visto confrontarsi Antonia De Vita (Università degli Studi di Verona); Moira Sannipoli (Università degli Studi di Perugia); Giuseppe Burgio (Università degli Studi di Enna “Kore”); Roberto Dainese (Università degli Studi Bologna) insieme ad Anna D’Auria del Movimento di Cooperazione Educativa; Giuseppe Desideri dell’Associazione Italiana Maestri Cattolici.

Nel pomeriggio i gruppi di lavoro in modalità interattiva e partecipata hanno lavorato all’individuazione di aree fondamentali di riflessione e indagine per la scuola del futuro: dalla prevenzione della dispersione scolastica e dalla lotta contro la povertà educativa; alla centralità di studenti e studentesse; all’innovazione didattica e agli ambienti di apprendimento; alle competenze riflessive e di ricerca del docente; alle tecnologie per l’apprendimento.

I lavori si sono conclusi con una tavola rotonda che ha consentito ai partecipanti di ascoltare i punti di vista e la visione di importanti rappresentanti della pedagogia italiana quali Pietro Lucisano (Presidente SIRD, Università La Sapienza di Roma); Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino); Maurizio Fabbri (Università degli Studi di Bologna); Ira Vannini (Direttore Crespi, Università degli Studi di Bologna) e Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore).

Un contenitore prezioso che ha affidato a studiosi, ricercatori di diversi ambiti della ricerca

educativa e didattica, dirigenti scolastici, insegnanti e studenti, agli attori della formazione iniziale e in servizio, ai decisori tecnici e politici, ai tecnici dell'istruzione una grande responsabilità e il compito di diffondere, ciascuno nel proprio ruolo, quanto hanno trovato di utile e significativo allo scopo di contribuire alla crescita, allo sviluppo e alla possibilità di costruire apprendimenti per tutti i nostri studenti.



Cosa fanno di speciale gli insegnanti? Fanno la differenza

Come colibrì su ali d'aquila

Annamaria Gatti¹

L'immagine del colibrì che tenta di salvare il bosco che brucia perché, afferma, *vuol fare la sua parte*, è l'immagine che il professor Claudio Girelli dell'Università di Verona lascia, fra altri input d'impatto, al numeroso gruppo di insegnanti che hanno partecipato al **We Care Education Autumn School 2022**, organizzato dall'Istituto universitario Sophia a Loppiano (FI) il 22 e 23 ottobre 2022.

Non rinunciano a fare la loro parte i docenti presenti, lo si respira in sala e nei laboratori successivi di lavoro e di scambio di vita e di fatica fra le mura scolastiche e "fuori" dalle stesse, alla ricerca di incontrare la vita vera e di provarci a tirar fuori talenti e punti di debolezza, sogni e certezze seminate in un terreno difficile e non sempre generoso, come quello della scuola.

La scuola è fatta di scolari, allievi, studenti, insegnanti e molto altro... e questo altro diventa determinante, elemento di vittoria sulla mediocrità se è supporto e condivisione: dirigenti e famiglie possono essere alleati o frecce dolorose, di questo sono consapevoli i corsisti, venuti da numerose regioni italiane.

L'incontro con i docenti invitati, vincitori e finalisti del "Global Teacher Prize" degli ultimi anni e perciò testimonial internazionali per la buona scuola, ha aperto uno scenario capace di attirare l'attenzione continuativa dei partecipanti sulla presentazione delle varie esperienze, che hanno portato docenti di scuola primaria e secondaria a livelli degni di competere, sul piano internazionale, con altri insegnanti. Questo è infatti l'obiettivo del Global Teacher Prize: diffondere ottime prassi pedagogico-didattiche, selezionando i migliori docenti provenienti da ben 110 Paesi del mondo, in base al contributo che hanno dato nel miglioramento della qualità dell'insegnamento.



1. Città Nuova, Roma.

Ma quello che ha unito la narrazione di ogni docente “da Nobel” è stato il filo conduttore di tutta la giornata: ogni insegnante ha narrato se stesso, ha messo in gioco la propria storia personale per spiegare scelte e processi di resilienza, ha motivato la passione educativa che ha mosso fatiche e sofferenze, creatività e professionalità, amore per i giovani e per il loro riscatto educativo, intellettuale e sociale.

Non si sono tirati indietro, i prof, non si sono spaventati di fronte a ostacoli che avrebbero spento molti. E così, quasi sempre con garbo e buon senso («non volevo farmi cacciare dalla scuola, volevo starci!»), complici dirigenti illuminati o semplicemente veri, hanno circumnavigato isole di regole e spianato montagne inopportune, per giungere alle mete sognate per i loro ragazzi. E i bambini e i ragazzi hanno risposto, e con molto impegno!

A scuola l'insegnante arriva a lavorarci per vie traverse o diritte ma, come descrive e motiva il professor Girelli con competenza pedagogica acquisita direttamente, anche sul campo, a



fianco di molti docenti e studenti, solo chi ha cura del proprio vissuto si salva. E solo chi prende coscienza del progetto alto per cui ogni giorno solca il cancello di una scuola e guarda i propri allievi negli occhi per so-stare con le loro fatiche e i loro desideri, avrà costruito una “cattedrale”, un’opera dalla bellezza incomparabile, nata da pietre informi, forse, ma di grandi possibilità.

Solo una professione come tante altre, quella insegnante, o un mondo che può determinare cambiamenti epocali? Se la risposta viene letta in termini di rilevazione sociologica, ebbene, mai come in questi anni la scuola è stato un mondo nascosto, faticosissimo, con la percezione di essere dimenticato, scaricato anche da chi ha il compito di far fiorire uno dei momenti più alti della formazione delle generazioni. Una miopia che lascerà solchi sterili e a cui occorre porre rimedio!

Eppure in quei registri scolastici c’è il futuro di tutti. Quanto vanno aiutati i docenti a ritrovare il senso del loro so-stare, del loro condividere e creare alleanze, non solo quindi didattica sterile, ma didattica di mente e di cuore, che già dal primo giorno di scuola sa di avere potenzialità smisurate da scoprire, valorizzare, sviluppare e rispettare. E che conosce tutte le componenti di quel meraviglioso progetto che si chiama educazione e apprendimento attraverso l’empatia, l’ascolto, il cammino solidale e perciò inclusivo, la scoperta, l’accoglienza... per stare bene tutti, i docenti, gli studenti e le famiglie.

Un sogno? È ciò che hanno condiviso i docenti nei laboratori, dove è stato proposto loro di raccontarsi e di dipingere la propria immagine di insegnante. È stato come aprire un sipario sulle fatiche e sulle aspirazioni, sulle sorprese e sulle speranze, per ritrovare il motivo di esserci, lì nella scuola.

Le storie dei Global Teacher Prize e di tanti nascosti insegnanti meravigliosi e di tanti dirigenti appassionati, resteranno scritte nel cuore di donne e uomini cresciuti, che ricorderanno quella luce negli occhi della propria maestra o del proprio professore.

La ricerca-azione diventa ricerca-formazione

Genesi e vita del progetto “La Scuola delle Relazioni e delle Responsabilità”

Vincenzo Arte¹

Guido Benvenuto, Mara Marini, Stefano Livi²

Il progetto de “La Scuola delle Relazioni e della Responsabilità” (SRR) nasce nel 2016 dall’intuizione di un insegnante della sezione G del Liceo Morgagni di Roma, Vincenzo Arte, il quale, sulla scia di modelli praticati a livello internazionale, vedi la scuola finlandese, e della necessità di approcci pedagogicamente più orientati alla scuola delle competenze e della valutazione formativa, iniziò a promuovere un percorso di crescita personale e collegiale nella sua scuola.

Per raccontare in poche battute le tappe che finora si sono susseguite, è importante innanzitutto ricordare che gli attori del processo sono davvero in molti: gli studenti coinvolti nella fase di rilevazione di innumerevoli informazioni di carattere psico-pedagogico, i docenti partecipanti direttamente nelle classi oggetto del progetto e decine di altri docenti coinvolti indirettamente dal progetto, alcune dirigenti scolastiche e diversi esperti universitari che hanno accompagnato e stanno accompagnando le diverse fasi progettuali.

La prima voce, per raccontare la storia di questo progetto, non può che essere del professore che l’ha lanciato e promosso in questi anni. Le voci che seguono sono quelle di chi, chiamato come esperto a monitorare il progetto e intervenire sul piano formativo anche nella scuola, ha contribuito in termini di ricerca-formazione.

La voce del docente promotore

Nel 2010 mi trasferii al Morgagni, nel quartiere Monteverde-Portuense, dopo aver vissuto lavorativamente altri ambienti di formazione (docente nel 2001 a Rebibbia, tra i detenuti sia dei reparti maschili che femminili, per proseguire tra i ragazzi di San Basilio, insegnando informatica e sistemi di comunicazioni) e precedentemente nella formazione aziendale come ingegnere informatico in piccole società.

La mia spinta ideativa deve molto alla conoscenza di splendide colleghe, nella nuova scuo-

1. Docente del Liceo Morgagni di Roma.

2. Università degli Studi di Roma “La Sapienza.

la, anche loro alla ricerca di un diverso approccio alla didattica, stanche di studenti troppo stressati, spesso disperati, di ambulanze che entravano a scuola per gli attacchi di panico di ragazze e ragazzi, delle rigidità dei colleghi che guardavano più il programma che gli occhi di adolescenti bisognosi non solo di nozioni. Ci trovammo d'accordo nel proporre un modello didattico che si concentrasse il più possibile sulle esigenze dello studente e sulle modalità di apprendimento, prima di poter ben definire quelle di insegnamento.

Scrissi un progetto e, mentre ancora lo rifinivamo, lo illustrai alla dirigente chiedendole se lo avrebbe appoggiato nel collegio dei docenti. Ne ottenni una mezza promessa che bastò a indurmi a ritirare la domanda di trasferimento. A giugno il progetto, criticato in collegio in vario modo - si andava dal "Sono cose normalissime che facciamo tutti" all'estremo opposto di "Sono cose da matti, irrealizzabili" -, fu comunque approvato e a settembre convocammo tutti i ragazzi e i genitori di una delle prime classi che si erano formate, la 1G, per presentare quella che avevamo definito *Scuola delle Relazioni e della Responsabilità*, chiedendo se fossero d'accordo a provare il nuovo approccio didattico.

A nostro favore giocava lo spirito di squadra entusiasta che ci circondava. Valentina Durante (matematica e fisica), nota come una "dura" del Morgagni, rigida ma sempre rispettosa degli studenti con cui entrava in grande relazione. Bravissima, estremamente chiara alla lavagna anche quando affrontava argomenti complessi e ricchi di approfondimenti, una dote probabilmente maturata "grazie" alla sua dislessia. Caterina Galione (inglese), appassionata di letteratura americana antisistema, allieva di Alessandro Portelli, professionalmente maturata nella montessoriana Città dei Ragazzi a Ponte Galeria, una scuola che non poteva non lasciare traccia in un'insegnante della sua sensibilità. Stefania Rossi (scienze motorie), counselor di cultura rogersiana, che sapeva guardare gli adolescenti da un punto di vista fortunato, nei momenti in cui sono più liberi col corpo, tramite il quale esprimono, consciamente o no, mille emozioni. Laura Comin (italiano, latino e storia), anche lei counselor rogersiana, da sempre attenta all'ascolto degli studenti e a realizzare attività didattiche stimolanti e coinvolgenti. Filippo Rocchi (religione), sacerdote fortunatamente prestato alla scuola, noto per la sua sensibilità e l'arte di saper arrivare ai cuori dei ragazzi come a quelli dei colleghi. Tutti ottimi insegnanti ma, appunto, soprattutto squadra affiatata, cui difficilmente ragazzi e famiglie avrebbero potuto dire di no.

Così siamo partiti. Ogni mese ci riunivamo, ragazzi, genitori e docenti, per discutere dell'andamento generale, per programmare insieme, rimodulare, ascoltarci, relazionarci alla pari, ciascuno con le proprie competenze e particolarità. Noi docenti rimanevamo spesso a scuola, i pomeriggi, a formarci e confrontarci: tra le altre cose, molto significativa è stata l'attività in cui per mesi Mariella Colosimo, docente e formatrice per l'Associazione Apeiron, ci ha guidati nello stare in classe coi ragazzi astenendoci il più possibile dal giudicarli. Le nostre valutazioni descrittive dovevano servire solo a guidarli nel percorso, così come le loro autovalutazioni per la metacognizione.

Il primo anno scolastico andò benissimo, riuscimmo a non perdere nessuno studente, an-

che perché avevamo pensato fosse meglio darci un tempo ampio, due anni, vista la novità metodologica, prima di prendere in considerazione eventuali bocciature. Le famiglie chiesero alla dirigente di impegnarsi a mantenere il progetto per tutto il quinquennio e così l'anno successivo proseguimmo con la 2G ma proponemmo ancora il progetto alla nuova 1G. Cominciavamo a essere noti nel territorio come la sezione finlandese, vista l'assenza di voti numerici in itinere ma anche perché il modello scandinavo era stato una delle nostre fonti di ispirazione e perché avevamo avuto uno scambio culturale con una classe finlandese in visita a Roma per avere testimonianza diretta del loro modo di fare scuola.

Ma non era tutto rose e fiori, un'altra fama che aleggiava intorno a noi era quella della classe che non fa niente. I ragazzi che venivano volentieri a scuola, con poca ansia rispetto a interrogazioni e verifiche, con il carico di lavoro a casa ridotto grazie alle lezioni in classe dove erano molto attivi, ci facevano vedere da alcuni come un ottimo modello di scuola innovativa, da altri come la sezione di nullafacenti in cui si combinava poco e si poteva andare avanti senza studiare.

Durante il secondo anno del progetto, noi docenti abbiamo proseguito il nostro processo di formazione. Al suo interno, due incontri particolarmente importanti. Daniela Lucangeli, professoressa di Psicologia dello sviluppo all'Università di Padova, esperta di psicologia dell'apprendimento, ci ha illuminato su alcune storture del sistema scolastico italiano e su come cercare di prevenirle. Elena Conte e Annalisa De Stasi, docenti e formatrici, ci hanno fatto conoscere nuove metodologie utili per una didattica coinvolgente, flessibile e diversificata. Nonostante tutti i buoni propositi e l'impegno, il secondo anno ci furono tre non promossi in 1G e due in 2G. All'inizio del a.s. 2018/2019 ci siamo formati sulla plusdotazione, per cui da allora siamo indicati come sezione con una didattica inclusiva anche per i ragazzi plusdotati.

In quello stesso anno siamo venuti in contatto con Stefano Livi, professore di psicologia



sociale dei gruppi alla Sapienza, che conduceva al Morgagni, come in altre scuole romane, una ricerca sulla coesione dei gruppi-classe. La nostra dirigente gli propose di effettuare un monitoraggio sul progetto e, mentre ne parlavamo, gli dissi che ne ero felice, anche se avevo sempre pensato di contattare un professore che mi aveva particolarmente colpito durante i miei studi alla SSIS, il professor Benvenuto, e scoprii che i due professori lavoravano fianco a fianco da anni! Fu così che iniziò la proficua collaborazione con la Sapienza, Università di Roma. Il team organizzato e supervisionato dai due professori, Guido Benvenuto e Stefano Livi, da anni ci supporta, ci segue, monitora il progetto cercando di mettere a fuoco punti di forza e criticità, stimolandoci e fornendoci un aiuto diretto tramite interventi e incontri formativi. Ed è a loro che, ora, lascio proseguire il racconto.

La voce dei ricercatori

Nato dalla volontà di alcuni docenti, il progetto si presta a essere un modello di intervento con una duplice matrice metodologica. Da un lato è nato come forma di ricerca-azione collegiale, fortemente trainata da un primigenio gruppetto, che ha sperimentato per alcuni anni determinati interventi didattici e prassi, ispirato dai principi della scuola inclusiva che punta: a) allo sviluppo delle relazioni e della cultura del dialogo e del confronto; b) ad accrescere il senso di responsabilità nello studio e nella partecipazione attiva di classe; c) a promuovere forme di valutazione formativa, lavorando sul feedback e arrivando ai voti (ancora obbligatori nella secondaria) non in maniera sommativa ma co-costruttiva. Dall'altro il progetto si è mosso sin dall'inizio in una prospettiva di rete, di coinvolgimento di figure esperte e di consulenze, per indagare variabili di sfondo e promuovere spazi di riflessione e formazione, prima a livello di consiglio, quindi maggiormente collegiale. Il piano del monitoraggio ha utilizzato svariate scale di misura, validate a livello nazionale e internazionale, discusse con i docenti, prima della loro somministrazione, e analizzate, sempre collegialmente, successivamente, in termini di restituzione dei risultati.

L'iniziale stile di ricerca-azione, volta alla trasformazione delle prassi didattiche, si è aperta quindi a una dimensione di monitoraggio e dunque di ricerca-formazione, allargando il piano alla interistituzionalità dell'intervento (scuola e università), per sviluppare la dimensione formativa del gruppo docente, sulle tematiche psico-pedagogiche interessate dal progetto. In questi anni il doppio livello di ricerca, nell'azione e per la formazione professionale dei docenti, ha portato ad accrescere il potenziale delle competenze didattiche e il piano riflessivo sulle tematiche e fenomeni connessi. Il prodotto *in progress* del progetto ha portato a isolare alcuni punti fermi (vedi *Manifesto del docente SRR*), tuttora oggetto della sperimentazione, che costituiscono una buona sintesi dei valori fondanti e delle prospettive didattiche di riferimento.

Manifesto del docente SRR (in costruzione)

1. È empatico, dando fiducia e rispetto agli studenti, e ottenendo fiducia e rispetto da loro.

2. Rispetta le peculiarità di ciascuno, i tempi, le modalità e le diverse forme di apprendimento. La scuola inclusiva non è la scuola uguale per tutti, nella quale stanno bene solo in pochi.
3. Cerca di non reprimere atteggiamenti valutati non adeguati perché non c'è responsabilità senza libertà. Nella necessità di sanzionare, responsabilizza innanzitutto il gruppo e quindi il singolo.
4. Fa di tutto per potenziare le capacità di ciascuno senza pretendere ciò che non può essere dato. È questa la prospettiva della valutazione nell'accezione di dare valore.
5. Riduce il più possibile situazioni di ansia e stress. I ragazzi devono stare a scuola col "cervello settato sull'apprendimento" e non sulla paura del giudizio: uno dei malesseri della scuola italiana si evidenzia quando un insegnante spiega e c'è chi studia un'altra materia o pensa all'interrogazione dell'ora successiva.
6. Cura le relazioni tra pari e docente-discente, ma anche con e tra genitori, nell'ottica di una comunità educante, e fa della classe un gruppo di apprendimento di cui facilita la cooperazione e la crescita personale: si vince o si perde insieme.
7. Sostituisce i voti numerici con valutazioni descrittive, formative e orientanti, insieme ad autovalutazioni, incrementando così responsabilità, metacognizione e senso di autoefficacia.
8. Utilizza in maniera efficace il tempo scuola. Lo studente, attivo in prima persona, non si annoia e apprende quando il docente è a fianco, riducendo così il lavoro a casa (5-6 ore al giorno a scuola sono tante e vanno ben sfruttate). Alla classe-capovolta affianca e potenzia la classe-laboratorio.
9. Utilizza strategie didattiche motivanti e coinvolgenti (tolta la motivazione del voto, i ragazzi devono essere "sedotti" dalle lezioni), come quelle cooperative tra pari, che risultano stimolanti, performanti e utili per sollecitare e consolidare le relazioni.
10. Il docente non lavora da solo ma nella comunità di consiglio. I comportamenti didattici e gli atteggiamenti "costruttivi" elencati precedentemente non devono necessariamente appartenere a ogni singolo insegnante ma sicuramente devono essere tutti presenti all'interno della componente docenti del Consiglio di Classe, il quale dovrebbe essere come un organismo complesso con le varie parti che interagiscono tra di loro per il comune obiettivo finale: il successo scolastico e l'apprendimento efficace in un clima di sicurezza e serenità.

La crescente attenzione alla sperimentazione da parte del mondo della scuola (si consulti il sito della scuola per tutta la documentazione: <https://www.liceomorgagni.edu.it/scuola-delle-relazioni-e-delle-responsabilita>) e della ricerca pedagogica, apre una riflessione che può coinvolgere tutti i docenti in un dibattito più generale. La scuola che interpreta il suo mandato di inclusività e che vede la necessità di contrastare le diverse forme di marginalità, di costruire ambienti di apprendimento per tutti, deve inseguire necessariamente la formazione di un docente che sappia interpretare e condividere costruttivamente tali orizzonti pedagogici.



Il progetto va avanti, nella scuola apripista, e già molte scuole si stanno attivando per conoscere e condividere le linee progettuali, per iniziare una possibile sperimentazione e predisporre momenti di riflessione collegiale nella dimensione di formazione, ricerca, intervento. La Scuola delle Relazioni e della Responsabilità è solo un punto di partenza. Ed è già un gran successo l'aver attivato un piano di riflessione pedagogica tra le

scuole, l'aver stimolato un interesse alla sperimentazione controllata, l'aver iniziato a credere nella trasformazione delle prassi didattiche in un'ottica anche collegiale e di comunità.

“Kids & Microbes”: i microrganismi spiegati ai bambini

Una progettazione didattica fondata sull’apprendimento per scoperta e sul *digital storytelling*

Marta Schibotto¹

Nel 2006 il Consiglio Europeo ha inserito la competenza di base in scienze e tecnologie, intesa come la capacità di spiegare l’ambiente che ci circonda tramite un approccio scientifico, tra le otto competenze chiave che ogni cittadino dovrebbe acquisire. L’insegnamento delle discipline scientifiche, dunque, è ritenuto senza ombra di dubbio fondamentale a livello europeo. A volte, però, si può incorrere nel rischio di proporre le materie scientifiche attraverso un processo d’insegnamento che mette al centro un sapere perlopiù nozionistico, puntando più sull’acquisizione di informazioni che sullo sviluppo di un pensiero critico scientificamente orientato. Questa didattica sembra suggerire un’idea di scienza concepita come un insieme di fatti e di leggi da acquisire piuttosto che un modo per scoprire e costruire attivamente conoscenze (Mc Dermott *et al.*, 2000)².

Sulla base di queste riflessioni, i Dipartimenti di Biotecnologie e di Scienze Umane dell’Università di Verona hanno ideato il progetto “Kids & Microbes”, rivolto alla scuola primaria, basato sull’apprendimento per scoperta e sulla partecipazione attiva degli alunni nella costruzione del sapere relativo al mondo dei microrganismi. Questa proposta trova sostegno nel metodo *Inquiry Based Science Education* (IBSE), che si prefigge di incoraggiare il pensiero critico e riflessivo, il porsi domande, nonché la discussione e il dibattito tra pari (Miozzi, 2015)³. Il progetto, dunque, prevede l’utilizzo di un approccio induttivo, che sembra rendere l’apprendimento permanente grazie alla stimolazione di un reale interesse nei confronti delle scienze (Chiocciariello & Pastore, 2016)⁴. A tale obiettivo concorre anche l’utilizzo degli strumenti digitali, in particolare il *digital storytelling*, che rende la didattica innovativa e motivante.

Alla base della progettazione di “Kids & Microbes” vi sono tre elementi:

1. *i destinatari*: gli insegnanti e gli alunni delle classi IV della scuola primaria;
2. *l’obiettivo disciplinare*: far familiarizzare i bambini con il concetto di “microrganismo”, facendone

1. Insegnante di sostegno Scuola Primaria “D. Chiesa”, IC Sovizzo, Vicenza.

2. Mc Dermott L.C. *et al.* (2000). “Preparing teachers to teach physics and physical science by inquiry. *Phys. Ed.*, 35, pp. 411-416.

3. Miozzi, S. (2015). IBSE: *inquiry based science education nel progetto europeo “TEMI”*. Retrieved December 8, 2022, from https://indico.cern.ch/event/391459/sessions/78832/attachments/1150499/1651296/Introduzione_allIBSE.pdf.

4. Chiocciariello, A., & Pastore, E. (2016). Il Progetto Inspiring Science Education: l’innovazione nella didattica della scienza. *Italian Journal of Educational Technology*, 24(2), pp. 130-132.

conoscere le caratteristiche, le diverse tipologie e soprattutto il ruolo nella vita dell'uomo;

3. *gli obiettivi trasversali*: stimolare il pensiero critico e riflessivo degli alunni, nonché promuovere un'attitudine a indagare e a porsi domande rispetto all'ambiente.

Durante la fase di progettazione, si è cercato di garantire il più possibile la continuità tra obiettivi disciplinari e trasversali: ogni proposta didattica è stata strutturata come punto di partenza per una manipolazione attiva delle conoscenze. Il progetto "Kids & Microbes", infatti, non desidera offrire ai bambini risposte preconfezionate, bensì esperienze di autentico apprendimento che aprano la strada a una "curiosità scientifica" capace di guidarli verso la scoperta del sapere. L'idea alla base del progetto è quella di far partecipare attivamente gli alunni nella costruzione della conoscenza e nella formulazione di nuovi quesiti e spunti di riflessioni da rivolgere non solo a se stessi, ma anche agli esperti, pronti a fornire in seguito risposte alle loro curiosità. Pertanto l'apprendimento per scoperta rappresenta uno degli elementi su cui si innesta il progetto dal punto di vista didattico, in quanto le attività sono state pensate per portare il bambino a interrogarsi a partire da quesiti, richieste di esempi o l'esercizio della meta-cognizione. Anche la veicolazione e la produzione di contenuti digitali attraverso il *digital storytelling* concorrono al raggiungimento di questo obiettivo poiché favoriscono lo sviluppo della capacità di *problem solving* e della creatività. Inoltre, l'introduzione degli strumenti digitali e tecnologici all'interno della progettazione didattica ha permesso non solo di dare continuità tra obiettivi disciplinari e trasversali, ma anche di aumentare la motivazione intrinseca nei bambini e di promuovere una delle *life skills* necessarie per il XXI secolo: l'alfabetizzazione digitale dei piccoli cittadini.



Per quanto concerne il modello di progettazione, il format proposto da Lamberti ha rappresentato il punto di partenza per la stesura della progettazione didattica di "Kids & Microbes". Questo modello, infatti, esplicita tutti gli elementi indispensabili per una micro-progettazione chiara e dettagliata: ogni incontro è stato declinato in fasi, tempi e organizzazione degli alunni. In merito alle tempistiche, viene garantita la massima flessibilità, in quanto la realizzazione delle attività può richiedere tempi differenti a seconda del contesto in cui queste vengono proposte. Successivamente, a seguito dell'analisi di alcuni modelli (Da Re, Maccario, Castoldi), il modello

di Lamberti è stato rielaborato in modo personale per aggiungere e/o modificare alcune parti, così da inserire anche gli elementi necessari per una macro-progettazione solida e completa.

Per una visione integrale, si rimanda alla sezione "Documenti" dell'indirizzo online <https://talc.univ.it/it/servizi/consulenza/kids-and-microbes>.

Al fine di rendere accattivante il progetto "Kids & Microbes", si è deciso di inserirlo all'interno di un contenitore più ampio, ovvero uno sfondo integratore che riuscisse a garantire un senso di continuità tra le varie attività didattiche. Per presentare alle classi il progetto e l'elaborato finale, è stata ideata un'e-mail da un microbo ("Micro") in cerca d'aiuto: agli alunni viene chiesto di progettare e di produrre un *digital storytelling* sulle caratteristiche e sul ruolo dei microrganismi, che frequentemente vengono considerati solamente per i loro aspetti negativi. Attraverso un compito sfidante si è dunque cercato di far nascere nei bambini un'autentica motivazione.

Il progetto prevede la realizzazione di sette incontri che presentano la medesima struttura articolata in tre fasi:

1. *attivazione*: vengono proposte attività volte a far ragionare i bambini e a raccogliere le loro preconoscenze su argomenti scientifici (domande stimolo, situazione problema, richieste di esempi...);
2. *visione di video*: i contenuti scientifici vengono veicolati attraverso le puntate di "Newton", disponibili gratuitamente sulla piattaforma Rai Play;
3. *manipolazione attiva delle conoscenze*: viene chiesto agli alunni di partecipare attivamente alla costruzione del sapere, utilizzando le nuove conoscenze e la capacità di riflessione.

Questo schema ricorrente all'interno degli incontri contribuisce a sostenere la volontà di fornire continuità tra gli obiettivi disciplinari e trasversali, che, come espresso precedentemente, rappresenta una delle colonne portanti dell'intero progetto. L'incontro riguardante i microrganismi del cibo costituisce un chiaro esempio dell'impronta didattica che si è voluto dare al progetto "Kids & Microbes". Infatti, in un primo momento viene proposto un questionario per stimolare il pensiero critico e le preconoscenze dei bambini sulla presenza di microrganismi negli alimenti quotidiani. Successivamente, la visione della puntata di "Newton" diviene il mezzo per veicolare informazioni e nuove conoscenze da manipolare in seguito attraverso l'utilizzo del metodo scientifico durante un'attività che prevede anche un'esperienza concreta in cui i bambini mettono letteralmente le mani in pasta: la lievitazione del pane. Tutti i materiali necessari alla realizzazione degli incontri sono visibili e reperibili liberamente online all'indirizzo del progetto.

In conclusione, il progetto "Kids & Microbes" rappresenta un'occasione di autentico apprendimento in cui i bambini diventano veri protagonisti della costruzione del sapere e allo stesso tempo un'opportunità per sviluppare una nuova *forma mentis*, basata su un atteggiamento di scoperta e di curiosità verso il mondo che li circonda. Si tratta, pertanto, di favorire la scienza dell'indagine, ovvero una scienza che mira a sfidare il pensiero (Bulba, 2022)⁵.

5. Bulba, D. (2022). *What is Inquiry-Based Science?*. Retrieved December 8, 2022, from <https://ssec.si.edu/stemvisions-blog/what-inquiry-based-science>.

RicercaAzione

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



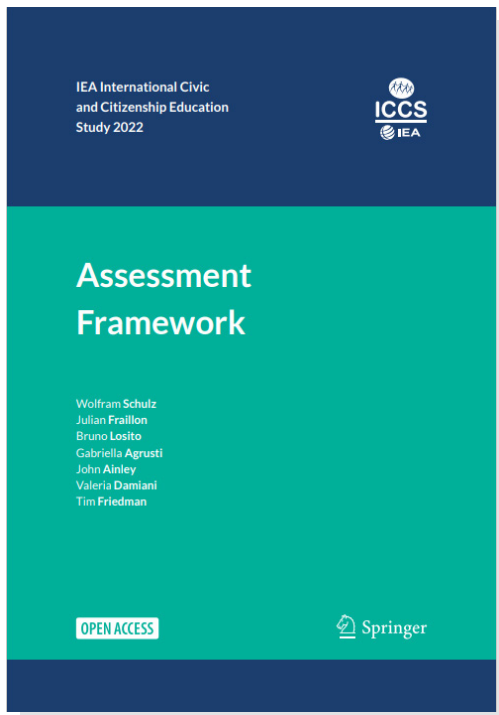
RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

Il Quadro di riferimento dell'International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022



L'indagine comparativa internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza (*International Civic and Citizenship Education Study - ICCS*), promossa dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), è riconducibile al filone di ricerche su larga scala che l'IEA ha dedicato all'educazione alla cittadinanza a partire dagli anni Settanta. Realizzato per la prima volta nel 2009 e successivamente nel 2016, l'*International Civic and Citizenship Education Study* mira a rilevare le modalità con cui le giovani generazioni vengono preparate a intraprendere il loro ruolo di cittadini nelle società democratiche.

Il secondo ciclo dello studio IEA-ICCS (2016) ha visto la partecipazione di 23 Paesi e di una regione tedesca in tre continenti (cinque in America Latina, sedici in Europa e tre in Asia) e ha coinvolto 94.000 studenti all'ottavo anno di scolarità (popolazione

oggetto di indagine), 3.800 scuole e 37.000 insegnanti. In Italia circa 3.500 studenti della classe terza della scuola secondaria di primo grado hanno partecipato allo studio.

Il quadro di riferimento del terzo ciclo dell'indagine (2022) appena pubblicato e accessibile online in open access ([W. Schulz, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, J. Ainley, V. Damiani, T. Friedman, IEA-ICCS 2022 Assessment Framework, Springer](#)) fornisce i riferimenti teorico-concettuali e operativi dello studio. Esso quindi identifica l'oggetto della rilevazione (vale a dire, la conoscenza civica degli studenti, i loro atteggiamenti, l'impegno civico e i contesti di apprendimento per l'educazione civica e alla cittadinanza) e descrive gli strumenti, le modalità di raccolta dei dati e le variabili rilevanti per spiegare le differenze nei risultati dell'apprendimento.

Tale documento si colloca in continuità con i *framework* delle indagini precedenti (2009 e 2016) per quanto concerne il disegno della ricerca e la raccolta dei dati e presenta le nuove aree oggetto di indagine (*focus areas*) del terzo ciclo, individuate in relazione ai cambiamenti che si sono succeduti nella sfera civica e nelle società negli ultimi anni: la sostenibilità, l'impegno civico attraverso le tecnologie digitali, la diversità, le opinioni sul sistema politico, la

cittadinanza globale.

In ICCS 2022 il tema della sostenibilità e dell'educazione allo sviluppo sostenibile viene inteso nella sua accezione più ampia, che comprende non solo la dimensione ambientale (peraltro già presente come *focus area* nel 2016) ma anche quella economica e sociale, con un'attenzione particolare agli effetti prodotti dal cambiamento climatico.

Anche la nuova area relativa all'impegno civico attraverso le tecnologie digitali amplia un ambito già presente nel precedente ciclo (l'uso dei social media per l'impegno civico) e si riferisce alle diverse modalità offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per la partecipazione e l'attivismo.

La crescente diversità delle popolazioni studentesche (in termini di genere, origine etnica/sociale, svantaggio economico, bisogni educativi speciali) è un fenomeno globale che interessa le scuole e le altre istituzioni educative. In ICCS 2022 essa viene considerata in relazione non solo agli atteggiamenti degli studenti verso la diversità, ma anche alle modalità con cui i contesti di scuola e di classe promuovono l'inclusione.

L'ultima nuova area di indagine, infine, è incentrata sugli atteggiamenti degli studenti verso le istituzioni democratiche e il sistema politico e sulla percezione di potenziali minacce alla democrazia.

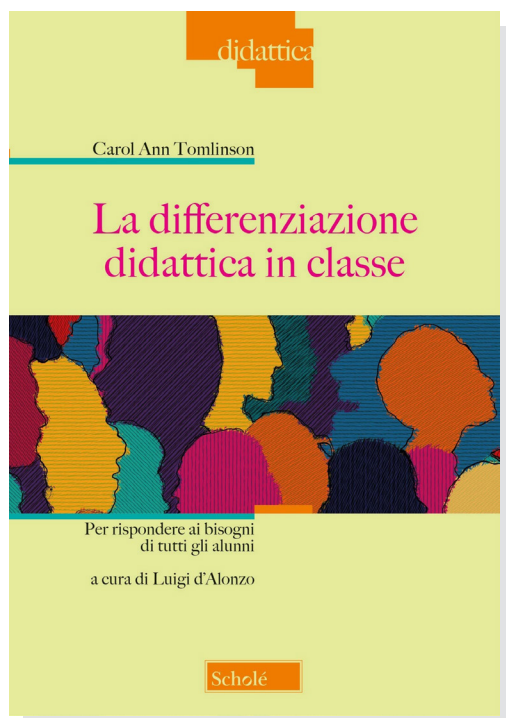
Il tema della cittadinanza globale rappresenta anch'esso una novità del terzo ciclo di ICCS (anche se presente in maniera implicita fin dal primo studio IEA sull'educazione civica) ma si colloca in una prospettiva diversa rispetto alle altre aree. Essa viene infatti considerata come un ambito generale (*overarching area*) che investe lo studio nella sua totalità, a conferma della rilevanza assunta dai temi globali (in termini di conoscenza, atteggiamenti, impegno civico, e contesti di apprendimento) in relazione all'educazione civica e alla cittadinanza in un'epoca caratterizzata da forti interconnessioni tra la sfera locale e quella globale.

I risultati dell'indagine IEA-ICCS 2022 saranno pubblicati entro la fine del 2023 mentre i dati per le analisi secondarie saranno disponibili a partire dall'inizio del 2024.

Valeria Damiani
Università LUMSA

Ti vedo. Sono qui per te

Recensione del testo di Carol Ann Tomlinson,
*La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai
bisogni di tutti gli alunni*, a cura di Luigi d'Alonzo,
Editrice Morcelliana, Brescia, 2022



Il libro *“La differenziazione didattica in classe”*, che costituisce la traduzione di *“The differentiated classroom”* (2014), si apre con una prefazione di Luigi d'Alonzo in cui viene presentato lo stato dell'arte delle scuole italiane, il cui scenario presenta diverse criticità. I recenti report ISTAT evidenziano che il numero di studenti con bisogni educativi speciali, legati anche allo svantaggio socioeconomico, è sempre in crescita. Un'altra problematica riguarda la dispersione scolastica, con un elevato numero di casi di abbandono. Inoltre, «Tra chi si diploma e si iscrive all'università, uno su due non ce la fa» (p. 6). Le nostre scuole, dunque, sono caratterizzate da una molteplicità di bisogni, ai quali non è facile rispondere in maniera efficace.

Sorgono spontanee domande come: «Cosa fare? Come operare per entrare in aula proponendo attività che possano accendere l'interesse dei ragazzi? Come convincerli che l'impegno richiesto dagli insegnanti ha un valore per la loro vita?» (p. 7). D'Alonzo ritiene che la risposta sia assumere la *differenziazione didattica* alla base dell'insegnamento, sapendo che «siamo tutti diversi e ogni soggetto presenta caratteristiche tali da meritare un progetto formativo su misura» (p. 8).

A essere riconosciuta a livello internazionale come l'ideatrice della differenziazione didattica è Carol Ann Tomlinson, docente da più di vent'anni in diversi cicli scolastici dello Stato della Virginia e presso l'omonima Università, dove ha svolto un'intensa attività di ricerca. Tomlinson sostiene che la differenziazione didattica non sia una strategia o una metodologia, ma un modo di considerare l'insegnamento «che esorta a partire da dove si trovano gli allievi, piuttosto che con un piano d'azione predefinito che ignora le loro differenze» (p. 9), mettendo alla prova la visione che gli insegnanti hanno della valutazione, dell'apprendimento, dei ruoli nella classe, dell'uso del tempo e della progettazione.

Differenziare la propria didattica significa coinvolgere gli studenti attraverso una molteplicità di approcci, partendo dal presupposto che l'intelligenza sia un'entità variabile (nel volume si citano gli studi di Gardner e Sternberg). Nonostante le nuove scoperte riguardo il funzionamento del cervello, ci sono stati pochi cambiamenti a scuola: «Continuiamo a presumere che i bambini di una stessa età siano abbastanza simili gli uni agli altri tanto da potere, e dovere, affrontare il percorso scolastico nel medesimo modo» (p. 55).

L'insegnamento va dunque inteso come un triangolo equilatero che agli angoli vede coinvolti insegnanti, allievi e proposta formativa: «Se uno di questi elementi viene trascurato, si perde di efficacia» (p. 65). Il docente deve costituire una guida responsabile della classe, prendersi cura delle differenze degli allievi e rendere la propria proposta formativa coinvolgente per tutti, affinché possano apprendere con gioia. Gli insegnanti che differenziano la propria didattica evitano le "ricette" per l'insegnamento, ma lo costruiscono partendo dalle caratteristiche dei propri studenti e tenendo in considerazione tre elementi fondamentali: il contenuto, ovvero ciò che l'allievo dovrebbe conoscere; il processo, che costituisce l'opportunità di dare un senso al contenuto, e il prodotto, cioè il veicolo attraverso cui gli studenti mostrano ciò che hanno capito di un determinato argomento. Altri ingredienti chiave sono una progettazione coinvolgente, con obiettivi di apprendimento chiaramente definiti e una valutazione continua e formativa. Per affiancare i docenti interessati a intraprendere un percorso di questo tipo, negli ultimi capitoli del libro vengono riportati esempi concreti di attività differenziate, nonché strategie utili per la differenziazione didattica.

«Le idee presentate in questo libro sono ambiziose, ma sono anche alla portata di quegli insegnanti che cercano di fare ogni giorno ciò che si dovrebbe chiedere a tutti gli allievi: rischiare, avanzare e impegnarsi» (p. 101). Tomlinson invita i docenti a non rimpiangere ciò che è stato fatto finora, ma a cogliere la possibilità di aiutare gli studenti a sperimentare il successo considerando le peculiarità delle persone presenti in aula, affinché ognuno di loro colga questo messaggio: "Ti vedo. Sono qui per te. Puoi contare su di me" (p. 102).

Chiara Smadelli

Insegnante (Trento)

Cinema per pensare e far pensare

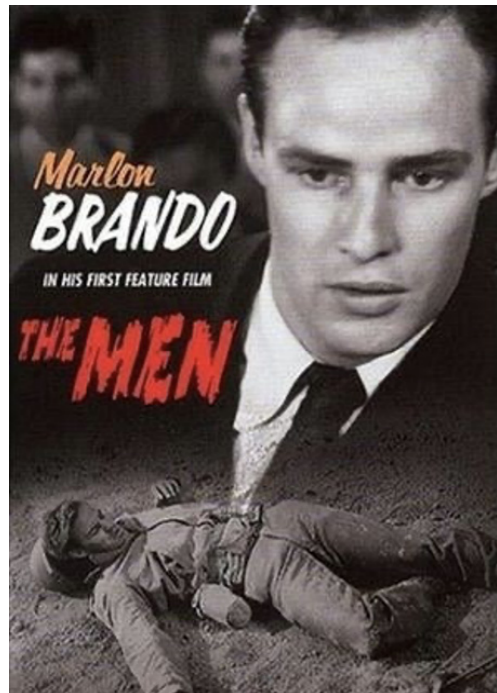
Rassegna cinematografica ragionata di film in tema di guerra

Premessa

Il presente contributo è il frutto del lavoro di ricerca e di scrittura di quattro autori cultori di cinema. Il numero complessivo dei titoli di opere filmiche in tema di guerra individuati era superiore a duecentocinquanta. A fronte di una così elevata numerosità, si è provveduto a una scrematura consistente, sebbene ben ponderata. Si è ritenuto infatti che molti film fossero troppo complessi, o troppo violenti e duri per poterli proporre ad un pubblico giovane a scuola o in ambienti educativi, oppure risultassero poco significativi in quanto sostanzialmente celebrativi della guerra stessa, oppure infine caratterizzati da un afflato edificante debole, talvolta da uno scarso spessore artistico, con risvolti negativi anche sul piano del significato e della densità da un punto di vista etico. In tale ottica sono stati selezionati lungometraggi che si ritengono di pregio sia dal punto di vista cinematografico, più propriamente estetico, sia sul piano della possibilità di lavorarci con spettatori dai dieci/undici anni fino a giungere agli studenti delle superiori, quindi giovani di diciassette/diciotto anni. I film sono stati raggruppati in cinque paragrafi, corrispondenti ad altrettanti temi/categorie. All'inizio di ciascun paragrafo si propone una serie di brevi riflessioni che giustificano tali raggruppamenti e che possono aiutare l'insegnante o l'educatore a mettere a fuoco le sue intenzioni da un punto di vista educativo, in relazione all'opera o alle opere filmiche prescelte. Naturalmente si consiglia vivamente di visionare preventivamente ciascun prodotto cinematografico che si intenda utilizzare, e di rifletterci a fondo, prima di proiettarlo in classe o in un ambiente educativo, soprattutto, lo si ripete, in relazione all'età degli spettatori. A fronte del cospicuo numero di opere citate, il lavoro di ricerca e di approfondimento che il presente scritto contiene può infatti agevolare la scelta di film solamente nei termini di un primo agile approccio argomentativo/riflessivo. Un buon lavoro successivo di preparazione didattica può, o meglio dovrebbe, essere opportunamente compiuto sia attraverso ciò che si può trovare in rete, sia attraverso la lettura di monografie sui diversi autori di cinema, sia ancora di articoli e saggi presenti nelle riviste cinematografiche. Esistono biblioteche specifiche o centri culturali presso i quali è possibile effettuare un lavoro di ricerca/documentazione preventivo, in grado di assicurare una conoscenza e una consapevolezza solide rispetto alla singola opera cinematografica individuata come potenzialmente interessante. Lavorare con i film per educare rappresenta un impegno che può riservare notevoli soddisfazioni sia a chi propone tale lavoro, sia a chi ne è destinatario, auspicabilmente attivo. Invitare i giovani a scrivere o a dibattere sulle opere filmiche visionate può costituire un'esperienza formativa assai gratificante ed efficace.

Esiti di guerra tra disabilità e dissesti psichici ed esistenziali

I disturbi psichici, più o meno pesanti, e la gravità dei danni e delle menomazioni a livello fisico che una guerra può provocare costituiscono una dolorosa, spesso devastante, realtà. Se nelle guerre del primo Novecento e ancor più in quelle di epoche precedenti, tale realtà poteva riguardare quasi esclusivamente il corpo militare, ovvero i soldati impegnati direttamente nei combattimenti di terra, di cielo e di mare, negli ultimi decenni e ancor più nell'epoca attuale, i danni fisici, le ripercussioni distruttive e gli effetti disgregativi sulla qualità della vita, nonché le morti, si verificano anche tra la popolazione civile. Accanto alle ferite visibili vi sono quelle invisibili, che non si riscontrano nel fisico, ma che sono in grado di sconvolgere la vita delle persone nel breve e nel lungo periodo. Al riguardo della tematica relativa al titolo del paragrafo esistono alcune opere cinematografiche che ben si prestano ad affrontare questa problematica da diversi punti di vista.



Il primo film che si cita è *Uomini - Il mio corpo ti appartiene* (tit. orig. *The Men*, Fred Zinnemann 1950), in cui debutta il celebre attore Marlon Brando, che recita generosamente ed efficacemente in un vigoroso e coraggioso dramma sociale. Ken, un giovane soldato tornato a casa dalla guerra paraplegico a seguito di una pallottola alla schiena, si impegna a recuperare il senso della vita aiutato dalla fidanzata, anche attraverso un intenso esercizio fisico. Girato in un vero ospedale, il lungometraggio sembra a tratti un documentario. In questo lavoro Zinnemann porta sullo schermo per la prima volta lo sport praticato su sedia a rotelle, in palestra, a corpo libero, o in acqua, contribuendo alla conoscenza e alla diffusione di queste attività, e ad aprire la strada alle Paralimpiadi. Il successo del film fu modesto, probabilmente per l'anticonformismo del suo assunto, che parla del difficile reinserimen-

to non soltanto affettivo del giovane soldato rimasto paralizzato durante un'azione di guerra. Secondo lo stile del grande regista, le pagine sconvolgenti si alternano ad altre più tenere e commoventi, soprattutto quelle affidate ai personaggi del medico umanista e della moglie devota e tenace.

Altra pellicola interessante è *Tornando a casa* (tit. orig. *Coming Home*, Hal Ashby 1978). Il capitano americano Bob, tornato dal Vietnam, viene informato che la moglie Sally, divenuta volontaria in un ospedale che accoglie reduci di guerra, ha una relazione con Luke, un soldato tornato a casa paraplegico. Questo soldato menomato a causa della guerra, interpretato

da Jon Voight «è finalmente un personaggio cinematograficamente maturo: libero dai risvolti compassionevoli che si possono nascondere tra le pieghe di una storia che unisce il tema della disabilità al romanticismo di un amore certamente difficile, ma per motivi che nulla hanno a che fare con la sua fisicità; capace di esprimere in modo esplicito e naturale il suo desiderio sessuale; forte nel rivendicare la sua posizione e le sue idee nel contesto sociale e politico in cui vive; libero nel vivere la sua affettività e il suo rapporto con l'«altro». Un personaggio, quindi, che segna un punto di non ritorno nella rappresentazione della disabilità nel racconto cinematografico e che apre la strada a tutti i personaggi che il cinema oggi presenta con libertà creativa e aderenza alla realtà»¹.

In *E Johnny prese il fucile* (tit. orig. *Johnny Got His Gun*, Dalton Trumbo 1971), orrendamente mutilato da una granata che gli ha portato via tutti e quattro gli arti nell'ultimo giorno della Grande guerra, Joe Bonham, un giovane soldato americano, diventa contro la sua volontà oggetto di esperimenti dei medici, che lo vogliono tenere in vita a tutti i costi. Joe invoca la morte o l'esposizione del suo corpo come simbolo degli orrori provocati dalla guerra. Il racconto, terribile, quasi insostenibile, è una aperta denuncia contro il militarismo. Sincero e commovente, anche se meno efficace nei numerosi flashback, *E Johnny prese il fucile* è l'esordio senile nella regia di un valoroso sceneggiatore hollywoodiano, Dalton Trumbo, vittima a suo tempo del maccartismo. Indimenticabile la figura dolcissima dell'infermiera che sta accanto allo sfortunato protagonista, rimasto soltanto un tronco umano, ma purtroppo per lui ancora con la mente lucida. L'infermiera è l'unica interlocutrice in grado di comprenderlo, ma per sua immane sfortuna ella viene allontanata dal suo capezzale. «A differenza di *Uomini - Il mio corpo ti appartiene*, il tema della disabilità diventa qui il veicolo per comunicare un potente messaggio pacifista, doloroso ed umanissimo, che trova la sua forza in un corpo cui si vuole negare la dignità di persona»².

Con *American Sniper* (tit. orig. *American Sniper*, 2014) Clint Eastwood porta invece sullo schermo la vera storia di Chris Kyle, tiratore scelto dei Navy Seals, forze speciali impiegate in azioni antiterrorismo e nelle guerre non convenzionali, che divenne noto come il cecchino più letale della storia americana. Il film ne ripercorre la storia personale, dalle spinte patriottiche che lo portarono ad arruolarsi dopo l'11 Settembre, fino ai disturbi post-traumatici che condizionarono la sua vita e



1. Luca Di Lorenzo, *Cinema e disabilità*. Dalla spettacolarizzazione alla inclusione, saggio di studio, Padova 2020, pp. 14-15.

2. Idem, p. 13.

quella di molti suoi compagni d'armi in tempi di pace, impedendone il reinserimento all'interno della comunità. Eastwood, se da una parte celebra il patriottismo del suo protagonista, dall'altra continua la sua personale rivisitazione critica degli eroi che hanno segnato la storia del suo Paese, personaggi storici o nati dall'immaginario filmico, denunciando inoltre gli effetti che ogni guerra produce sulle vittime civili e sugli stessi soldati, il cui rientro nella società appare da sempre deficitario. Un'opera cinematografica molto ben girata, che non lascia fuori campo le più efferate crudeltà e la distruzione che la guerra porta ovunque con sé, nel quale il ritmo dell'azione e le più convenzionali scene di guerra si alternano con una accurata descrizione dei personaggi principali e secondari. Flashback solo in apparenza rivelatori tratteggiano la psicologia del protagonista. Attraverso ricorrenti primi piani e disturbanti soggettive, il regista americano cerca di rendere intelligibile lo sguardo e le motivazioni di un uomo che nella sua 'carriera' uccise più di centosessanta persone, lasciando volutamente molti interrogativi irrisolti allo spettatore. Clint Eastwood con *American Sniper* realizza un film di guerra che è anche un film sulla guerra, su ciò che comporta combatterla, su quello che accade quando un soldato tornato alla vita civile continua a sentirsi unicamente un soldato. Come spesso capita nei lungometraggi di cui Eastwood è stato regista, gli eroi mostrano le loro fragilità e i loro lati oscuri, a volte si sentono soli, talvolta soccombono.

Nell'opera *I migliori anni della nostra vita* (tit. orig. *The Best Years of our Life*, William Wyler 1946) si trova invece una rappresentazione dell'amara e problematica storia americana del dopoguerra in un racconto nobile e possente su tre reduci della Seconda guerra mondiale, i quali, al ritorno a casa, si trovano a dover affrontare diverse e molteplici problematiche che si frappongono al loro reinserimento nella vita civile. Si tratta di una delle opere di cinema che lasciano una traccia indelebile nella memoria per la profondità delle situazioni, per la puntuale caratterizzazione dei personaggi maggiori e minori, e per l'abilità di una messa in scena capace di raggiungere momenti di commozione ed emozione. È un'opera di cinema di rara resa poetica, un capolavoro assoluto, premiato con ben sette Oscar³.

Opera di rilievo è anche *Gli anni spezzati* (tit. orig. *Gallipoli*, 1981), del regista Peter Weir. La vicenda non è solo una rappresentazione incentrata sul tema della guerra, ma anche una pregevole celebrazione dell'amicizia e una delicata poesia sulla perdita dell'innocenza. Per gli australiani la disfatta di Gallipoli - esito fallimentare di un'azione insensata intrapresa nel primo conflitto bellico mondiale dalla Triplice intesa per forzare lo stretto dei Dardanelli - ebbe un impatto devastante. I libri di storia narrano della perdita di circa diecimila soldati fra neozelandesi e australiani. Peter Weir segue le avventure di due giovani che attraversano l'Australia, con i suoi magnifici paesaggi, per andare ad arruolarsi. La pellicola si compone di tre parti, la prima è quella dedicata all'incontro e alla rivalità sportiva, ma anche all'amicizia, tra i due giovani, ambedue atleti; la seconda racconta della vita di truppa, del cameratismo fra i soldati e dell'avvicinamento degli stessi alla meta che precede la conclusione, ovvero lo straziante episodio

della Battaglia di Nek, combattuta da due reggimenti di cavalleria leggera australiana e neozelandese per conquistare una trincea turca, che si risolse in una terribile e inutile carneficina, come molte se ne verificarono durante la Prima guerra mondiale.

Una pregevole opera cinematografica uscita nel 1994, a firma del regista Jon Avnet, è *The War*, in cui risulta centrale anche in questo caso il tema del difficile reinserimento di molti soldati tornati dalla guerra del Vietnam. È un'opera che si sarebbe prestata a essere inserita anche nel paragrafo successivo perché vi compaiono, in ruoli importanti, dei bambini. Stephen, interpretato da Kevin Costner, è uno di quei soldati di cui si diceva; tra mille difficoltà sogna una casa con solide fondamenta per sé e per la sua famiglia, la quale cerca di tirare avanti nonostante viva una situazione precaria che presenta evidenti analogie con la loro vecchia abitazione, crollata come crollate sono le certezze del fragile soldato. Stephen ha riportato dalla guerra seri problemi di carattere psichico. Dopo aver superato una terapia, tornato a casa, ottiene un lavoro, ma lo perde subito per via dei suoi trascorsi psichiatrici. Stephen è di fatto ancora costretto a combattere, questa volta per trovare lavoro. Il figlio e i suoi amici vivono una guerra parallela contro un gruppo di bulli che li ostacolano nel loro progetto di costruzione di una casa su un albero. Di grande significato la duplice scelta generativa del protagonista e di suo figlio, unitamente al denso portato simbolico della casa, che rappresenta un luogo dove sentirsi al sicuro e, rinunciando alle proprie difese, si riesce a disvelare la propria essenza umana, vocata all'amore costruttivo.

Se può risultare molto utile visionare le rappresentazioni filmiche fin qui indicate per affrontare con soggetti giovani il problema di alcuni



dei molteplici danni causati dagli eventi bellici, un discorso a parte merita *Scemi di guerra - La follia nelle trincee*, un bellissimo documentario di Enrico Verra (2007)⁴. L'opera ricostruisce le dolorose tappe che portarono migliaia di soldati durante il primo conflitto mondiale ad affrontare il calvario della malattia mentale, dopo quello delle trincee, degli assalti, dei gas e dei bombardamenti. Le allucinazioni, le disfunzioni motorie e la perdita di sé, nella forma inedita dello shock da combattimento, tormentarono gli uomini di tutti gli eserciti impegnati in battaglia. I malati, accusati di codardia e di tradimento dagli Stati Maggiori, venivano rispediti al fronte dai medici militari a forza di scosse elettriche e terapie ipnotiche, e reagivano sprofondando ancor di più negli abissi della pazzia, ammutoliti e dimenticati

3. Cfr. Guidorizzi M., *Il cinema dell'etica*, Cedam, Padova 2002, pp. 15-18.

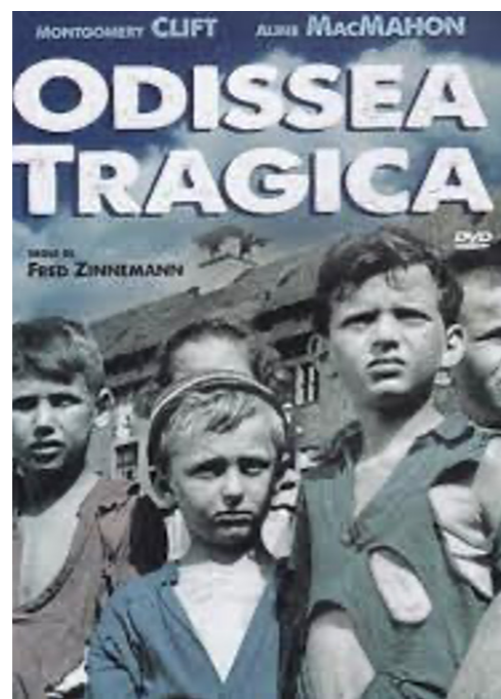
4. Il pregevole e meritorio documentario è visibile al link <https://www.raiplay.it/video/2018/04/La-follia-nelle-trincee-6baf6b4b-393c-43e8-8ec3-13430e60086f.html>

relitti della storia. Le interviste agli esperti, i filmati di repertorio rinvenuti negli archivi di tutta Europa, le fotografie inedite e le cartelle cliniche dell'epoca presenti nel documentario permettono un approfondimento rigoroso su un aspetto finora poco indagato della Grande Guerra. Struggenti sono le parole di un paziente, ex soldato, ricoverato in un ospedale psichiatrico, che si possono ascoltare quasi al termine del prezioso documentario: «A chiunque può avvenire di trovarsi qui, e se appena tu resterai cinque minuti con noi, ti domanderai, andandotene 'Sono costoro i pazzi, o lo sono io?' E chiedo a te... se un uomo che dichiara la guerra non è pazzo, se colui che la subisce non è pazzo, se tutto il mondo è pazzo, o lo sono io». Al termine del documento alcune scritte finali che compaiono sullo schermo avvertono che «nel corso del conflitto i ricoveri per cause nervose e mentali sono 80.000 in Inghilterra, 315.000 in Germania e 98.000 negli Stati Uniti. Per l'Italia non esistono dati ufficiali; gli storici ipotizzano che i soldati internati per problemi psichici non siano meno di 40.000. Le malattie mentali che colpiscono combattenti e reduci continuano a essere un tratto distintivo dei conflitti. Gli istituti sanitari americani hanno diagnosticato che il 45% dei soldati impegnati in Iraq tra l'inizio della guerra, marzo 2003, e l'ottobre del 2007, hanno sofferto di patologie psichiche legate all'esperienza di guerra».

Bambini e bambine nei film di guerra

I danni che subiscono bambini e bambine a causa della guerra sono molteplici e di diversa tipologia. Il trinomio morte, danni fisici e danni psichici - che li raggruppa in modo sintetico e riduttivo a fronte della vasta varietà appunto tipologica e della drammatica complessità che si accompagnano a ciascuno dei tre termini - interviene in numerose pellicole, dalle più catastrofiche a quelle che in toni magari leggeri e addirittura anche divertenti affrontano le problematiche connesse con la vita dei soggetti in tenera età durante e dopo la guerra. Anche nel caso della filmografia dei bambini e delle bambine in guerra, la tipologia è articolata e assai varia.

Due opere che potrebbero essere proposte in un abbinamento che si ritiene interessante sono *Germania anno zero* (Roberto Rossellini 1948) e *Odissea tragica* (Fred Zinneman 1948), il cui titolo originale, a nostro avviso ben più preciso rispetto al messaggio del film, era *The Search*. L'opera di Rossellini, terza della sua trilogia sulla guerra dopo *Roma città aperta* e *Paisà*, ha caratteri estrema-



mente duri, e verosimili. Nel periodo che segue la fine del secondo conflitto mondiale, in una Berlino distrutta, tra i cumuli di macerie vive il dodicenne Edmund Moeschke, che trascorre il tempo vagando per la città per cercare qualcosa che possa garantire il sostentamento della sua famiglia, caduta in miseria. Sotto la pressione dei messaggi ambigui di un torvo personaggio, già suo maestro di scuola, che gli dice che i deboli devono soccombere e i forti sopravvivere, Edmund giunge a sopprimere, avvelenandolo, il suo papà, gravemente ammalato. Confessata la sua azione al perfido maestro, si sente da questi apostrofare come mostro, e annientato psichicamente dal peso del rimorso, incapace di trovare un nuovo senso nella vita, lo sventurato ragazzino si suicida, gettandosi nel vuoto dall'alto delle rovine di una chiesa, dopo aver visto portare via la bara contenente la salma di suo padre. Se *Germania anno zero* riesce a comunicare con grande efficacia il quoziente di distruttività della guerra sulla psiche umana, in particolar modo su quella dei bambini, proponendo uno scenario cupo, senza spiragli di luce, nel caso di *Odissea tragica* invece, a dispetto dell'improprio titolo italiano, il finale non è tragico, proponendosi quasi come un contraltare rispetto al film di Rossellini. Nel secondo lungometraggio citato, infatti, un giovane militare americano raccoglie un sensibile bambino cecoslovacco disperso tra le macerie germaniche alla fine della Seconda guerra mondiale. La ricerca indomita della madre avrà alla fine un commovente risultato. Nel migliore stile semidocumentaristico, *Odissea tragica* si qualifica come un'opera indimenticabile sotto l'aspetto umano, nobile e preziosa per la perizia della regia, la forza fotografica del bianco e nero, la potente



colonna musicale e l'interpretazione ispirata degli attori, entrando di diritto tra i capolavori della storia del cinema. Se nel lungometraggio di Rossellini si mostra dunque tutta la carica negativa di adulti in guerra, che hanno perduto completamente la ragione e quindi il controllo nei pensieri e nelle azioni, nel film di Zinnemann si vedono invece adulti che, pur in un contesto in cui la distruttività umana regna quasi da padrona assoluta, sanno proporsi come persone protettive nei confronti dei più deboli, in questo caso dei bambini e delle bambine⁵.

Sempre sul tema dei bambini in guerra si offre all'attenzione del lettore *L'infanzia di Ivan*, di uno fra gli autori di cinema russo maggiormente stimati, Andrej Tarkovskij. L'opera presenta in particolare una delle più dure realtà: quella dei bambini soldati. Si tratta di un'opera di cinema adatta a soggetti di

5. Relativamente a *Germania anno zero* e ad *Odissea tragica* cfr. anche, per il primo titolo, Agosti A., *La rappresentazione della condizione infantile nella filmografia europea del Novecento* in Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, edizioni Junior - Spaggiari, Parma 2017, pp. 277-294; per il secondo titolo, Guidorizzi M., *Odissea tragica* in Idem, Agosti A., *Cinema a scuola. 50 film per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2011, pp. 55-59 ed anche Guidorizzi M., *Il cinema dell'etica*, cit., pp. 20-22.

un'età non troppo giovane, si pensa a studenti degli ultimi anni delle superiori, concludendosi esso con la scoperta della morte per impiccagione, per mano dei tedeschi, del protagonista, un ragazzino in età adolescenziale coinvolto in azioni di guerra durante il secondo conflitto bellico mondiale. Nel film di Tarkovskij, realizzato in uno splendido bianco e nero, Ivan, al quale sono stati uccisi dai tedeschi tutti gli adulti di riferimento, svolge il ruolo di informatore per i soldati russi, e per mantenere fede al suo compito, attraversa di notte le linee nemiche, al di là di un fiume. La guerra gli ha tolto gli affetti più cari ed egli si trasforma in un perfetto ingranaggio per la stessa macchina della guerra. Leone d'oro nel 1962 alla XXIII Mostra del cinema di Venezia, *L'infanzia di Ivan* fu tuttavia accusato di un certo formalismo e decadentismo e di una certa compiacenza verso un lirismo ritenuto poco adatto a celebrare gli eroici soldati russi che avevano combattuto contro il nazismo. L'accusa dei critici di sinistra riguardava, tra altri elementi ritenuti negativi, l'inserimento da parte di Tarkovskij di quattro inserti onirici che mostrano Ivan immerso in contesti pieni di sole, di natura, situati in paesaggi in cui compare sovente la mamma del giovanissimo soldato. I quattro momenti sono invece, a nostro avviso, di una liricità sorprendente, comparando in essi una serie di figure simboliche il cui significato si può utilmente prendere in considerazione: il mare, l'acqua, un cerbiatto, una farfalla, le mele, i cavalli, nonché, proprio nell'incipit della pellicola, una meravigliosa quanto enigmatica e minacciosa ragnatela. Sorprendentemente furono proprio queste immagini poetiche, di grande valenza artistica, che infastidirono, all'epoca dell'uscita del film, parte della critica. *L'infanzia di Ivan* ha invero il grande merito di far pensare a tutti quei bambini e bambine che in un modo o nell'altro sono immersi nei conflitti bellici, e che spesso sono costretti a combattere. Se la guerra appare ingiusta nei confronti di tutti gli esseri umani, risulta altresì drammaticamente e maggiormente ingiusto che, per i danni sia dal punto di vista fisico che psichico, nonché sul piano spirituale sommamente significativo al riguardo il già citato capolavoro di Roberto Rossellini *Germania anno zero*⁶ - essa coinvolga bambini e bambine, soprattutto, come s'è detto, quando essi sono costretti a diventare uccisori. Il fenomeno dei bambini soldato è presente in misura crescente anche nell'epoca attuale e, sebbene non si possano contare con esattezza, le stime riportate da Amnesty International dicono di trecentomila individui di pochi anni costretti a combattere, il 40% dei quali sono bambine. La stima dell'ONU è di duecentocinquantamila. Una delle vie percorribili nelle sedi educative ove si possano coltivare i sentimenti dei giovani è quella della sensibilizzazione ai diritti inalienabili dei bambini, che rappresentano quanto di più sacro e inviolabile si possa incontrare nell'esistenza. *L'infanzia di Ivan*, se da un lato informa su come la guerra possa rendere mostruoso anche un bambino, dall'altro ci ricorda costantemente, fino all'ultimo fotogramma, come lo stesso bambino - ogni bambino e ogni bambina - abbiano il diritto alla felicità. Le sequenze commoventi dei sogni, in cui Ivan ride colmo di serenità, ma

6. Altri film sui bambini in guerra, che meriterebbero adeguate ed estese riflessioni, sono i citati *Roma città aperta* (Roberto Rossellini, Italia 1945) e *Paisà* (Roberto Rossellini, Italia 1946); *Sciuscià* (Vittorio De Sica, Italia 1946); *Bambini in città* (Comencini, Italia 1946); *Giochi proibiti* (tit. orig. *Jeux interdits*, René Clément, Francia 1952); *Il vecchio e il bambino* (tit. orig. *Le Vieil homme et l'enfant*, Claude Berri, Francia 1967); *Anni '40* (tit. orig. *Hope and Glory*, John Boorman, Gran Bretagna 1987); *Uova di garofano* (Silvano Agosti, Italia 1991). Interessanti possono risultare anche *La guerra dei bottoni* (tit. orig. *La Guerre des boutons*, Yves Robert 1962) e *I ragazzi della via Paal* (tit. orig. *A Páltkaiút*, ZoltánFábrí 1969).

anche quando abbraccia i soldati adulti, nei quali egli ricerca la perduta figura paterna, aprono il cuore alla compassione, sentimento di primaria importanza per sentirsi disposti a lavorare per un futuro di pace.

Se i titoli citati si prestano a essere impiegati con soggetti non troppo giovani, ovvero con allievi di scuola superiore, ve ne sono altri che vedono anch'essi come protagonisti dei bambini, ma che si presentano come una sorta di favole o racconti di fantasia, non per questo meno interessanti dei primi, e maggiormente adatti a un pubblico più giovane. Si diceva dell'esistenza di film anche leggeri e divertenti, seppure del tutto pregnanti dal punto di vista del loro valore sul piano morale. È il caso ad esempio de *Il ragazzo dai capelli verdi* (tit. orig. *The Boy with Green Hair*, Joseph Losey 1948), una vicenda fantastica in cui un orfanello di guerra, che vive con un nonno gioviale e sapiente, si sveglia d'improvviso con i capelli verdi, simbolo da principio di pace, poco compreso e anche osteggiato, contro il pericolo già allora imminente di un prossimo conflitto nucleare. Una parabola filosofica gentile ed edificante, di quelle che colpiscono ancora l'immaginazione degli spettatori, non soltanto quelli coetanei del piccolo protagonista. Da ricordare anche per la preziosa canzone "Nature Boy", il ragazzo armoniosamente tutt'uno con la natura⁷.

Il cinema di guerra contro la guerra: antimilitarista e pacifista

Si presuppone che in ambito insegnativo e più comprensivamente educativo, le figure preposte alla guida e all'orientamento delle giovani generazioni possano prediligere i referenti artistici, in questo caso i film, che, seppure con differenti curvature sul piano dei valori e delle ideologie, veicolano un messaggio di sostanziale condanna della guerra. Le opere cinematografiche che si prendono in considerazione in questo paragrafo possono rientrare a pieno titolo in un raggruppamento all'insegna dell'antimilitarismo e del pacifismo. Non è sempre facile però, e forse talvolta neppure opportuno, distinguere tra i due termini indicati, anche se il portato ideologico delle due prospettive si può ritenere in parte comune. Se da un lato l'antimilitarismo è da ricollegarsi a un pensiero, e a una politica, che si oppongono a qualsivoglia strategia o programma di armamento bellico, nonché al servizio militare, manifestando un aperto dissenso verso gli ordinamenti e i provvedimenti di carattere militare, il pacifismo si qualifica, forse più comprensivamente, per un insieme molto ampio di posizioni, da quelle più moderate a quelle più radicali ed estremiste, che oltre alla condanna della guerra, giungono a teorizzare come possibile, e praticabile, un approccio del tutto nonviolento alla vita. L'antimilitarismo e il pacifismo poggiano comunque su basi etiche, forse con un'accentazione maggiore nel caso del pacifismo. In ogni caso le opere cinematografiche che si propongono all'attenzione del lettore si attestano tutte come opere che inducono a riflettere sull'assurdità e sull'insensatezza

7. Cfr. Guidorizzi M., *Il ragazzo dai capelli verdi*, in Idem, Agosti A., *Cinema a scuola*. cit. pp. 42-48; cfr. anche Agosti A., *Cinema per pensare e per far pensare: Il ragazzo dai capelli verdi*, *Rassegna Cnos*, n. 2, 2010, pp. 249-252.

di chi crede nelle armi come mezzo di soluzione dei conflitti, e sulla necessità compiutamente umana di anelare alla pace tra i popoli tutti. In questa prospettiva il primo titolo che si indica come quello di un'opera fondamentale è *All'ovest niente di nuovo* (tit. orig. *All Quiet on the Western Front*, Lewis Milestone 1930). Si tratta di un film cult del pacifismo che smonta il mito della guerra epica e inumana e che apre la strada alla cinematografia per opere più libere dalle ideologie dominanti. Dal romanzo di Erich Maria Remarque, l'opera mostra gli orrori della guerra di trincea raccontata dal punto di vista di soldati tedeschi. È un grandioso lungometraggio contro la guerra e le ideologie che la sostengono che fece molto effetto all'epoca della sua uscita, e mantiene una sua notevole efficacia ancor oggi:



tagliato di quasi un'ora in patria, vietato nell'Italia fascista, con sequenze diventate celebri, ad esempio la soggettiva della mitragliatrice, è stato poi rifatto in modo meno incisivo e televisivo in *Niente di nuovo sul fronte occidentale* (1979), a firma del regista Delbert Mann, e in tempi recenti in una suggestiva produzione tedesca presente su *Netflix*, a firma del regista Edward Berger (2022). La trasposizione su schermo del romanzo di Remarque del 1930, verosimilmente la più essenziale e per questo la più incisiva, giunse significativamente in Italia soltanto nel 1956, e per di più mutilata di quasi mezz'ora, perché boicottata per il suo inequivocabile messaggio pacifista. L'intero film ha i caratteri di un'opera impegnata e accorata, ma alcuni passaggi sono particolarmente significativi, e degni di una maggior attenzione e magari di un'analisi dialogata e approfondita con i giovani. Si segnala ad esempio l'incipit del lungometraggio, in cui si ascolta una serie di parole di indubbia incisività, una chiave di lettura esplicita e assai utile per la discussione: «Questa storia non è né un atto d'accusa né una confessione e né tanto meno un'avventura perché la morte non è un'avventura per coloro che se la trovano davanti. Cerca solo di raccontare semplicemente di una generazione di uomini che sebbene riuscirono a sfuggire alle sue pallottole furono distrutti dalla guerra». Altro frammento scenico di interesse è quello del professore che all'inizio della pellicola incita i suoi allievi ad arruolarsi per andare a combattere con parole colme di retorica, eppure capaci di accendere le loro menti. Lo stesso professore verrà poi sconfessato da un allievo superstite tornato nel suo paese in licenza temporanea dal fronte, ma destinato anch'egli a perdere la vita poco prima della fine del film, in una sequenza colma di poesia e nello stesso tempo di atroce e distruttiva drammaticità. *All'ovest niente di nuovo* evidenzia in modo molto efficace la disillusione dei giovani soldati che partono per la guerra carichi di entusiasmo e di fantasie, e poi molto velocemente si trovano nel più totale disorientamento, fino alla perdita di ogni più piccola speranza di ritornare alla vita

di prima. Centrale a nostro avviso, e meritevole di considerazione, è il dialogo che si svolge tra i soldati in trincea quando si interrogano su come inizia una guerra, chiedendosi chi l'abbia voluta, dato che essi, tedeschi, non avevano alcun sentimento di odio, prima dell'inizio della guerra stessa, verso i francesi. Struggente infine è la sequenza in cui il protagonista di *All'ovest niente di nuovo* dapprima colpisce a morte un soldato francese in un fulmineo corpo a corpo e poi è costretto a vederlo spirare giacendogli accanto, dopo ore di strazianti lamenti. Paul, il soldato tedesco, gli chiede perdono e gli promette che si prenderà cura di sua moglie e della sua famiglia. Di grandissimo impatto risulta la forza narrativa di questo autentico capolavoro, costellato di passaggi drammatici ma anche lirici, moderno e avvincente seppure girato oltre novant'anni fa⁸.



vicenda, il quale sostenne di aver addirittura costretto Kubrick a evitare versioni più edulcorate. La pellicola uscì in Francia solo nel 1975, quasi vent'anni dopo la sua realizzazione. Celebre opera antibellica di un regista che diverrà tra i più famosi, il film si qualifica come un sinistro capolavoro di contorta psicologia militare, al pari di un altro assai significativo lungometraggio del 1970 di Francesco Rosi, *Uomini contro*, anch'esso ambientato durante la Prima guerra mondiale e liberamente ispirato al romanzo di Emilio Lussu *Un anno sull'altopiano*. Tornando all'opera di Kubrick, raramente il cinema è riuscito a esprimere un messaggio così incisivo e progressista senza cadere nella pur minima retorica o nell'esibizione brutale della violenza.

Di grande spessore è poi *La grande illusione* (tit. orig. *La grande illusion*, Jean Renoir 1937). Per Georg Simmel - sociologo e filosofo tedesco - la condivisione di cibi e bevande trasforma in amico lo straniero percepito fino a poco prima come il peggiore dei nemici, liberando

8. Cfr. anche Guidorizzi M., *All'Ovest niente di nuovo* in Idem, Agosti A., *Cinema a scuola*, cit., pp. 159-162 e Guidorizzi M., *Il cinema dell'etica*, cit., pp. 11-12.

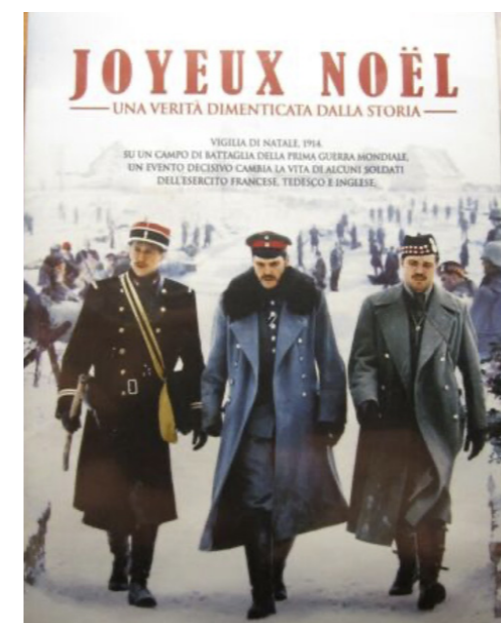
forze socializzatrici di dirompente intensità. Jean Renoir mette in scena tale inaspettato e generativo incontro in una delle fasi iniziali del film, nella quale pranzano insieme soldati tedeschi e aviatori francesi, da poco agli arresti, mentre ricordano, con tutti gli onori del caso, un aviatore abbattuto dalla squadriglia tedesca. Ambientato nella Prima guerra mondiale sul fronte occidentale, il capolavoro di Jean Renoir è un'opera struggente e profondamente antimilitarista, capace di far cogliere, anche se vi sono poche scene di guerra, l'assurdità di ogni conflitto. Tale assurdità era già stata argomentata da Norman Angel, autore nel 1909 di un saggio economico-politico da cui il film di Renoir prende il titolo, saggio in cui esponeva le motivazioni per le quali nessun popolo trae un reale e duraturo vantaggio da un conflitto, se non chi già ne gestisce il potere; pensare il contrario è una pura illusione. Renoir, nel rappresentare l'incontro tra i soldati dei contrapposti eserciti francese e tedesco, sottolinea le affinità tra esseri umani che solo le circostanze hanno reso appartenenti a Paesi tra loro belligeranti. Affinità inaspettate emergono anche all'interno del microcosmo della baracca del campo di prigionia e in seguito del castello dal quale cercheranno di evadere il capitano Boeldieu, di nobili origini, e il tenente Maréchal, di origini proletarie. Ma forse, per quelli che riusciranno a tornare a casa, anche l'abbattimento delle differenze legate all'appartenenza di classe si rivelerà una ulteriore grande illusione. Detestato alla sua uscita dal gerarca nazista Gobbels, che arrivò a considerarlo il 'nemico cinematografico numero uno', il lungometraggio di Renoir, nel quale il registro drammatico si alterna efficacemente a quello grottesco senza spezzare il ritmo dell'azione, occupa una posizione di primo piano tra le opere dichiaratamente contro la guerra. Anche grazie alle interpretazioni dei protagonisti, tra i quali emerge Erich Von Stroheim, il grande regista del cinema muto, *La grande illusione* fa incontrare il realismo della messa in scena e la consapevolezza delle barriere che dividono gli uomini con la speranza in un domani migliore, nel quale il senso di appartenenza a una nazione non precluda più quella condivisa al genere umano. Il regista di quest'opera esemplare ebbe a dire: «Per me, un vero pacifista è un francese, un americano, un tedesco autentico. Verrà un giorno in cui gli uomini di buona volontà troveranno un territorio d'intesa».



Sempre restando nel contesto della Prima guerra mondiale sembrerebbe sereno, quasi idilliaco il titolo dell'ultimo cortometraggio girato da Ermanno Olmi: *Torneranno i prati* (2014), un'opera di grandissima umanità, omaggio del regista alla memoria di suo padre, che gli aveva raccontato la sua vita al fronte durante la Prima guerra mondiale. La vicenda si svolge nell'arco di una sola notte, in un luogo imprecisato sul fronte nordorientale, avvolto dalla neve, sotto il

chiarore di una luna piena particolarmente nitida e splendente, in grado di illuminare quasi a giorno il paesaggio. Il film a tratti è poetico e lirico, a tratti doloroso e struggente. Lo sguardo del regista è infatti attento da un lato alla maestosità del contesto e allo stupore che esso è in grado di suscitare, con i suoi pini sovraccarichi di neve, gli animali che si muovono nella notte sulla superficie morbida e sembrano parlarsi sommessamente tra loro, gli alberi spogli e i rumori ovattati, dall'altro al dramma di soldati costretti a consumare ore buie in una trincea male riscaldata, dagli spazi limitati, a dormire su brande anguste e a consumare ranci miserrimi, ad aspettare le lettere dei familiari, unici appigli capaci di mantenere viva nei loro cuori affaticati la speranza di poter tornare a casa. Piuttosto che puntare l'attenzione sul racconto storico della Prima guerra mondiale, Olmi sceglie di produrre una testimonianza colma di empatia verso quei soldati, in quella notte, in quel luogo. Commuovono le dichiarazioni, quasi confessioni, che i soldati sovente pronunciano guardando nell'occhio della macchina da presa, sicché chi guarda *Torneranno i prati* è spesso interpellato come interlocutore diretto, chiamato ad ascoltare la sofferenza, il dolore dei soldati, a motivo della paura, del freddo, della scoperta, talvolta, che chi è rimasto a casa non ha saputo mantenersi fedele. L'opera cinematografica si caratterizza così per un accorato accento realistico, con ogni probabilità molto aderente allo stato d'animo dei diversi personaggi, soldati che vivono in trincea, costretti ad azioni volute dall'alto, e decise da altri uomini lontani, rimasti al sicuro nei loro contesti di comando, caldi e privi di pericoli. Azioni scellerate e spesso criminali, poiché ad altissimo rischio e a volte sicuro esito letale. I prati che torneranno a fiorire faranno dimenticare il sacrificio di coloro che ne furono le vittime.

Contro l'insensatezza della logica di guerra si attesta anche il bel film *Joyeux Noël - Una verità dimenticata dalla storia* (tit. orig. *Joyeux Noël*, Christian Caron 2005). A pochi mesi dall'inizio delle ostilità della Prima guerra mondiale le truppe tedesche e quelle degli alleati



si combattono vivendo una logorante guerra di posizione. I soldati, oltre al terrore di essere uccisi dall'arrivo di una pallottola nemica o di un proiettile d'artiglieria, devono sopportare il freddo e la fame. Inaspettatamente, la vigilia del Natale del 1914, in una località non ben individuata delle Fiandre, dalle trincee tedesche si elevano canti natalizi ed emergono cartelli con su scritto: "We not shoot, you not shoot", noi non spariamo, voi non sparate. Dopo qualche attimo di smarrito stupore e forse anche di comprensibile diffidenza, i soldati inglesi e francesi fanno eco con i loro canti tradizionali e, usciti allo scoperto, vanno verso i loro nemici incontrandoli nella terra di nessuno, che si trasforma improvvisamente nella terra di tutti. Il giorno seguente, di

comune accordo, procedono al seppellimento dei propri compagni morti, che giacciono disseminati nella terra di nessuno, assistono alla celebrazione della Messa, disputano addirittura una partita a calcio, e fraternizzano scambiandosi auguri, cibo, bevande, sigarette, cioccolata, bottoni delle divise e gesti di amicizia, come il mostrarsi reciprocamente le foto dei propri cari rimasti a casa. I personaggi del film sono tratteggiati con cura uno per uno, ciascuno con le proprie caratteristiche individuali, sicché se ne ricava un messaggio ricco di significatività: in quel contesto, sotto le divise militari che, fatte salve le differenze di rango, tendono a omogeneizzare le identità, battono i cuori di tante persone differenti tra loro, per cultura e per storie personali, ma accomunate dai medesimi sentimenti umani di paura, di disperazione, di perdita di ogni speranza.

Prima di lasciare il contesto della Prima guerra mondiale si vuole citare un lungometraggio di animazione di un certo valore. Si tratta di *Porco Rosso* - diretto da Hayao Miyazaki (1992) - liberamente ispirato al manga *Hikoutei Jidai*, opera dello stesso regista giapponese. Il protagonista è Marco Pagot, asso dell'aviazione italiana durante la Prima guerra mondiale, che a seguito di un combattimento nel quale ha perso la vita un suo amico fraterno, si è trasformato in maiale; condizione che non sembra creargli particolari disagi. Nell'Italia del primo dopoguerra, apertamente in contrapposizione con l'ideologia fascista e con i suoi rappresentanti, si guadagna da vivere con il suo idrovolante, riscuotendo le taglie sui pirati del cielo. L'opera di Miyazaki approfondisce alcuni dei temi che identificano il suo cinema: la metafora del volo, il valore della diversità, la condanna di ogni forma di guerra - da quella che coinvolge intere nazioni alle piccole guerre quotidiane - di cui il regista si prende gioco pur ricordando, senza distinzione di appartenenza di bandiera, tutti gli aviatori che durante la grande guerra "volarono in cielo". Come sempre nei suoi lavori, centrali sono le figure femminili: dalla piccola e intraprendente Fio, capace di riparare l'idrovolante del protagonista, all'amica Gina di cui è innamorato, a tutte le donne che con il loro ingresso nelle fabbriche seppero sostituire gli uomini caduti al fronte o emigrati in America in cerca di fortuna.

Passando ad alcune opere cinematografiche ambientate nella Seconda guerra mondiale il primo titolo da ricordare in questo paragrafo è *L'arpa birmana* (tit. orig. *Biruma no tategoto*, Kon Ichikawa 1956). Sono molteplici i motivi per i quali il celebre film di Kon Ichikawa merita di essere citato e indicato quale referente di grande valore educativo, tale da raccomandarlo come adatto alla visione da parte di soggetti comunque non troppo giovani. La vicenda narra di un soldato giapponese dedito alla musica, che al termine del conflitto lascia i suoi stupiti commilitoni per fermarsi in Birmania con lo



scopo di seppellire i numerosi cadaveri rimasti sull'arso terreno di colline, montagne e radure di un Paese infiammato dalla guerra. Nonostante il grande entusiasmo di pubblico e critica, il lungometraggio non ottenne il Leone d'Oro alla Mostra del Cinema di Venezia del 1956, che comunque non venne assegnato. Eppure *L'arpa birmana* è ampiamente ritenuto un autentico capolavoro di toccante lirismo, grazie anche alle indimenticabili, poetiche note musicali di Akira Ifukube. La musica occupa nel lungometraggio un posto di assoluto rilievo, costituendosi come parte integrante della trama. Per molti amanti del cinema il film si pone al vertice nella storia dell'arte del Novecento. Eppure occorre prestare attenzione a un aspetto critico. *L'arpa birmana* si basa su un romanzo breve per bambini, uscito nel 1948, dello scrittore giapponese Michio Takeyama. L'opera fu tradotta nel 1966 in inglese per volere dell'UNESCO. Il riferimento al testo che Ichikawa ha preso in considerazione per realizzare la pellicola è utile per sottolineare come la novella originale sia molto meno di parte in quanto vi si trova una esplicita denuncia dei "terribili problemi" che il Giappone ha causato in terra birmana, e la figura principale, il soldato giapponese Mizushima, che sceglie di farsi monaco, dedicandosi alla sepoltura dei soldati uccisi in guerra, critica nel testo di Takeyama la volontà espansionistica del suo Paese, definita "rovinosa", aggiungendo anche che tale volontà fece «dimenticare ai giapponesi le cose più importanti della vita», prospettiva che nel lungometraggio viene alquanto sottaciuta, alludendo il film solo molto velatamente alla violenza spesso spietata dell'occupazione giapponese. Fatto questo rilievo critico, non c'è dubbio però che la pellicola non solo non stravolga il messaggio originario, bensì lo interpreti con efficacia proponendo un messaggio di denuncia contro l'insensatezza della guerra. Centrale è la pietà verso i morti, verso il corpo dei morti, la cui cura è segno di un legame destinato a permanere in termini di continuità con chi ancora vive. Commoventi e degne di un lavoro di riflessione, ma anche in questo caso da ascoltare con un atteggiamento critico, seppur partecipato, sono le parole che il soldato Mizushima fa arrivare attraverso una lettera al suo comandante, il quale la legge con devozione ai compagni sopravvissuti, sulla via del ritorno verso casa: «Ho superato i monti, guadato i fiumi, come la guerra li aveva superati e guadati in un urlo insano. Ho visto l'erba bruciata, i campi riarsi... perché tanta distruzione caduta sul mondo? E la luce mi illuminò i pensieri. Nessun pensiero umano può dare una risposta a un interrogativo inumano. Io non potevo che portare un poco di pietà dove non era esistita che crudeltà. Quanti dovrebbero avere questa pietà! Allora non importerebbero la guerra, la sofferenza, la distruzione, la paura, se solo potessero da queste nascere alcune lacrime di carità umana. Vorrei continuare in questa mia missione, continuare nel tempo fino alla fine»⁹.

In una data molto più vicina a noi il poliedrico e già citato Clint Eastwood, noto attore, compositore e dai primi anni Settanta anche regista e produttore cinematografico, nel 2006 dirige ben due opere cinematografiche di pregio incentrate su un medesimo episodio cruciale della Seconda guerra mondiale, ovvero la conquista da parte degli Americani dell'isola di Iwo

9. Su *L'arpa birmana* cfr. anche Guidorizzi M., *Il cinema dell'etica*, cit., pp. 24-26.



Jima. Situata nel Pacifico a circa mille chilometri da Tokyo, l'isola era presidiata dai giapponesi. Nel giro di poco più di un mese, ed esattamente tra il 19 febbraio e il 26 marzo del 1945, le forze statunitensi se ne impossessarono dopo una delle battaglie più sanguinose del secondo conflitto mondiale; vi persero infatti la vita diverse migliaia di americani e quasi tutti i ventunmila giapponesi che cercarono con strenuo coraggio di resistere all'attacco. Eastwood dirige dunque due opere cinematografiche incentrate sullo stesso evento, ovvero *Flag of our Fathers* e *Lettere da Iwo Jima*. Le due opere, oltre a essere ciascuna per conto proprio di grande spessore sia sul piano estetico sia sul piano della ricostruzione storica, sono interessanti poiché restituiscono, rispetto allo stesso capitolo di guerra,

due punti vista differenti: quello americano il primo film citato, quello giapponese il secondo. Con *Flags of Our Fathers* Eastwood rende nello stesso tempo omaggio ai soldati americani che si batterono per la democrazia e la libertà nella Seconda guerra mondiale, ma anche realizza un film di guerra che pur onorando coloro che hanno perso la vita in quella guerra o ne sono usciti esistenzialmente disestati, non celebra a senso unico l'America, anzi, ne dà un'immagine ridimensionata. Il regista si tiene infatti ben distante da una certa retorica cinematografica tendente a enfatizzare in modo assoluto e a senso unico le gesta dei soldati americani. Da questo punto di vista la pellicola riflette più il dolore e lo sconvolgimento dei soldati, e la spietata macchina mediatica e politica che sfrutta senza pietà un episodio di quella battaglia, e i relativi protagonisti, a fini di propaganda e di procacciamento di fondi. Con *Lettere da Iwo Jima* Eastwood compie una mossa ancor più rivoluzionaria, perché si fa guidare da una profonda empatia e compassione per i soldati giapponesi, piccoli, magri, spesso impauriti, costretti a una morte che arriva o per mano nemica o per mano propria, secondo l'antico codice morale dei samurai. Lo sguardo del regista si mantiene distaccato, da spettatore, ma partecipa della paura e del dolore dei giapponesi. Ciò che è notevole è la duplice lettura e descrizione del medesimo fatto storico, con numerosi punti di raccordo sui sentimenti comuni dei soldati di entrambe le parti, sentimenti legati alla paura, alla disperazione, alla speranza di cavarsela in un contesto orribile, quello della guerra, in grado di liberare tutta la ferocia di cui è capace l'essere umano. Da questo punto di vista Eastwood ci dona due film di particolare valore, antiretorici e profondamente antimilitaristi.

Tornando al contesto europeo *Land of Mine - Sotto la sabbia* (tit. orig. *Under sandet*, 2015) del regista danese Martin Zandvliet, si incentra invece su un fatto poco conosciuto sempre della Seconda guerra mondiale. Al termine del conflitto molti prigionieri tedeschi furono co-

stretti a individuare e a disinnescare migliaia di mine antiuomo disseminate dai loro commilitoni lungo le coste della Danimarca. Moltissimi di loro, nello svolgere tale rischiosissimo compito, persero la vita o riportarono mutilazioni agli arti. Tra i prigionieri tedeschi vi erano numerosi soldati giovanissimi, poco più che adolescenti, arruolati in Germania e mandati al fronte già dal 1943 e in modo ancor più sistematico verso il finire della guerra, nel folle tentativo di arginare una disfatta ormai inarrestabile. Il film narra dei giorni terribili vissuti da un manipolo di quattordici di tali prigionieri tedeschi, appena ragazzi, che sotto la guida di un inflessibile paracadutista danese, il sergente Carl Leopold Rasmussen, debbono procedere, dopo un frettoloso addestramento, allo sminamento di un'area sabbiosa antistante il mare. Rinchiusi in caserme semidistrutte, male alimentati e costantemente maltrattati, i ragazzi sono costretti durante il giorno a strisciare sulla sabbia alla ricerca degli ordigni inesplosi. Si può immaginare che cosa significhi per questi soldati, affamati, impauriti, stanchi e male addestrati doversi confrontare quotidianamente con il rischio di saltare in aria al minimo errore. *Land of Mine* guida alla compassione verso i giovanissimi prigionieri, colpevoli solo di essere partiti in guerra per volere di una mente scellerata, e per questo bersaglio da parte dei vincitori di sentimenti, e di azioni, di rivalsa, se non addirittura di vendetta. Il film rievoca in effetti una decisione esecrabile poi messa in atto dalla Danimarca, che violò di fatto, con tale decisione, la convenzione di Ginevra. Nel film tuttavia vengono inseriti momenti in cui si recuperano alcuni tratti di umanità: uno dei giovanissimi soldati prigionieri salva una bambina danese facendola uscire indenne da una zona minata nella quale era entrata per gioco. Inoltre succede che tra il granitico sergente e i poveri suoi subalterni scatta a un certo punto una sorta di intesa, dettata da un ritrovato istinto paterno da parte del primo. Il sergente pare comprendere come gli ordini che ha ricevuto dall'alto odorino di una vendetta non meno esecrabile dei misfatti perpetrati dai tedeschi. Così egli si dà da fare per procurare più cibo ai ragazzi e per insegnare loro tecniche di disinnescamento più sicure.

Un lungometraggio utile per introdurre invece una problematica particolarmente dolorosa, intervenuta abbastanza recentemente sul fronte delle guerre combattute nell'ex Jugoslavia, è *Mirka* (tit. orig. *Mirka*, Rachid Benhadj 2000), film adatto a giovani maturi. In quel contesto bellico lo stupro fu sistematicamente perpetrato come strumento di pulizia etnica, obbligando le donne a generare "i figli del nemico", per diffonderne l'etnia. Il dodicenne Mirka - interpretato magistralmente da Karim Benhadj - è il figlio del nemico. In viaggio alla ricerca della figura materna giungerà in un paesino di montagna nel quale gli abitanti, vittime e allo stesso tempo carnefici, hanno tentato inutilmente di cancellare il passato, relegandolo in un cimitero. L'opera di Rachid Benhadj è principalmente girata in esterni, nel suggestivo scenario della Val Venegia; pur con espliciti riferimenti al conflitto balcanico, è una riflessione amara e attuale sulle vittime di ogni conflitto e sui meccanismi di rimozione che lo accompagnano. Attraverso il registro della fiaba affronta tematiche presenti nell'intera filmografia del regista: il valore dell'accoglienza, la paura e il rifiuto del diverso, i processi di costruzione identitaria nell'integrazione culturale. La presenza di un cast d'eccezione - tra i quali spicca Vanessa Redgrave - l'avvolgente fotografia di Vittorio Storaro e l'aperto e generativo finale fanno di *Mirka* un'opera da riscoprire, diffondere

e proporre nella scuola secondaria superiore.

Sempre per rimanere nel contesto di guerre recenti, assai interessante è *Benvenuti a Sarajevo* (tit. orig. *Welcome to Sarajevo*, Michael Winterbottom 1997). Il film di Winterbottom è liberamente tratto dal libro autobiografico *Natasha's Story*, del giornalista della tv inglese Michael Nicholson, che nell'assedio di Sarajevo del 1992, durante la guerra in Bosnia Erzegovina, volle portare in Inghilterra un'orfana bosniaca, riuscendo poi ad adottarla. Attraverso un'efficace alternanza di documenti visivi, in gran parte immagini di repertorio della tv bosniaca, e brani di fiction cinematografica, la pellicola racconta, assumendo lo sguardo quotidiano dei fotoreporter di guerra, che cosa ha significato per la popolazione civile vivere sotto il tiro dei cecchini. *Benvenuti a Sarajevo* denuncia severamente il ruolo svolto dai mass-media occidentali, che del conflitto hanno dato una rappresentazione parziale e colpevolmente semplificata. La pellicola racconta inoltre senza retorica l'infanzia violata dalla guerra, specificando nei titoli di coda che nella guerra di Bosnia sono rimasti feriti trentacinquemila bambini, mentre ben sedicimila sono quelli risultati uccisi o dispersi. L'opera di cinema offre altresì molteplici spunti di riflessione rispetto a ciò che viene mostrato oppure omesso dai media rispetto ad ogni conflitto, e invita a riflettere sulle responsabilità, gli interessi e gli obiettivi delle parti belligeranti, mettendo peraltro in risalto singole storie di resistenza e prese di posizione coraggiose. Ma il merito maggiore è la denuncia dell'ignoranza dell'ONU e delle colpevoli omissioni dei responsabili politici europei, protagonisti di una comoda indifferenza.



Si cita infine *Il carniere* (Maurizio Zaccaro 1997). Il titolo venatorio del film fa riferimento alla situazione nella quale piomberanno tre amici, partiti dall'Italia per la loro abituale battuta di caccia nella ex Jugoslavia, alla vigilia della guerra civile che la porterà alla disgregazione. Ben presto da predatori si trasformeranno in prede, possibili vittime dei cecchini che assediavano i civili. La musica allegra e di intrattenimento che accompagna le prime sequenze farà ben presto spazio a una musica più sofferente e carica di valenze identitarie; i brani musicali, appartenenti al repertorio balcanico, sottolineeranno gli ostacoli che i tre cacciatori incontreranno sul loro cammino, fino a che giungeranno a una città che potrebbe essere Sarajevo. L'insensatezza di ogni guerra è denunciata da un giornalista - voce narrante a cui spetta il compito di aprire e chiudere il film - che non sa rispondere agli interrogativi di chi vorrebbe comprendere l'evoluzione degli eventi; attraverso questa assenza di parole assolve in pieno il proprio compito, quello di rifiutare una lettura didascalica e semplificata degli avvenimenti del conflitto balcanico, più in generale di ogni conflitto. L'opera di Zaccaro si presta a molteplici chiavi di let-

tura, il viaggio intrapreso dai tre protagonisti - che finiranno asserragliati in un hotel insieme alla popolazione sotto il tiro dei cecchini - diviene metafora per descrivere la complessa relazione con l'altro da sé: fatta di distanze, incomprensioni, inaspettati avvicinamenti, riconoscimenti e talvolta condivisioni, nelle quali la storia dell'altro diviene anche la nostra storia. La visione de *Il carniere* riesce in modo veritiero e non didascalico a riportarci agli eventi di quegli anni e inoltre può stimolare un dibattito relativo alla circolazione delle armi all'interno della società occidentale e alla loro vendita alle nazioni belligeranti¹⁰.

La guerra sullo schermo cinematografico: immagini di generatività e resilienza

Generatività e resilienza sono due termini di grande spessore che vale la pena prendere in considerazione quando si vogliono predisporre per i giovani dispositivi educativi in grado di alimentare in loro la proattività e la speranza in un mondo migliore, in cui si affermino i valori autentici. Con il primo termine, coniato nel 1950 dallo psicologo e psicoanalista tedesco Erik Erikson (1902-1994) si intendono la volontà e la capacità dell'essere umano, soprattutto adulto, di prendersi cura degli altri, in particolar modo dei suoi simili più fragili, magari in situazione di difficoltà. Generativi sono colui, o colei, che si preoccupano di ciò che richiede attenzione, protezione, cura, e che riguarda non la loro persona bensì tutto ciò, altre persone, altri esseri viventi o cose, che stanno attorno a loro. Sono numerosi i film ambientati in contesti di guerra che presentano figure di questo tipo, che sanno offrire generosamente, talvolta a rischio della stessa vita, la loro opera di sostegno, di tutela, verso coloro che si trovano in pericolo. Il secondo termine invece, resilienza, indica la capacità di reagire positivamente alle avversità, anche le più dure. Essere resilienti vuol dire saper resistere, e saper anche intravedere e intraprendere concretamente le vie, i modi per uscire da tali avversità riaffermandosi in termini progettuali.

Un primo lungometraggio significativo da prendere in considerazione è *Monsieur Batignole* (tit. orig. *Monsieur Batignole*, Gérard Jugnot 2002). La



10. Si ritiene doveroso citare, almeno in nota, una serie di titoli di film sui quali sarebbe davvero valsa la pena soffermarsi, anche ampiamente, ma che per ragioni di spazio non è stato possibile ospitare. Si tratta di opere tutte più o meno antimilitariste. Tali titoli sono: *Frantz* (tit. orig. *Frantz*, François Ozon 2016), rifacimento del film *L'uomo che ho ucciso* (tit. orig. *Broken Lullaby*, Ernst Lubitsch 1932); *La caduta delle aquile* (tit. orig. *The Blue Max*, John Guillermin 1966); *La croce di ferro* (tit. orig. *Cross of Iron*, Sam Peckinpah 1977); *Il giorno più lungo* (tit. orig. *The Longest Day*, Darryl F. Zanuck, Ken Annakin, Bernhard Wicki, Andrew Marton, Gerd Oswald 1962); *Il ponte sul fiume Kwai* (tit. orig. *The Bridge on the River Kwai*, David Lean 1957); *Furyo* (tit. orig. *Merry Christmas Mr. Lawrence*, Nagisa Oshima 1983); *La caduta - Gli ultimi giorni di Hitler* (tit. orig. *Der Untergang*, Oliver Hirschbiegel 2004); *Tora! Tora! Tora!* (tit. orig. *Tora! Tora! Tora!*, Richard Fleischer, Kinji Fukasaku, Toshio Masuda 1970); *U-Boot 96* (tit. orig. *Das Boot*, Wolfgang Petersen 1981); *Gli anni spezzati* (tit. orig. *Gallipoli*, Peter Weir 1981); *Patton, generale d'acciaio* (tit. orig. *Patton*, Franklin J. Schaffner 1970).

vicenda si svolge a Parigi, nella Francia occupata dai tedeschi. Edmond Batignole vive con la sua famiglia in un piccolo appartamento situato sopra la macelleria di sua proprietà, attività alla quale si dedica con grande dedizione, disinteressandosi dei diritti negati agli ebrei, di cui non si sente responsabile. Le persecuzioni antisemite causano la deportazione dei vicini di casa, benestanti e proprietari di un grande appartamento nel quale Edmond si trasferisce con i suoi familiari, i quali nella situazione vissuta dagli ebrei vedono solo una possibile fonte di guadagno. L'incontro con il piccolo Simon - di cui si prenderà amorevolmente cura - figlio del medico ebreo deportato, porteranno il macellaio a rivedere le proprie posizioni. Il regista Gérard Jugnot sa rappresentare in questo bel lungometraggio miserie umane per troppo tempo taciute. Credibile è la caratterizzazione del personaggio di Edmond, un uomo qualunque che sceglie di mettersi in gioco, di guardarsi dentro, approdando a una metamorfosi interiore in cui fa sua l'identità dell'altro. Per la delicatezza attraverso la quale affronta eventi dolorosi, per la scelta di evocare le violenze subite dagli ebrei e i diritti loro negati, lasciando fuori campo immagini di difficile elaborazione per un pubblico particolarmente giovane, il film può essere proposto già a partire dal quinto anno della scuola primaria.

Un bel lungometraggio è anche *Concorrenza sleale* (Ettore Scola, 2001). La vicenda si svolge a Roma nel 1938. Nello stesso anno Ettore Scola aveva già ambientato il toccante *Una giornata particolare* (1977), opera con la quale *Concorrenza sleale* condivide la capacità di leggere i cambiamenti di una intera nazione a partire dalle piccole, ma significative storie quotidiane, spesso tralasciate dai libri di storia. Mediante un'attenta e documentata ricostruzione storica Scola ci presenta le passioni e gli elementi tipici dell'epoca: le riviste di cinema, i giradischi, il ruolo della radio come principale fonte di intrattenimento e mezzo di informazione. Umberto e Leone, ebreo quest'ultimo, interpretati da Diego Abatantuono e Sergio Castellitto, vivono e lavorano l'uno a fianco dell'altro con le rispettive famiglie. Gestiscono due negozi di abbigliamento, quello di Umberto è un negozio-sartoria frequentato da una clientela benestante; in quello di Leone si vende merce confezionata e a buon mercato. Nonostante la loro accesa rivalità, tra le due famiglie vi sono forti legami: in modo particolare tra Lele e Pietruccio, i figli più piccoli delle due famiglie, compagni di scuola. Dall'arrivo di Hitler a Roma, e con la promulgazione delle leggi razziali, la situazione per la famiglia di Leone precipiterà in modo inesorabile. Ettore Scola mostra lo svolgimento della storia in pochi interni, e in un unico esterno, una via del quartiere Prati ricostruita a Cinecittà, nella quale attraverso il continuo passaggio dei tram, i giochi dei bambini, l'indifferenza dei tanti, e gli inaspettati atti di solidarietà e prese di posizione, il regista scandisce quei giorni che segnarono le sorti del nostro Paese. L'intera vicenda è narrata attraverso lo sguardo di Lele e di Pietruccio che, per mezzo dei suoi disegni, cercherà invano di dare forma e significato a una delle pagine più tristi della nostra storia. Nonostante l'epilogo triste e incerto della vicenda, che coincide con la partenza di Leone e della sua famiglia a seguito delle leggi razziali, i figli dei due protagonisti, e con loro gli eventuali spettatori del film, hanno modo di assistere, accanto alle rivalità e ai contrasti legati alle attività dei loro padri, anche a slanci affettivi e gesti di solidale amicizia. Sia *Monsieur Batignole* sia

Concorrenza sleale possono a nostro avviso essere fatti visionare da soggetti a partire dai dieci anni di età.

Il tema di resilienza un lavoro cinematografico sicuramente di grande significato, la cui proiezione a giovani e anche molto giovani spettatori è del tutto raccomandabile, è *Un sacchetto di biglie* (tit. orig. *Un sac de billes*, 2017) tratto dal



romanzo omonimo scritto da Joseph Joffo ed uscito nel 1973, e secondo adattamento cinematografico, a firma del regista Christian Duguay, dopo quello del regista Jacques Doillon, del 1975¹¹. Si tratta di un supporto audiovisivo di grande interesse sotto il profilo educativo innanzitutto perché la conclusione della vicenda rappresentata è - seppure commisuratamente rispetto alle sofferenze e alla ferocia collegate all'olocausto - aperta a un futuro di rilancio vitale per i due principali e giovanissimi protagonisti della storia: Joseph e Maurice Joffo, due fratelli realmente esistiti¹². La vicenda si svolge nella Francia occupata dai nazisti. Fuggiti da soli da Parigi, su indicazione del loro padre, i due ragazzini vi ritornano alla fine del film ricongiungendosi alla

loro madre e agli altri due fratelli maggiori. L'unico a perdere la vita per mano dei nazisti in un campo di concentramento è il loro generoso padre. *Un sacchetto di biglie* è da far vedere, oltre che per il finale, abbastanza rasserenante, anche perché mostra come pure nelle situazioni più avverse e nei momenti di estremo pericolo il coraggio e la determinazione possono giocare una funzione di salvazione. Salvifica è la capacità di resilienza da parte dei due protagonisti, ovvero l'ingegno da loro messo a frutto per non perdere mai la speranza, grazie alla solidarietà e all'abnegazione fraterne profonde che li legano e che hanno imparato da una serie di adulti generativi che li proteggono, rischiando talvolta anche la vita. Si tratta di un bel gruppo di persone, tra queste innanzitutto vi sono i genitori, i loro fratelli e la sorella di maggiore età, la giovane guida Raymond, che li aiuta a portarsi in zona libera, un primo sacerdote che li protegge nel primo tratto del loro viaggio in treno verso una zona sicura, un secondo coraggioso sacerdote che li salva da uno spietato capo delle SS esibendo due certificati falsi di battesimo e di prima comunione, un medico che li visita e dichiara allo stesso capo delle SS che non sono ebrei pur avendo constatato che sono circoncisi. Nonostante quindi la presenza di personaggi negativi, quali il citato militare nazista e un libraio collaborazionista, il film mostra una pluralità di adulti capaci di cura e di protezione, sicché dalla sua visione si può ricavare l'immagine di una adul-

11. Esiste anche una versione a fumetti a firma di Vincent Bailly e Kris, Rizzoli Lizard, Milano 2013.

12. Joseph Joffo è deceduto ottantasettenne il 6 dicembre 2018, mentre suo fratello Maurice è scomparso all'età di novantatré anni il 17 agosto 2021. I due fratelli reali, in età matura, compaiono nei fotogrammi finali del film.

tità fatta di talune persone malvagie, ma anche di tanti altri individui positivi, inclini al bene, per i quali vale la pena conservare la fiducia in un mondo di giustizia e di pace.

Figure generative sono presenti anche in altre opere di cinema di indubbia validità sul piano educativo, come ad esempio *Schindler's List - La lista di Schindler* (tit. orig. *Schindler's List*, Steven Spielberg 1993), la cui visione consente di apprezzare la lenta ma poi eroica maturazione di uno spregiudicato imprenditore tedesco che riuscirà a salvare più di mille ebrei durante la brutale invasione nazista in Polonia. Talvolta eccessivo e sin troppo impressionante (molti sosterranno “giustamente”), il celebre film va segnalato essenzialmente per il lirico finale, quando i veri protagonisti storici della vicenda, oramai anziani, accompagnano per mano gli attori che hanno interpretato i loro ruoli sulla tomba del salvatore Oskar Schindler. Qualcuno ha parlato di enfasi retorica a proposito di una sequenza invece tra le più ispirate in tutta la lunga, e talvolta ammiccante, produzione spielberghiana¹³.

Di rilievo il lungometraggio di George Stevens *Il diario di Anna Frank* (tit. orig. *The Diary of Anna Frank*, 1959), tratto dal famoso libro autobiografico della sfortunata protagonista. La vicenda è quella di due famiglie ebraiche olandesi che restano purtroppo inutilmente nascoste per due anni in un'angusta soffitta per sfuggire ai nazisti. Gli eventi narrati nel diario vengono rappresentati sullo schermo con grande precisione. Annota Mario Guidorizzi: «[...] la pellicola va segnalata per la finezza con cui vengono descritti i rapporti interpersonali tra i vari protagonisti guidati dalla civiltà severa di Otto Frank, il padre di Anna; dal pudore con il quale il regista ci parla della metamorfosi di una bambina di tredici anni che diventa una ragazza di quindici [...] dallo sbocciare inaspettato e improvviso dell'amore, con l'idea felice di un bacio da inquadrare nell'ombra, come se già fosse la morte ad aleggiare sulle figure sfortunate di Anna e Peter. Risulta dunque decisamente plausibile se da un simile contesto di eleganza nei sentimenti e signorilità nei comportamenti possano sgorgare parole ispirate intorno alla fugacità della vita, alla fortuna di credere in qualcosa, qualsiasi sia la religione di ciascuno, alla considerazione che siamo attimi fuggenti attraversanti un'esistenza cosmica e infinita, per terminare con la famosa “bontà degli uomini malgrado tutto”, nella certezza che “non ci sono muri, né serrature, o catenacci che possano costringere i tuoi pensieri”¹⁴.

Due campi di concentramento, quello di Westerbork e quello di Bergen-Belsen, sono lo scenario di *Jona che visse nella balena* (Roberto Faenza 1993), nel quale il sensibile regista, sulla base del libro autobiografico dello scrittore Jona Oberski, intitolato *Anni d'infanzia. Un bambino nei lager* - propone il racconto di un bambino ebreo di Amsterdam che riesce a salvarsi dallo sterminio nazista dopo essere stato deportato con i suoi genitori e aver vissuto nei contesti citati dall'età di tre anni fino alla liberazione. Jona fa l'esperienza del freddo, della fame, delle paure

ripetute, dei maltrattamenti di adulti e di altri ragazzi, ma anche talvolta della cura e della protezione da parte di un cuoco e di un medico, e sono forse questi gesti di cura, accanto all'amore di sua madre, che gli dice «guarda il cielo e non odiare mai nessuno» che gli danno la forza per resistere e sopravvivere. Perduti ambedue i genitori Jona torna ad Amsterdam dove viene adottato da una famiglia di amici, divenendo poi un valente scienziato¹⁵.

Vanno velocemente, ma doverosamente, citati alcuni film come il *Il bambino con il pigiama a righe* (tit. orig. *The Boy in the Striped Pyjamas*, Mark Herman 2008), toccante storia di amicizia tra Bruno, il figlio di otto anni di un comandante tedesco del campo di concentramento di Auschwitz, e Shmuel, un bambino ebreo rinchiuso in quello stesso campo. Il lungometraggio citato ha ricevuto, accanto a numerosi e anche prestigiosi riconoscimenti, anche critiche, talvolta piuttosto dure e addirittura arrabbiate. A nostro avviso si tratta di un film da prendere comunque in considerazione - sarà cura dell'insegnante o dell'educatore decidere come e in quali contesti proporre la visione - soprattutto perché presenta la prospettiva di un bambino tedesco che non capisce che cosa gli sta capitando attorno nei giorni della deportazione e dell'eliminazione degli ebrei. Due belle pellicole sono *L'amico ritrovato* (tit. orig. *Reunion*, Jerry Schatzberg 1989) e il commovente *Arrivederci ragazzi* (tit. orig. *Au revoir les enfants*, Louis Malle 1987), Leone d'oro alla XLIV Mostra del Cinema a Venezia. Forse un po' troppo enfatico eppure interessante *War Horse*, film del 2011 del prolifico regista Steven Spielberg, in tema di resilienza di animali in contesti di guerra. Si cita infine *La signora dello zoo di Varsavia* (tit. orig. *The Zookeeper's Wife*, Niki Caro 2017): uno sguardo su una donna, fra le tante che hanno saputo schierarsi con estremo coraggio dalla parte dei perseguitati in tempi di guerra. Basato sui diari della scrittrice polacca Antonina Maria Erdman Żabińska, il film racconta della coraggiosa direttrice di uno zoo che insieme al marito trasformò la loro struttura, quasi completamente distrutta dai nazisti, in un rifugio per gli ebrei, salvandone circa trecento.



Una risata seppellirà la guerra?

La formulazione del titolo del paragrafo da un lato può rischiare di essere interpretata come semplicistica, dall'altro nasconde l'intimo e accorato desiderio che con ogni mezzo, anche

13. Guidorizzi M., *Il cinema dell'etica*, cit., p. 120.

14. Guidorizzi M., *Il cinema dell'etica*, cit., pp. 27-28. Cfr. anche Guidorizzi M., *Il diario di Anna Frank* in Idem, Agosti A., *Cinema a scuola*, cit., pp. 166-168. Degno di essere menzionato è anche il recente lungometraggio di animazione *Anna Frank e il diario segreto* (tit. orig. *Where is Anne Frank?*, Ari Folman 2021). Adattamento del celebre Diario, il film è la storia di Kitty, l'amica immaginaria con la quale Anna Frank conversa nel suo manoscritto. Nell'animazione Kitty rivive ai giorni nostri ad Amsterdam, e come un'investigatrice segue le vicende di Anna, ricostruendole con l'aiuto del suo amico Peter. Kitty, una volta conosciute le vicissitudini di Anna, decide di ottemperare all'intento di quest'ultima inviando un messaggio positivo alle generazioni future.

15. Cfr. Guidorizzi M., *Jona che visse nella balena* in Idem, Agosti A., *Cinema a scuola*, cit., pp. 176-177.

con quello della satira, della comicità non scontata, perfino dello sberleffo intelligente, si possa contrastare la guerra quale massima espressione della capacità distruttiva degli esseri umani.

Due sono i nomi di altrettanti celebri autori di cinema che sovengono immediatamente alla memoria quando si vogliono individuare i pionieri della settima arte che con raffinata vis comica hanno saputo confezionare per lo schermo due storie memorabili. Il primo è Buster Keaton con lo stupefacente film muto *Come vinsi la guerra* (tit. orig. *The General*, 1926), un'opera che si potrebbe ritenere in bilico fra militarismo e antimilitarismo, sicuramente un capolavoro dal punto di vista estetico. La sceneggiatura è perfetta, ma è anche il fulcro della storia che rende quest'opera cinematografica degna di essere visionata: l'amore duplice di un giovane per la sua locomotiva e una bella ragazza. Le situazioni paradossali che il film contiene, spesso divertenti, invitano a considerare le vicende belliche di rilevanza assai minore rispetto al sentimento amoroso che anima il protagonista. Sicché la guerra viene in qualche modo confinata, o per così dire arginata, dalla vis comica della pellicola citata. Eppure a parere di molti non è possibile, anzi è dissacratorio trattare di fatti storici drammatici e dolorosi in chiave ironica, soprattutto quando essi sono legati alla morte di tante persone innocenti, colpevoli solo di essere appartenute a un determinato popolo, ad esempio quello ebreo.



Per esempio il film *La vita è bella* di Roberto Benigni, alla sua uscita sugli schermi (1997), innescò molte polemiche, ricevendo anche critiche assai severe per il suo taglio comico e scanzonato a fronte delle vicende di cui trattava, legate alla Shoah. Eppure, come si desume dall'efficace sinossi che segue, si tratta di un'opera meritoria: l'esistenza di una giovane coppia

innamorata viene sconvolta quando con il figlioletto viene deportata in un campo di concentramento per la sua origine ebrea. Inguaribilmente ottimista, l'uomo non si darà mai per vinto proteggendo il bambino facendogli credere che si tratta di un gioco a premi. Una pedagogia rischiosa ma necessaria, almeno per chi crede nella salvaguardia dei sogni incontaminati dell'infanzia, che clamorosamente vedrà, seppure a caro prezzo, la vittoria finale¹⁶.

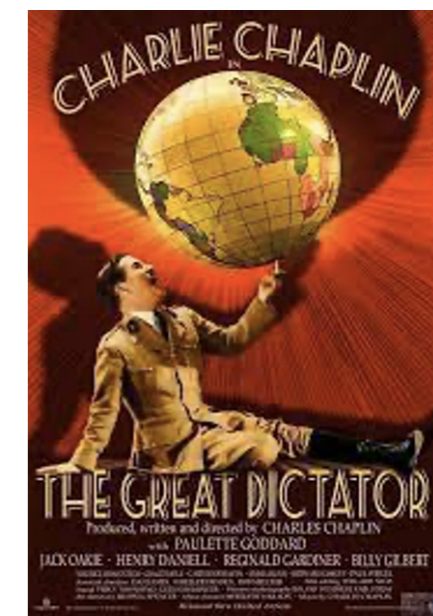
Come il prezioso lavoro di Benigni, anche *Train de vie - Un treno per vivere*, del regista rumeno Radu Mihăileanu (1998), presenta con ironia grottesca e critica insieme, la storia di un pazzesco tentativo di fuga da parte degli abitanti di un villaggio ebraico dell'Europa centrale che nel 1941 allestiscono un finto treno per la deportazione con l'intenzione di raggiungere dapprima il confine con l'URSS, per poi proseguire verso la Palestina. Senonché il convoglio viene raggiunto improvvisamente da una colonna motorizzata nazista. La sorpresa consiste

16. Cfr. anche Guidorizzi M., *Il cinema dell'etica*, cit., pp. 31-33.

nello scoprire che non si tratta di nazisti, bensì di zingari in fuga che hanno avuto la medesima idea di travestirsi per sfuggire ai tedeschi. Succede così che all'interno del treno si verificano le situazioni più esilaranti come pure momenti di grande tensione e spesso di paura. A incontrarsi e a scontrarsi, a volte in toni molto forti, a volte del tutto spassosi, sono le diverse culture, le differenti posizioni politiche, con i relativi differenti punti di vista, sui quali tuttavia prevale il desiderio di cavarsi fuori da un pericolo che investe tutti gli ospiti del treno. Il sorprendente epilogo finale del film, che non si vuole disvelare, ripropone comunque la forza liberatrice della poesia e del sogno.

Anche nel divertentissimo *Vogliamo vivere* (tit. orig. *To be or not to be*, Ernst Lubitsch 1942) la vicenda si gioca nel territorio compreso tra ciò che esiste e accade e ciò che sta solo nella mente, nell'immaginazione. Nella pellicola di Lubitsch una compagnia di attori polacchi gioca una serie di beffe agli invasori nazisti in un poderoso esempio, talvolta di irresistibile comicità, del rapporto strettissimo tra la realtà (*To be*) e la finzione (*Not to be*), quando il drammatico titolo italiano appare quanto mai fuorviante. Shakespeare al servizio della Resistenza, potremmo dire. Difficile davvero superare questi confini di profondità filosofica in grado di far coesistere la tragica alternanza di fatti dolorosi con un raffinatissimo senso dell'umorismo.

Maestro nel rimanere in perfetto equilibrio tra il tragico e il comico è certamente Charlie Chaplin, che con *Charlot soldato* (tit. orig. *Shoulder Arms*, 1918), quando ancora la Prima guerra mondiale non era terminata, realizza un film su un umile soldato, adottando il suo punto di vista. Alla fine del cortometraggio si scopre che tutte le avventure vissute da Charlot al fronte erano contenute in un sogno. *Shoulder Arms* è un'efficace e divertente satira contro la guerra, in cui Chaplin descrive con leggerezza e ironia, ma anche con la piena consapevolezza dei risvolti drammatici, le condizioni dei soldati in trincea. Il registro si gioca magistralmente tra il patetico e il comico, sicché lo spettatore sorride avvertendo però l'amarezza derivante dagli obblighi insensati cui è sottoposto il protagonista, alle prese con il fango, con ufficiali ridicoli e con brande immerse nell'acqua. Sua caratteristica emblematica è la camminata a piedi larghi, che gli impedisce di marciare correttamente durante gli addestramenti. Il tic del personaggio diventa il segno di una chiara resistenza all'omologazione e di una altrettanto autentica ribellione al conformismo della vita militare. Il secondo celebre, e forse insuperabile, capolavoro di Charlie Chaplin in tema di guerra è *Il grande dittatore* (tit. orig. *The Great Dictator*, 1940). Chaplin iniziò le riprese nel settembre del 1939, esattamente sei giorni dopo che la Germania aveva invaso la Polonia, ovvero all'inizio della Seconda guerra mondiale. A guerra finita egli confessò che gli eventi lo avevano sorpassato, che non era al corrente di quello



che accadeva veramente nei campi di concentramento e che, se fosse potuto tornare indietro nel tempo, non avrebbe girato il film. D'altra parte *The Great Dictator* era già uscito quando fu decisa in Germania la 'soluzione finale della questione ebraica'. In realtà Chaplin, con il progetto relativo al lungometraggio su Hitler, che realizzò producendo una parodia perfetta della figura del Führer e degli eventi di cui quest'ultimo fu artefice, non fece altro che proseguire sul solco della sua poetica, profondamente umanistica e quindi votata ai valori fondamentali della convivenza quali il rispetto profondo tra i popoli e il ripudio della guerra. Di qui l'attacco, con la sua arte, il cinema, a una personalità, quella di Hitler, che dimostrava esattamente l'opposto. Chaplin ebbe a dire che la cosa per lui più divertente era ridicolizzare grazie al suo lavoro gli impostori e la gente piena di sé, consapevole che tanto più conosciuto fosse stato l'impostore preso di mira, tanto più divertente sarebbe stato il film e che in quel momento non vi era impostore più conosciuto di Hitler. Quest'ultimo era quindi il bersaglio migliore al mondo per la satira. Girando *Il grande dittatore* Chaplin si espose come mai aveva fatto fino ad allora, rischiando la rovina dal punto di vista finanziario, pari a due milioni di dollari, ma con la sua creatività e la sua ironia diede la possibilità al vasto pubblico di riflettere su quanto stava avvenendo. La vicenda è quella di un barbiere ebreo che ha perso la memoria durante la Prima guerra mondiale. Vent'anni dopo si ritrova sosia di un terribile dittatore nel primo film parlato di un geniale autore capace come pochi altri di mettere insieme la farsa con una realtà invivibile. Prodigioso prodotto di autentica arte cinematografica da mostrare in tutte le scuole di ogni ordine e grado per l'attualità, purtroppo, del suo messaggio pacifista, qui esaltato soprattutto nel lungimirante monologo dell'indimenticabile epilogo. Memorabili in questo film, che, d'accordo con Mario Guidorizzi, a nostro avviso sarebbe da far visionare a tutti i giovani, a partire dagli anni della preadolescenza, le celebri sequenze dei monologhi sbraitati e strampalati di Adenoid Hynkel, il personaggio che si riferisce palesemente ad Hitler, dittatore della Tomania, il suo giocare con un pallone gonfiato con disegnato il mondo, che poi gli scoppia tra le mani, e appunto il monologo finale, ad opera di un finto Hynkel, impersonato da un umile e pacifista barbiere che, dopo un iniziale smarrimento, pronuncia parole di pace e di speranza per un auspicato futuro pieno di luce e di armonia fra i popoli della Terra¹⁷.

Alcuni autori di cinema, a differenza di Chaplin, che pur esprimendo con pungente arguzia la sua critica e la sua avversità per i fautori della guerra,



rimane sempre nei solchi di una satira controllata, scelgono invece il registro dello sberleffo, talvolta dell'irrisone sarcastica, invero talvolta giustificati. Ad esempio, realizzando *M.A.S.H.* (tit. orig. *M*A*S*H*, Robert Altman 1970), dove l'acronimo sta per Mobile Army Surgical Hospital, il noto regista e sceneggiatore statunitense realizza un film dirompente rappresentando un ospedale chirurgico da campo in cui medici, infermieri e personaggi di contorno si preoccupano quasi di più di scherzi e burle goliardiche, nonché di sesso, piuttosto che dei soldati feriti di cui prendersi cura. Ne risulta un'opera dissacrante che alla sua uscita provocò una serie interminabile di controversie, nonché per anni il divieto assoluto di proiezione in ambienti militari americani. La visione di questo film non è particolarmente agevole per via dei dialoghi, così voluti dal regista, in cui le parole dei personaggi si rincorrono e spesso si sovrappongono. In realtà con tale caratterizzazione l'autore vuole sottolineare il clima di improvvisazione e talvolta di faciloneria di un ambiente militare in cui le diverse figure preposte all'autorità interagiscono in modo confuso e contraddittorio. Al di là di alcuni passaggi indubbiamente impegnativi, sotto il profilo del *politically correct*, come la scena in cui compaiono i soldati impegnati nella messa in scena di un finto suicidio, che evoca il celebre dipinto di Leonardo raffigurante *L'ultima cena*, *M.A.S.H.*, che è ambientato nell'epoca della guerra di Corea, ovvero negli anni Cinquanta del secolo scorso, ma che viene girato ed esce nel periodo della guerra del Vietnam, cui si riferisce in modo più che evidente, è animato da un vibrante messaggio antimilitarista. Lo sberleffo e la burla provocano ogni volta nello spettatore una risata a metà, quasi soffocata, perché Altman sa indicare che i diversi momenti comici si svolgono sullo sfondo di uno scenario tragico, disumano. A suo modo dunque *M.A.S.H.* è un film sincero, coraggioso, in cui la pietà verso i diversi personaggi, impegnati in una situazione allucinante, tra fiotti di sangue e suture frenetiche, si avverte nella misura in cui si comprende come tali personaggi, per sopravvivere, oppongono una loro carica umana fatta di ironia irriverente e talvolta sopra le righe, come del resto sopra le righe ma invece molto spesso senza rimedio appare l'orrore che provoca la guerra.

Nel filone delle opere cinematografiche che hanno come sfondo la guerra e che la combattono attraverso l'arma dell'ironia merita di essere citato *Come ho vinto la guerra* (tit. orig. *How I Won the War*, Richard Lester 1967). Si tratta di un'opera del tutto particolare, un po' sull'onda de *Il dottor Stranamore*, di cui si tratta alla fine del paragrafo. Il registro principale è quello della satira, che si concretizza in passaggi molto divertenti e nello stesso tempo in grado di suscitare un sentimento di rifiuto dell'insensatezza di molti presupposti a favore della guerra. Lo scopo del regista è quello di irridere, anche in modo grottesco



17. Cfr. anche Guidorizzi M., *Il grande dittatore* in Idem, Agosti A., *Cinema a scuola*, cit., pp. 163-165.

e con toni beffardi e quindi, come si direbbe oggi, in modo non *politically correct*, agli aspetti disumani della guerra, mettendo in ridicolo i regolamenti militari e denunciando la falsa retorica dei film bellici. La colonna sonora svolge al proposito una funzione evocativa ben precisa perché intervengono, con evidente scopo provocatorio, il tema principale di *Lawrence d'Arabia* e la celebre marcetta de *Il ponte sul fiume Kwai*, opere entrambe a firma del regista David Lean. Ma all'ironia e ai momenti surreali si accompagnano, ed è qui che il film acquisisce spessore dal punto di vista morale, alcuni brani documentaristici che svolgono un efficace e opportuno effetto di straniamento, che riporta il pensiero dello spettatore ai toni drammatici di quanto è realmente accaduto nella Seconda guerra mondiale, e che sullo schermo viene proposto in toni comici. Da questo punto di vista *Come ho vinto la guerra* è spesso addirittura commovente, come quando il personaggio interpretato da John Lennon - che in quell'occasione ebbe modo di manifestare un apprezzabile talento recitativo - nel toccarsi la ferita orribile al ventre, che di lì a poco lo porterà alla morte, esclama guardando con espressione dolente lo spettatore: «Almeno sapessi le ragioni per cui ho combattuto! La sola che io conosca è che ho sempre combattuto per restare vivo, e, ora che non ci sono riuscito, sapere perché ci ho lasciato la pelle sarebbe già qualcosa». Una frase che potrebbe originare una bella e proficua discussione, specchio di un sentimento che realmente deve aver attraversato, continuando ad attraversare la mente e il cuore della maggior parte dei soldati in guerra, soprattutto nei momenti più cruciali e drammatici.

Segnaliamo infine il geniale *Il dottor Stranamore. Ovvero: come imparai a non preoccuparmi e ad amare la bomba* (tit. orig. *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb*, 1964) di Stanley Kubrick, menzionato in un paragrafo precedente. È un'opera che è opportuno proporre a soggetti dai sedici anni in poi poiché Kubrick suggerisce in sostanza una lettura dello scoppio della guerra, anzi di una deflagrazione capace di azzerare ogni forma vitale nel mondo per novant'anni, come esito di una gestione disastrosa della propria adultità da parte dei governanti delle due maggiori potenze della Terra, l'America da una parte, la Russia dall'altra. Si tratta di adulti autoassorbenti che per preservare la loro potenza non esitano a sfidarsi in un duello dissennato che porta al termine del film alla fine del mondo. Allusivamente, ma con assoluta inequivocabilità, Kubrick sostiene che ciò che questi adulti non riescono a gestire con saggezza e controllo è la loro sessualità. Non a caso nei titoli di testa due aerei militari si riforniscono in volo sulle note di una composizione musicale dal titolo *Try a little tenderness*, con inquadrature che evocano esplicitamente il congiungimento nell'atto sessuale e il guerraffondaio generale Jack Ripper, che impartisce alla squadriglia di velivoli bombardieri da lui comandati l'ordine 'R', cioè la risposta nucleare all'attacco di un nemico, è convinto che la Russia stia attuando un piano criminale di inquinamento dell'acqua per impedire l'efficacia dei 'liquidi seminali'. L'intera vicenda si svolge quindi nell'incubo nucleare, ma ciò che Kubrick vuole rappresentare non è solo l'inquietante approssimazione circa i dispositivi in grado di attivare l'utilizzo delle testate nucleari, quanto piuttosto i soggetti che dovrebbero controllarli, rappresentati come individui folli e paranoici, che risolvono le loro pulsioni sfogandosi in un

bellicismo dissennato e distruttivo. Nel film recita un poliedrico Peter Sellers che interpreta magistralmente tre personaggi differenti: il titubante e impacciato presidente degli Stati Uniti, il riflessivo colonnello Mandrake e il dottor Stranamore, il quale, al servizio degli americani, cerca di nascondere il suo passato di nazista, che continuamente riemerge nei suoi gesti, come il braccio destro che si alza contro la sua volontà nel saluto nazista, o le sue parole, che ogni tanto sembrano rivolgersi al Führer. Il parallelismo guerra e sessualità torna alla fine della pellicola quando lo stesso Dottor Stranamore, nel suo delirio, prospetta come necessario, dopo l'apocalisse atomica, un secolo di vita sotterranea, in miniere appositamente approntate, per gli eletti - un uomo ogni dieci donne, particolarmente avvenenti - che dovranno assicurare la ricomparsa sulla Terra del genere umano. La genialità di Kubrick produce un'opera che fa ridere, sebbene con molta amarezza, ma anche riflettere profondamente sui comportamenti dell'uomo al potere. Un film di estrema attualità anche in questo periodo storico, in cui è tornata a serpeggiare la paura della bomba atomica, come serpeggiava negli anni in cui fu girato il lungometraggio, quelli della Guerra fredda, e in particolare durante la crisi dei missili a Cuba, nell'ottobre del 1962, quando si rischiò la guerra nucleare tra Stati Uniti e Russia, con l'inevitabile coinvolgimento del resto del mondo.

A chiusura di questo paragrafo si cita il lavoro cinematografico *Jojo Rabbit* (Taika Waititi 2017), che al pari de *La vita è bella* di Benigni ricevette, accanto ad apprezzamenti lusinghieri, anche - immeritadamente secondo chi scrive - aspre critiche per aver affrontato in modo farsesco argomenti di grande serietà e gravità come quelli legati al nazismo. In realtà il film è un messaggio di fratellanza e solidarietà, sentimenti che i due protagonisti, Jojo, ragazzino tedesco, ed Elsa, giovane ragazza ebrea, conquistano attraverso la comunicazione reciproca principalmente delle loro emozioni. *Jojo Rabbit* è un manifesto circa l'assurdità dell'idea di razza e un invito alla vocazione umana primitiva: l'amore per i propri simili, al di là di confini e pregiudizi¹⁸.

**Alberto Agosti, Luca Di Lorenzo,
Mario Guidorizzi, Luigi Muzzolini**

18. Per un'ampia trattazione relativamente a questo film cfr. Agosti A., *Cinema per pensare e per far pensare: Jojo Rabbit*, Rassegna Cnos, 3, 2021, pp. 183-189.



Comitato di referee anno 2022

Alberto Agosti

già Università di Verona

Gianluca Amatori

Università Europea di Roma

Maja Antonietti

Università di Parma

Valentina Biino

Università di Verona

Alessandro Borri

CPIA Montagna Castel di Casio

Elena Bortolotti

Università di Trieste

Barbara Caprara

Libera Università di Bolzano

Roberta Cardarello

Università di Modena e Reggio Emilia

Valeria Damiani

Università di Roma LUMSA

Simona Ferrari

Università Cattolica Sacro Cuore di Milano

Elena Florit

Università di Verona

Valeria Friso

Università di Bologna

Giorgio Mion

Università di Verona

Lucio Negrini

Scuola universitaria professionale Svizzera it.

Elisabetta Nigris

Università di Milano-Bicocca

Elena Nuzzo

Università Roma Tre

Donatella Savio

Università di Pavia

Michela Schenetti

Università di Bologna

Benedetto Scoppola

Presidente Opera Nazionale Montessori

Roberta Silva

Università di Verona

Ivan Traina

Università di Verona

Pierpaolo Triani

Università Cattolica Sacro Cuore di Milano

Marco Ubbiali

Università di Verona

Federica Valbusa

Università di Verona

Mariafrancesca Vassallo

Università di Verona

Maria Vender

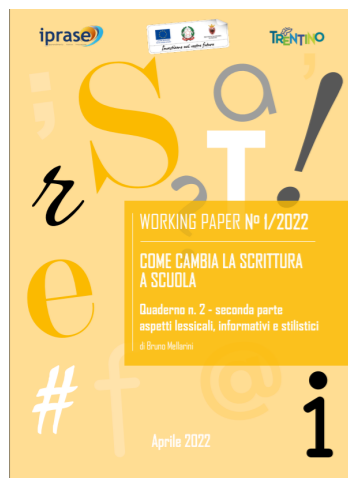
Università di Verona

Maria Cristina Veneroso

Università di Verona



Publicazioni di IPRASE anno 2022



Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno n. 2 - II parte. Aspetti lessicali, informativi e stilistici

Bruno Mellarini

Il working paper mette a disposizione una ricca messe di esempi e materiali ampiamente commentati, fornendo al contempo indicazioni di metodo che non sono finalizzate tanto alla correzione dei testi oggetto di studio quanto alla lettura e alla comprensione degli "errori" e delle improprietà riscontrate nel corso dell'analisi. Focalizza inoltre ulteriormente, in continuità con una precedente ricerca IPRASE, la centralità del lessico in relazione allo studio della cosiddetta "scrittura accademica" a scuola.

Facciamo la matematica che conta. Il curriculum di matematica per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado: dalle scelte didattiche alla declinazione in classe

Luciano Cappello, Sandro Innocenti

Il volume è parte di un progetto sul curriculum di matematica che coinvolge già da molti anni un gruppo significativo di insegnanti, in particolare del Liceo Scientifico. Da questo progetto deriva una chiara indicazione riguardo alla possibilità e alla necessità che gli istituti scolastici e i docenti si uniscano e agiscano nella loro autonomia didattica, di ricerca e di formazione, per ripensare e rinnovare le ragioni, gli obiettivi e i modi dell'apprendimento e dell'insegnamento della matematica.



Percorso di formazione in ingresso 2021-22. Esiti dei questionari di autoriflessione

Mattia Oliviero, Michela Chicco, Cinzia Maistri (cur.)

Obiettivo del report è l'elaborazione delle principali informazioni raccolte attraverso il Questionario di autoriflessione proposto ai docenti trentini nell'ambito del percorso di Formazione in ingresso per l'a.s. 2021-2022. Il quadro che ne esce si focalizza su alcuni aspetti della professionalità docente: l'ambiente classe in termini di pratiche e tempo speso per l'insegnamento, le motivazioni alla base della scelta di diventare insegnante, le priorità da affrontare, le modalità di preparazione del proprio lavoro, elementi rilevanti di sviluppo professionale.

Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno n. 2 - III parte. Morfosintassi e lessico

Elvira Zuin

Con questo working paper si completa il quadro dei dati relativi alla ricerca "Come cambia la scrittura a scuola". Dall'ideazione alla conclusione sono trascorsi quasi 5 anni, durante i quali si è svolto un poderoso lavoro, di selezione e raccolta prima, di analisi poi, di 3.000 compiti di italiano prodotti per l'Esame di Stato dal 2001 al 2016 in Trentino. Le 210.000 occorrenze rilevate attraverso gli strumenti informatici creati dalla Fondazione Bruno Kessler e la successiva elaborazione dei docenti correttori, sono state interpretate in IPRASE con il supporto dell'Accademia della Crusca e l'interlocuzione preziosa con Carla Marellò.



Dante a scuola, a scuola con Dante. Un percorso formativo nel Settecentenario dantesco

Michela Chicco, Bruno Mellarini (cur.)

Nel proporre nell'a.s. 2021-2022 il percorso "Dante a scuola. A scuola con Dante", IPRASE ha inteso celebrare il Sommo Poeta omaggiandolo nel Settecentenario della sua nascita. A tal fine, ci si è mossi secondo una duplice finalità: se da una parte era giusto e opportuno che IPRASE prendesse parte alle celebrazioni dantesche, dall'altra era doveroso che lo facesse rispondendo anzitutto al proprio mandato istituzionale, ovvero affermando la priorità della ricerca didattica e della sperimentazione educativa.



Autismi e scuola. L'esperienza pluriennale di accompagnamento esperto dei consigli di classe trentini

Paola Venuti, Carolina Coco, Stefano Cainelli, Liliana Carrieri

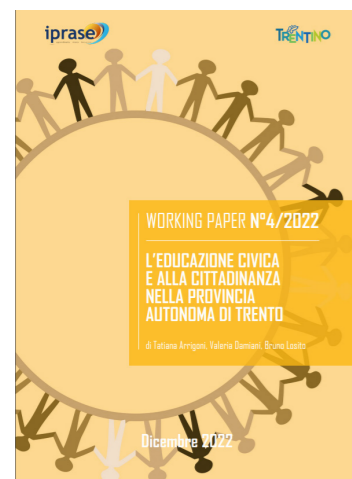
Il volume è dedicato ai dieci anni di esperienza di accompagnamento esperto dei consigli di classe delle scuole trentine, realizzati da IPRASE con il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, per metterli in grado di creare ambienti educativi coerenti con i bisogni di studenti con ASD (Autism Spectrum Disorder) ed è offerto a tutti gli insegnanti, gli educatori, i professionisti e i genitori che da anni lavorano con bambini e ragazzi con disturbi del neurosviluppo.



La via dell'inclusione attraverso lo sviluppo professionale e la sperimentazione didattica

Maria Arici (cur.)

La rassegna di iniziative formative e di ricerca riportata nel working paper testimonia l'impegno di IPRASE e di tutto il sistema educativo trentino in favore degli studenti più fragili, ma anche degli studenti ad alto potenziale, nell'intento di garantire una proposta di educazione e di istruzione equa e di qualità per tutti, in cui ciascuno possa riconoscere e valorizzare le proprie inclinazioni, potenzialità ed interessi, superando le difficoltà e i limiti che si frappongono alla sua crescita come persona e come cittadino.



Educazione Civica e alla Cittadinanza nella Provincia autonoma di Trento

Tatiana Arrigoni, Valeria Damiani, Bruno Losito

Il working paper intende illustrare un primo bilancio dell'Educazione civica e alla cittadinanza (ECC) nella Provincia autonoma di Trento a poco più di due anni dalla sua introduzione. In esso si illustra nel dettaglio il piano di supporto alla ECC elaborato da IPRASE e dal Dipartimento istruzione e cultura, si indicano i principali risultati conseguiti, si mettono a fuoco e si discutono le questioni ancora aperte.

Valorizzare il plurilinguismo a scuola. Esiti di un'esperienza di ricerca nelle scuole primarie trentine

Patrizia Cordin, Maria Vender, Giovanna Masiero, Maria Arici

Il volume illustra gli esiti della ricerca, realizzata da IPRASE con l'Università di Trento, per la raccolta sistematica di dati riguardanti le pratiche linguistiche dei bambini con background migratorio nelle prime e seconde classi della scuola primaria nella Provincia di Trento, attraverso il "Questionario sugli usi linguistici dei bambini plurilingui", rivolto ai genitori. È stato scritto con la finalità di condividere con il mondo scolastico i risultati della ricerca e, allo stesso tempo, contribuire a sottolineare, anche sulla base degli esiti emersi dall'indagine, l'importanza di un'azione consapevole e competente da parte della scuola, volta a sostenere la valorizzazione e lo sviluppo del plurilinguismo dei suoi studenti.



ICF per tutti. Guida ICF per le famiglie con un linguaggio comprensibile per il dialogo con gli esperti

Stefan von Prondzinski, Caterina Scapin (cur.)

Una guida dedicata in primo luogo ai genitori dei bambini e dei ragazzi con disabilità, ma anche a tutti i genitori che si accorgono di possibili problemi di salute o di difficoltà nello sviluppo del proprio figlio, che ha una doppia finalità: aiutare i genitori a conoscere e sostenere il proprio figlio e aiutare i professionisti (clinici, terapisti, insegnanti, educatori, ecc.) a lavorare al meglio con i genitori.





Nasce la collana **Risorse di RicercaAzione!**

Il primo numero è la traduzione italiana di *LifeComp*, il Quadro europeo delle competenze chiave **Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare**



LifeComp è costituito da tre aree di competenza interconnesse che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione.

ANNOTAZIONI





<https://ricercazione.iprase.tn.it/>