



# RicercaAzione

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



APPROFONDIMENTO

RICERCA

INNOVAZIONE

Volume 15  
numero

2

DICEMBRE  
2023  
RIVISTA  
SEMESTRALE



prase

numero

2

Vol. 15

# RicercaAzione

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

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

Dicembre 2023

*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  
Pier Cesare Rivoltella - Catholic University, Milano  
Alessandro Rosina - Catholic University, Milano  
Franca Rossi - Sapienza University, Roma  
Francesco Sabatini - Accademia della Crusca  
Paolo Sorzio - University of Trieste  
Pierpaolo Triani - Catholic University, Piacenza  
Roberto 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 (stampa); 2974-9174 (online)

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 *RicercAzione*.

## 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 *RicercAzione*.

## IPRASE

Scientific Technical Board

**Renato Troncon** (Presidente)

**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. 15, n. 2 - Dicembre 2023

### 9 EDITORIALE / EDITORIAL

9 **Claudio Girelli, Maria Arici**

**La scuola tra fabbrica, caserma e comunità**

19 The school between factory, barracks and community

### 28 RICERCHE / RESEARCH

31 **Roberto Ricci**

**Misurazione standardizzata e valutazione formativa: una sinergia possibile**

Standardized measurement and formative assessment: a possible synergy

45 **Debora Musola**

**L'approccio della Logogenia alla comprensione del testo narrativo nella Scuola Primaria**

Logogenia's approach to comprehension of the narrative text in Primary School

75 **Alessandro Gelmi**

**Il concetto di immaginazione nella ricerca educativa: un approccio interdisciplinare**

Defining imagination: an interdisciplinary approach for educational research

91 **Rachele Antonini, Nicola Nasi**

**Strategie per integrare la prospettiva dei bambini nelle attività in classe. Una ricerca azione partecipata nella scuola primaria**

Strategies to integrate children's perspective into classroom activities. A participatory action research in two primary schools

113 **Federica Valbusa, Martina Ghio**

**Potenziare le relazioni cooperative tra pari: una ricerca educativa in una scuola primaria**

Enhancing cooperative peer relationships: an educative research in a primary school

135 **Cinzia Zadra, Elisabetta Tomazzoli**

**Esperienze e pratiche educative nella e con la comunità: l'esempio di una Associazione Cooperativa Scolastica (ACS)**

Educational experiences and practices *in* and *with* the community: the example of a School Cooperative Association

155 **Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti**

**La povertà educativa vista dagli insegnanti. Una ricerca esplorativa nelle scuole secondarie di Varese**

Teachers' perceptions of educational poverty. An explorative research in the secondary schools of Varese

181 **Lorenzo Guasti, Luca Bassani, Michele Sacco**

**Integrazione di tecnologie e metodologie didattiche innovative: l'uso della Serra Idroponica con dSerra per l'insegnamento delle scienze nelle scuole italiane**

Integration of innovative teaching technologies and methodologies: the use of Hydroponic Greenhouse with dSerra for science teaching in Italian schools

205 **Giulia Pastori, Valentina Pagani, Matteo Brognoli, Alessia Lambicchi**

**La scuola come luogo di partecipazione democratica, socialità e apprendimento attivo. La voce degli studenti sul movimento studentesco e l'occupazione delle scuole nell'a.s. 2021-2022**

The school as a place of democratic participation, sociability and active learning. Students' voice on the student movement and school occupation in the 2021-2022 school year

### 225 ESPERIENZE E RIFLESSIONI / EXPERIENCES AND REFLECTIONS

227 **Bruno Mellarini**

**Intrecci, sentieri e labirinti. IPRASE per Italo Calvino, a cento anni dalla nascita**

233 **Paolo Bonafede, Sabrina Madeddu, Chiara Tamanini**

**Il valore formativo della "Philosophy for Children". Un progetto-pilota nel comune di Rovereto**

239 **Ivan Fiorillo**

**False credenze sotto la lente della scienza. Caccia agli errori nei materiali didattici**

243 **Walter Inama, Maria Bertolini, Angela Casagrande, Patrizia Famà**

**Il valore educativo del *kamishibai*. Buone pratiche per l'apprendimento della coesistenza**

249 **Giulia Dalle Pezze**

**La lingua per l'inclusione. Sistemi territoriali e buone pratiche per le pari opportunità degli alunni provenienti da contesti migratori**

257 **Susanna Puecher**

Dalla ricerca alla didattica. Narrazioni di esperienze nella scuola dell'infanzia e primaria nell'ambito di percorsi di *Service Learning*

259 **RECENSIONI / REVIEWS**

261 **Rita Locatelli**

Un nuovo contratto sociale per ripensare l'educazione e re-immaginare i nostri futuri insieme

263 **Martina Ghio**

La valutazione dalla scuola primaria alla scuola secondaria

Quattro testi di riferimento per conoscere le nuove pratiche di valutazione

267 **Valeria Damiani**

Uno sguardo ai risultati dell'indagine dell'International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022

269 **Vanda Mainardi, Salvatore Lentini**

Trasformare le difficoltà in opportunità

Recensione del testo di Raymond R. Isola e Jim Cummins, *Trasformare la scuola. Leadership leggera e comunità educante*, Maggioli Editore, 2023

273 **Roberto Strangis**

*GreenComp*: uno strumento fondamentale per "insegnare e apprendere" la sostenibilità

## EDITORIALE

### La scuola tra fabbrica, caserma e comunità

Nella prima parte di questo anno scolastico, non sono mancate le occasioni perché alcune indicazioni di politica scolastica diventassero argomento di attenzione dei giornali e suscitassero il dibattito pubblico. In questo editoriale ci soffermeremo solamente su due di queste: l'introduzione del voto in condotta<sup>1</sup> e l'annunciato progetto 'Educare alle relazioni'. Da esse prenderemo spunto per ragionare, ancora una volta, sull'universo scuola. Lo scopo di una rivista scientifica come la nostra non è quello di intervenire con considerazioni politiche, ma di offrire elementi di riflessione pedagogica su specifiche questioni e scorgerne le implicazioni educative, affinché il dibattito non rimanga superficiale, rischiando di ridursi a posizioni preconcette.

### La realtà interroga, la scuola risponde

Un primo elemento da segnalare riguardo entrambe le iniziative è che esse prendono avvio da un confronto con la realtà e cercano di farsi carico dei problemi che in essa si manifestano. La scuola non è un'istituzione autoreferenziale, è in relazione con il contesto sociale e dialoga con esso. Senza questa apertura, la scuola tradirebbe il suo mandato di introdurre gli studenti alla realtà come cittadini consapevoli, critici e attivi. Le competenze di cittadinanza<sup>2</sup> che orientano le Indicazioni nazionali per il primo ciclo<sup>3</sup>, e in vario modo quelle del secondo ciclo, richiedono alle discipline di fornire strumenti culturali per consentire ai futuri cittadini di domani di diventare protagonisti della propria realtà e costruttori di una società inclusiva<sup>4</sup> e sostenibile<sup>5</sup>.

A fronte degli episodi di violenza che si verificano in relazione al contesto scuola (episodi di bullismo, aggressioni a docenti e dirigenti...) e all'impressionante numero di femminicidi, la scuola non può restare indifferente, a partire dal Ministro fino alla singola persona che, con ruoli diversi, agisce in essa.

1. Il Ddl S. 924-bis dal titolo *Revisione della disciplina in materia di valutazione del comportamento delle studentesse e degli studenti*, approvato dal CdM nel settembre 2023, inizierà il suo iter parlamentare nel gennaio 2024 per diventare applicativo, se approvato, nell'a.s. 2024/25.

2. Il riferimento dei testi normativi italiani è alle Raccomandazioni sulle competenze chiave europee del 2006 e del 2018. La più recente Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01) è disponibile 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)).

3. MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. In: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) MIUR (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari. In: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari>.

4. Cfr. *LifeComp. Quadro europeo delle competenze chiave Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare*. È la traduzione e adattamento in lingua italiana dell'originale documento pubblicato dall'JRC dell'EU: *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Il documento è stato tradotto da IPRASE e reso disponibile nel sito di questa rivista: <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/41>.

5. Cfr. Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp - Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Bacigalupo, M., Punie, Y. (a cura di), EUR 30955 IT, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2022; ISBN 978-92-76- 53202-6, doi: 10.2760/172626, JRC128040. In: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1>. Si veda in questo numero la recensione a p. 275.

La risposta è necessaria. Occorre però riflettere se sia sufficiente e adeguata e quale idea di scuola esprima<sup>6</sup>. Le parole, come le scelte non sono mai neutre, creano mondi. È indispensabile riflettere sulle implicazioni e i possibili rischi impliciti: quando si parla di educazione e di scuola non basta fermarsi al senso comune o al livello di approfondimento veicolato dai giornali.

Distinguiamo le due questioni.

## Il voto al comportamento per riportare il rispetto

Quando sui giornali si leggono cronache di atti di bullismo tra alunni oppure di studenti e genitori che aggrediscono docenti e dirigenti, è difficile restare indifferenti. Sono fatti che segnalano relazioni e contesti scolastici dove il rispetto è venuto a mancare. Per essere significativa e caratterizzarsi come educativa, una relazione richiede il rispetto reciproco. È una necessità, senza questo il clima scolastico si inaridisce e impedisce che la scuola raggiunga il suo esito formativo, e frequentemente anche quello di pura acquisizione di conoscenze.

A fronte di questi fatti, molti pareri convergono nell'indicare nella perdita di autorità della scuola l'elemento che consente il moltiplicarsi di questi episodi, e nell'individuare come soluzione il ripristino di tale dimensione autoritaria. Secondo questa prospettiva, è necessario introdurre un sistema di regole che reprima i comportamenti inadeguati e funzioni da deterrente per evitarne di ulteriori. A fronte di questi comportamenti non si può infatti far finta di nulla, ma non si può nemmeno ridurre tutto il problema ad essi. Cosa significa? Ogni comportamento, problematico o meno, è come la punta di un iceberg, è quello che appare, ma non può essere letto in modo isolato e riduttivo; molti segnali meno evidenti l'hanno preceduto e molte cause hanno concorso al suo generarsi. Pertanto, l'intervento a fatti avvenuti reprime il comportamento inadeguato, ne evidenzia l'inaccettabilità, ma non risana il 'terreno' in cui questo ha preso forma. Evita il ripetersi di altre situazioni analoghe? Forse, non è certo, ma il meccanismo che, eventualmente, agisce è la paura della sanzione, non certamente un recuperato senso del rispetto, necessario perché una relazione si possa caratterizzare come educativa<sup>7</sup>.

In questo modo la scuola può forse recuperare autorità, ma questo è sufficiente e adeguato per garantire un apprendimento significativo e rispondere al suo compito educativo?

## Il rispetto non è un atto dovuto

La relazione tra docente e studente è certamente asimmetrica; l'adulto ha un 'potere' che deve esercitare. Il problema è quale scopo viene perseguito con esso: posso utilizzarlo per dare 'forma' all'altro dentro uno schema oppure per consentirgli di sviluppare le sue potenzialità in un contesto di relazioni caratterizzato da interdipendenza positiva.

6. Questa prospettiva è quella che, ad esempio abbiamo cercato di concretizzare con l'editoriale sulla parola 'merito' introdotta nella titolazione del Ministero dell'Istruzione e del Merito: *Il fascino discreto del merito. Opportunità e rischi*, RicercaAzione, vol. 14, n. 2, pp. 9-37 (2022) <https://ricercaazione.iprase.tn.it/issue/view/40>.

7. La rivista *Tuttoscuola* ha dedicato al tema del voto in condotta la copertina e un'interessante serie di articoli nel numero di ottobre 2023 (anno XLVIII, numero 635, pp. 6-23).

Nel primo caso, l'insegnante non ha bisogno del riconoscimento e della fiducia del minore perché esercita un'autorità fondata sul ruolo e garantita dalle regole e dalla severità delle conseguenze che consegue al comportamento trasgressivo. Il problema del comportamento deviante è ridotto alla sua manifestazione e la soluzione prospettata può offrire l'illusione di essere non solo necessaria, ma anche adeguata e sufficiente. Restano però non affrontate le molte possibili con-cause dello stesso e le implicazioni in termini di idea di scuola che questo modo di affrontare il problema, e illudersi di risolverlo, sottende.

Al puro scopo di segnalare come la questione non possa essere discussa in modo semplicistico, evidenziamo alcuni elementi non solo connessi, ma anche sottostanti e generativi, di questo modo di intendere l'esperienza scolastica: lo studente è pensato come il destinatario passivo di un percorso al quale deve adeguarsi; il sapere proposto nelle discipline scolastiche è finalizzato alla sua ricezione; la valutazione è il controllo di quanto recepito e della sua restituzione; la didattica ha lo scopo di trasmettere quanto proposto; l'apprendimento è inteso come ricettivo e cumulativo; la relazione docente-studente è funzionale alla trasmissione e all'accertamento di quanto insegnato; la classe è un contesto da gestire perché le relazioni fra pari non interferiscano...

Nel secondo caso, l'insegnante ha invece bisogno del riconoscimento e della fiducia del minore perché la relazione educativa si sviluppa solo se c'è autorevolezza, non autorità. Infatti non è sufficiente l'esercizio di un ruolo, la professione docente, perché la relazione diventi educativa; essa richiede che l'adulto sia credibile e la sua azione riconosciuta nella sua intenzionalità promozionale perché inscritta in un rapporto che si viene a caratterizzare come fiduciale. Nello spazio di una relazione caratterizzata in questi termini, il rispetto non è un atto dovuto, ma ne è la naturale conseguenza e diventa la caratteristica intrinseca che ogni gesto assume tra tutte le persone che, con ruoli diversi, vivono l'esperienza scolastica: insegnanti, studenti, genitori, dirigenti... Per evidenziare come la discussione sul modo di agire rispetto ai comportamenti problematici sia correlata con convinzioni relative al modo di pensare l'esperienza scolastica, è utile operare il confronto con gli elementi evidenziati sopra. In questa prospettiva lo studente è protagonista del suo percorso di apprendimento; il sapere proposto dalle discipline è finalizzato alla maturazione delle competenze di cittadinanza; la valutazione esercita la funzione di accompagnamento per lo sviluppo<sup>8</sup>; l'apprendimento per essere significativo richiede il protagonismo del soggetto e la sua attivazione<sup>9</sup>; la relazione educativa vede l'azione del docente caratterizzata dai criteri dell'incoraggiamento<sup>10</sup> ed è finalizzata al fiorire delle potenzialità dello studente<sup>11</sup>; la classe è un contesto da costruire come ambiente indispensabile

8. Riguardo alla valutazione segnaliamo per una prospettiva generale: Hadji, C. (2023). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Scholé; Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirania del voto*. Milano: FrancoAngeli. Sulla tematica della valutazione nei diversi ordini di scuola si può consultare: Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci e Griò, V.; Serbati, A. Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*. Roma: Carocci. Per le recensioni di questi volumi sulla rivista di veda <https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/227/217> e, in questo numero, la recensione a p. 265.

9. Per un approfondimento si segnala la prospettiva promossa da Tomlinson, C.A. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*. Brescia, Scholé. Per una recensione del volume in questa rivista si veda <https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/281>.

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

11. Cfr. Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina; Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina; Mortari, L. e Ubbiali, M. (a cura di) (2021). *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*. Milano: Pearson.

alla maturazione di una identità che è intrinsecamente relazionale<sup>12</sup>...

## Educare alle relazioni: serve una nuova materia?

Riflettiamo ora sull'altra questione portata all'attenzione in questi mesi.

L'incessante stillicidio di notizie relative a femminicidi e a efferati atti di violenza purtroppo appartiene alla cronaca quotidiana. Il senso di impotenza e l'incredulità di fronte alla ferocia di certe azioni criminali, messe in atto anche da giovani, non lasciano indifferenti e hanno portato a interrogarsi sul possibile intervento della scuola<sup>13</sup>. Questo è il contesto in cui, in dicembre, il Ministro Valditara ha proposto per le scuole secondarie di secondo grado un intervento di educazione alle relazioni.

All'annuncio seguiranno poi i progetti. Anche questa azione ha riscosso notevole interesse e attenzione. Proviamo a riflettere sulle sue implicazioni.

Certamente di fronte a questi fatti non si può restare né indifferenti, né impotenti: è necessario agire. La proposta di 'Educare alle relazioni' risponde a questa necessità. Occorre domandarsi se, oltre che necessaria, sia sufficiente, ma anche quali presupposti riveli e, quindi, quale idea di scuola possa contribuire a veicolare.

Dedicare un tempo specifico a educare alle relazioni è un segnale necessario, ma certamente non sufficiente. Un progetto, un corso dedicato può offrire stimoli interessanti ma l'attenzione alla tematica non può esaurirsi in quelle ore: coltivare la dimensione relazionale dell'esperienza personale va recepito come un compito necessario per il quale non è sufficiente una 'materia', richiede invece un'attenzione costante da parte di tutti gli insegnanti a tal punto da impregnare tutta l'esperienza scolastica. La dimensione relazionale e affettiva dell'esperienza scolastica non è un accessorio, ma costituisce la trama indispensabile per costruire quella relazione educativa necessaria a promuovere apprendimento significativo. Per questo la classe non è un rumore di sottofondo da silenziare, ma un contesto relazionale da curare perché diventi un gruppo caratterizzato da relazioni costruttive<sup>14</sup>.

Se manca questa consapevolezza, la proposta potrebbe addirittura costituire un alibi se a essa, condotta magari da esperti, si delegasse questa preoccupazione, perché deresponsabilizzerebbe come non esperti tutti i docenti e farebbe ritenere l'educazione alle relazioni una tematica che solo gli specialisti possono affrontare. A essere considerata sarebbe allora solamente la dimensione cognitiva dell'esperienza scolastica, cancellando da essa tutta la sfera relazionale e affettiva perché ritenuta estranea alle competenze dell'insegnante e alla sua azione.

Al rischio alibi, va aggiunto il rischio oblio. La realtà scolastica italiana ha una lunga tradizione di progetti che hanno inserito nella scuola attenzione alle tematiche personali e relazionali<sup>15</sup>.

12. Cfr. Girelli, C. (2006, 2 ed.). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: La Scuola.

13. Questo appellarsi alla scuola quando emerge una problematica che interroga la qualità del vivere comune va considerato con attenzione perché, se non esprime una delega deresponsabilizzante, implicitamente riconosce alla scuola un ruolo importante per il presente e il futuro della società mediante la sua azione educativa.

14. Girelli, C. (2023). *La classe non si gestisce, si costruisce*. In *Tuttoscuola* anno XLVIII, n. 634, settembre 2023, pp. 50-51.

15. Fra le tante iniziative orientate alla tematica in questione, possiamo ritrovare quelle dedicate alla prevenzione del disagio e della promozione del benessere a scuola che, con i primi Progetti Giovani, a partire dal 1973, hanno iniziato a sviluppare attenzione nella scuola a tematiche prima considerate estranee. Per una lettura fino ai primi anni 2000 si veda Triani, P. (2006). *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*. Roma: Carocci.

Dare vita a una nuova iniziativa è utile, ma sarebbe importante anche capitalizzare quanto sperimentato per non dare l'impressione di ripartire sempre da zero, con l'effetto perverso di svalutare l'impegno profuso e riconoscere alle esperienze maturate il valore di 'mode passeggerie' nate sull'onda di emergenze, ma che restano accessorie rispetto a ciò che costituisce il compito della scuola.

Rispetto al modo di intendere l'esperienza scolastica, quali implicazioni un'interpretazione errata di questa proposta potrebbe portare? Abbiamo già evidenziato il possibile rischio di svalutare la dimensione relazionale e affettiva riducendo la quotidianità scolastica alla sola attenzione alla dimensione cognitiva. Anche la dimensione cognitiva però viene snaturata, poiché, disconosciuta la valenza relazionale ed emotiva, il processo di apprendimento risulterebbe impoverito e ridotto a semplice acquisizione di nozioni avulse dalla realtà<sup>16</sup>. La criticità consiste nello scindere le due dimensioni, la vera sfida è invece integrarle. Infatti, l'apprendimento di un teorema matematico, come di qualsiasi altro contenuto, non avviene in un contesto di pura trasmissione avulsa dalle condizioni relazionali e affettive del contesto. Pertanto, educiamo alle relazioni anche insegnando il teorema di matematica, poiché queste non sono un concetto, ma sostanziano il modo di stare in situazione e riguardano perciò il come e il perché, non tanto, o non solo, il contenuto di cui si parla in aula.

## Intrecciare le competenze trasversali a quelle disciplinari

La positività delle dimensioni personale e sociale della vita della classe che studenti e insegnanti vivono quotidianamente costituisce una condizione essenziale perché l'esperienza scolastica permetta di maturare le competenze richieste. Se per le competenze riconducibili ad ambiti disciplinari il problema è progettare e realizzare unità di apprendimento congruenti, per promuovere le competenze 'trasversali' il problema per gli insegnanti è duplice:

- comprendere l'essenza degli elementi fondanti queste competenze che richiedono approfondimenti di natura pedagogica e psicologica necessari a una interpretazione educativa del ruolo docente;
- tradurre questi elementi in consapevolezza condivisa nel team docente per agire un'intenzionalità da rendere presente in ogni momento e azione della vita scolastica.

L'intenzionalità che sostiene la promozione delle competenze trasversali non si concretizza in una disciplina scolastica e non è compito esclusivo di uno specifico docente, ma è invisibile e pervasiva perché onnipresente e totalizzante, tanto da caratterizzare la tonalità educativa di tutta l'esperienza scolastica<sup>17</sup>. Nessuna relazione, nessuna azione didattica è neutrale: tutto contribuisce a promuovere o a ostacolare l'intenzionalità educativa deline-

16. Tra i contributi in lingua italiana più recenti e significativi: Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino; Moè A. (2019), *Il piacere di imparare e di insegnare*. Milano: Mondadori Università; Lucangeli D., Vicari S. (2019), *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori Università; Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.

17. Girelli, C. (2023), *LifeComp: un orizzonte per crescere in classe*, in *Tuttoscuola*, anno XLVIII, n. 635, ottobre 2023, pp. 47-49.



ata dalle competenze trasversali.

Se questa indicazione è chiara per il Primo ciclo di istruzione con il riferimento alle Indicazioni nazionali, il tutto sembra diventare più complesso per il Secondo ciclo di istruzione, dove la presenza di riferimenti normativi è maggiormente diversificata nei diversi indirizzi.

Eppure, anche nella scuola secondaria di secondo grado l'importanza e la positività delle dimensioni personale e sociale che si sviluppa nella classe appare sempre più cruciale. A imporre questa attenzione sono anche i fenomeni della dispersione scolastica nelle sue varie forme e le tematiche della salute mentale negli adolescenti.

A ciò va aggiunta un'altra considerazione. Anche il mondo produttivo, a cui spesso si fa riferimento per sostenere la necessità della preparazione dei nostri studenti, chiede competenze specifiche, ma sempre più evidenzia l'importanza delle competenze trasversali.

Un segnale interessante in questo senso viene dalle Linee guida per i PCTO<sup>18</sup> che richiamano esplicitamente le competenze trasversali presenti nella Raccomandazione europea del 2018. Sarebbe un errore leggere queste indicazioni come limitate ai soli PCTO, perché l'acquisizione di tali competenze non può limitarsi alle poche ore a essi dedicati, ma richiede che diventi l'intenzionalità educativa che ogni docente persegue promuovendo l'apprendimento della propria disciplina. Il problema è che il buon senso non è sufficiente, serve anche una formazione pedagogica, psicologica e didattica, oltre che disciplinare.

## Evitiamo di delegare

Affrontate in modo distinto le due tematiche, è ora opportuno trarre delle considerazioni comuni.

Alla radice dei fatti che hanno sollecitato la proposta del voto in comportamento e dei progetti di educazione alle relazioni possiamo ritrovare un problema comune da cui originano diverse manifestazioni: l'emergenza educativa.

La fatica di educare è sempre più presente negli adulti, come genitori, insegnanti o nei vari contesti. Le ragioni sono complesse e interconnesse. Alla difficoltà di comprendere e al senso di impotenza, la reazione spesso si manifesta con atteggiamenti rinunciatari, di dimissione dal proprio ruolo educativo, e quindi di delega.

Anche nelle due tematiche affrontate, il rischio della delega è presente.

Nel ricorso al voto in comportamento a fronte di atteggiamenti inaccettabili, la soluzione sanzionatoria costituisce una facile delega; infatti essa consente di isolare la criticità senza leggerla come evento all'interno di un contesto relazionale che avrebbe potuto prevenire, contenere o incrementare il comportamento inadeguato. Il voto in comportamento può essere una risposta necessaria in alcuni casi, ma certamente non è sufficiente.

Nel ricorso all'iniziativa di 'Educare alle relazioni' la soluzione di introdurre una nuova 'materia' può costituire una delega ad esperti della dimensione relazionale e affettiva, riducendo

così l'esperienza scolastica a sterile trasmissione di contenuti. Certamente iniziative orientate a promuovere le competenze relazioni nella scuola sono utili solo se ne evidenziano la vitale necessità e responsabilizzano tutti i docenti a coltivarle nella loro pratica professionale in modo da caratterizzare la tonalità educativa di ogni loro lezione e incontro.

## Per immaginare il futuro c'è bisogno di educazione

Educare è un verbo che chiede a ognuno, nel proprio ruolo, una responsabilità che non è delegabile. Tanto più a fronte di una situazione di emergenza educativa che segnala una difficoltà diffusa, è importante riscoprire il ruolo che l'educazione può rivestire per il futuro della società. Per questo comune impegno è necessario che la scuola si interroghi con chiarezza, evitando possibili rischi, per proporsi come presidio della questione educativa nel proprio contesto.

«Abbiamo bisogno di un nuovo contratto sociale per l'educazione che possa riparare le ingiustizie, trasformando il futuro» è la necessità evidenziata dall'UNESCO nel suo recente documento *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*<sup>19</sup>. Nella sua ampia analisi, in cui vengono considerati i pericoli che incombono sul futuro comune dell'umanità e del nostro pianeta, il documento sottolinea come «questo nuovo contratto sociale deve essere fondato sui diritti umani e basarsi sui principi di non discriminazione, giustizia sociale, rispetto della vita, dignità umana e diversità culturale. Deve comprendere un'etica della cura, della reciprocità e della solidarietà. Deve rafforzare l'educazione come impegno pubblico e bene comune» (p. III).

La seconda parte di questo Rapporto propone «*modi per realizzare un nuovo contratto sociale che promuova il diritto all'educazione e rafforzi l'educazione come bene comune e sforzo collettivo che aumenta la nostra capacità umana di prendersi cura e collaborare*» (p. 49):

- re-immaginare gli approcci pedagogici per promuovere cooperazione e solidarietà (cap. 3);
- reformulare i curricoli: re-imparare come siamo interconnessi con un pianeta vivo e danneggiato richiede di imparare a empatizzare, a cooperare, ad affrontare pregiudizi e preconcetti e a gestire i conflitti (cap. 4);
- ripensare il ruolo dell'insegnante: ricerca, collaborazione e sviluppo professionale continuo, valorizzazione sociale del ruolo... (cap. 5);
- salvaguardare e trasformare le scuole perché sostengano l'inclusione, l'equità, il benessere individuale e collettivo diventando piattaforme di cooperazione, cura e cambiamento (cap. 6);
- promuovere l'educazione in tutti gli spazi e i tempi della vita, non limitandone il ruolo alla scuola (cap. 7).

18. Nell'allegato al DM N 774/2019 in cui vengono normati i PCTO sono presentate le competenze trasversali (<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019> pp.14-15) con riferimento alla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018.

19. UNESCO, Reimagining our futures together. A new social contract for education in [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707\\_locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_locale=en). Il Rapporto è stato presentato il 10 novembre 2021, nell'ambito dei lavori della 41<sup>ma</sup> Conferenza Generale dell'UNESCO. Nel 2023 l'editrice La Scuola ne ha curato la traduzione italiana, reperibile al link <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298>, presentata nella sezione dedicata alle recensioni di questo numero della rivista, a p. 263.

## A ognuno la sua parte

Questo editoriale ha preso le mosse da questioni discusse in questi mesi con l'intenzione di riflettere dal punto di vista pedagogico per coglierne la complessità e le possibili implicazioni. Sollecitati dal recente Rapporto UNESCO, abbiamo riletto l'emergenza educativa in chiave di urgenza per ripensare l'educazione come bene comune necessario per immaginare futuri sostenibili per tutti, fondati sulla cura, la reciprocità e la solidarietà.

Il nuovo contratto sociale invocato richiede la consapevolezza di una responsabilità che ognuno è chiamato a esercitare nel proprio ruolo.

A livello di singoli, genitori, insegnanti, dirigenti, occorre rileggere le proprie azioni nelle intenzioni che le guidano e nelle conseguenze che provocano. A fronte dei problemi che sembrano al di fuori della nostra possibilità d'influenza, a volte può prevalere il senso di smarrimento, ma è nelle relazioni intrise di passione educativa e di cura per l'altro che nessun gesto o momento risulta inutile, qualsiasi sia il contesto specifico o il clima culturale generale in cui quelle relazioni educative prendono forma.

A livello di decisori politici, il criterio dell'educazione come bene comune e come elemento strategico per promuovere il futuro dovrebbe farne percepire la priorità e la serietà, senza ridurre le scelte sulla scuola a bandierine di parte da issare. Nell'assumere ogni scelta, va considerato il suo impatto sulle persone e sulla potenzialità generativa delle relazioni che nella scuola si svolgono. Per questo le tematiche della formazione iniziale e continua degli insegnanti, della *leadership* educativa nelle scuole, della valenza pedagogica dei ruoli dirigenziali e ispettivi, andrebbero sempre affrontate con la consapevolezza della specificità propria dell'organizzazione educativa che la scuola è.

## Fabbrica, caserma o comunità?

Quando l'atteggiamento di rispetto all'interno di una relazione è considerato un dato di fatto ascrivibile al ruolo, siamo in presenza di relazioni che si caratterizzano per la loro dimensione formale e questo segnala un'organizzazione dove prevale una loro valenza 'produttiva' e una richiesta di adattamento a un codice predefinito. All'interno di questo tipo di organizzazioni le relazioni sono importanti, ma esclusivamente funzionali a uno scopo esterno ai soggetti stessi. In questa prospettiva, educare alle relazioni per promuovere il riconoscimento del valore dell'altro e curarne il fiorire delle potenzialità è un'intenzione che risulta estranea a questo modello organizzativo che prescinde dalla soggettività degli attori perché li considera unicamente nel loro ruolo. Certamente anche in tali contesti si possono realizzare iniziative che vanno in questa direzione, ma risulteranno azioni isolate, prive di una reale sinergia con la pratica quotidiana che in quelle organizzazioni si svolge.

Solamente in relazioni che guadagnano autorevolezza, e quindi rispetto, dal loro essere

finalizzate alla cura e al fiorire delle potenzialità dell'altro, si riscontra una dimensione che, pur rispondendo a ruoli specifici e quindi ad aspetti formali, si caratterizza per uno scopo interno ai soggetti stessi: la loro valorizzazione, la loro promozione. All'interno di queste organizzazioni prevale una valenza 'generativa' delle relazioni che si strutturano a partire dalla fiducia e dal riconoscimento reciproco per la preminente finalità della promozione della persona e delle sue competenze, a cui ogni altro obiettivo risulta subordinato<sup>20</sup>. In questa prospettiva iniziative che intendano educare alle relazioni sono coerenti con l'intera vita di queste organizzazioni e ne rafforzano la valenza, proprio perché presente consapevolmente nell'intera pratica quotidiana.


Fabbrica, caserma, comunità. Non intendiamo qui rimandare a specifiche realtà, ma utilizzeremo questi termini come metafore riferite all'immaginario collettivo, nel quale esse rappresentano diverse modalità organizzative che si differenziano, per ciò che qui ci interessa evidenziare, rispetto alla finalità delle relazioni che in esse si strutturano: produrre oggetti, modellare comportamenti, costruire relazioni significative. Al di là dello scopo dichiarato, primariamente 'produttivo' delle relazioni nelle prime due metafore, o 'generativo' nella terza, nella realtà questo non sempre viene totalmente agito. Accade così che, anche all'interno di contesti finalizzati ad altro, le persone crescano personalmente e professionalmente oppure che lo scopo generativo di un contesto comunitario sia nei fatti disatteso.

Il nostro intento è quello di provocare la realtà dell'organizzazione scuola interrogandola nel suo direzionarsi profondo.

Quale delle tre metafore rappresenta la scuola?

Una, l'altra, forse tutte e tre?

Certamente c'è una specificità da salvaguardare in ogni scelta che si compie a diversi livelli, e da non dare mai per scontata, avendone consapevolezza in ogni occasione e nella pratica di tutti i giorni.



Proseguiamo sottolineando quanto contenuto nel presente volume: le stimolanti segnalazioni della sezione "Recensioni", alcune delle quali citate anche in questo editoriale, gli interessanti contributi presenti nella sezione "Esperienze e riflessioni", lo spessore e la ricchezza degli articoli scientifici presenti nella sezione "Ricerche", di seguito brevemente presentati.

Roberto Ricci illustra nel suo articolo i principali passaggi tecnico-scientifici necessari per la costruzione dei livelli descrittivi delle prove INVALSI, nonché alcuni usi possibili dei livelli così definiti a supporto delle politiche scolastiche.

Il contributo di Debora Musola ripercorre le esperienze di ricerca-formazione realizzate in Trentino sul tema della comprensione del testo narrativo, nella scuola primaria, secondo l'approccio logogenico, illustrando le riflessioni, i materiali operativi e gli spunti di ricerca che hanno generato.

20. Cfr. Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS; Orsi, M. (2002). *Scuola, organizzazione, comunità. Nuovi paradigmi per la scuola dell'autonomia*. Brescia: La Scuola. In questa rivista si veda anche Orsi, M. (2022). *Missione Luna, Missione Terra, Missione Scuola*. La comunità scolastica e la comunità educante come base del nuovo contratto sociale per le sfide dell'Agenda 2030. (RicercaAzione, vol.14, n.1, pp.29-41: <https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/212>).

L'articolo di Alessandro Gelmi vuole mostrare come un approccio interdisciplinare, con cui attingere alle risorse della neurobiologia, delle scienze cognitive e della filosofia della mente, possa aiutare a chiarire l'uso pedagogico del concetto di immaginazione, e a riflettere criticamente sui contributi di tali discipline a supporto della pratica e della ricerca in campo educativo.

Rachele Antonini e Nicola Nasi mostrano nel loro articolo le strategie adottate per elicitarle idee dei bambini di scuola primaria e integrarle nella pianificazione, implementazione e valutazione delle attività; tali strategie vengono discusse criticamente in relazione alla loro efficacia nel favorire la partecipazione e l'inclusione sociale dei bambini.

Il contributo di Federica Valbusa e Martina Ghio presenta una ricerca educativa progettata nell'ambito di un percorso di *Service Learning*, realizzato nella scuola primaria, centrato su attività di *Cooperative Learning* in geografia e scienze e sulla comprensione dei pensieri dei partecipanti in merito al significato di 'gruppo' e 'connessioni', oltre che sulle difficoltà da loro incontrate nelle attività di gruppo in cui sono stati coinvolti.

L'articolo di Cinzia Zadra ed Elisabetta Tomazzolli fa riferimento a due studi empirici condotti in una piccola scuola primaria che gestisce un'Associazione Cooperativa Scolastica (ACS), attraverso cui i bambini mettono in pratica esperienze educative *nella* e *con* la comunità e offre una discussione sulla rilevanza educativa di questa ACS.

Cristina Lisimberti e Katia Montalbetti illustrano una ricerca condotta con le scuole di Varese volta a indagare le manifestazioni della povertà educativa, intesa come fenomeno complesso che origina dall'interazione tra i bisogni della persona e le risorse messe a disposizione dal contesto; la scelta è stata quella di assumere il punto di vista degli insegnanti.

L'articolo di Lorenzo Guasti *et al.* presenta i risultati di una ricerca condotta all'interno del progetto Maker@Scuola di INDIRE, finalizzata a migliorare la didattica laboratoriale delle materie STEM; il progetto integra la tecnologia digitale con una didattica ispirata alla metodologia Bifocal Modeling, che promuove la comprensione scientifica attraverso la raccolta e la modellizzazione dei dati.

Infine, Giulia Pastori *et al.* illustrano alcuni dati emersi in uno studio idiografico esplorativo di *Student Voice*, di matrice ecologico-fenomenologica, che ha coinvolto 37 studenti di 10 scuole secondarie di secondo grado del territorio della provincia milanese, che nell'a.s. 2021-2022 hanno preso parte e/o organizzato occupazioni e prodotto manifesti studenteschi.

Claudio Girelli e Maria Arici

## EDITORIAL

### The school between factory, barracks, and community

In the first part of this school year, there have been several circumstances where some recommendations of educational policy have caught media attention and have sparked public debate. In this editorial, we will focus only on two of these indications: the introduction of conduct grades<sup>1</sup> and the announced project 'Relationships Education'. Starting from these, we will take the inspiration to reflect once again on the world of education. The purpose of a scientific journal like ours is not to provide political considerations but to offer food for thought on specific pedagogical issues and discern their educational implications, so that it can lead to a deeper debate, avoiding the risk of being reduced to preconceived positions.

### The reality challenges and the school responds

One first aspect to highlight regarding both initiatives is that they stem from an engagement with reality and seek to address the problems that manifest within it. The school is not a self-referential institution: it exists in relation to the social context and interacts with it. Without this openness, the school would betray its mandate to lead students to reality as aware, critical, and active citizens. The citizenship competencies<sup>2</sup> that steer the National Guidelines for the first cycle of education<sup>3</sup>, and to varying extents those of the second cycle, in Italy, demand that disciplines provide cultural tools to enable tomorrow's citizens to become protagonists of their own reality and builders of an inclusive<sup>4</sup> and sustainable society<sup>5</sup>.

1. The Ddl S. 924-bis titled *Revisione della disciplina in materia di valutazione del comportamento delle studentesse e degli studenti* [Revision of the discipline regarding the evaluation of students' behaviour] approved by the Council of Ministers in September 2023, will begin its parliamentary process in January 2024 to become applicable, if approved, in the academic year 2024/25.

2. The reference to Italian national regulations is the European Key Competences Framework of 2006 and 2018. The most recent Recommendation of the Council of the European Union of May 22, 2018, concerning key competencies for lifelong learning (2018/C 189/01), is available at: [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)).

3. MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. [National Guidelines for the Curriculum of Early Childhood Education and the First Cycle of Education] In: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. [National guidelines and new scenarios] In: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari>.

4. Cfr. *LifeComp: Quadro europeo delle competenze chiave Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare* is the translation and adaptation in Italian of the original document published by the JRC of the EU: *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. The document has been translated by IPRASE and is available on this journal's website. <https://ricercaazione.iprase.tn.it/issue/view/41>

5. Cfr. Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp - Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. [GreenComp - The European Framework for Sustainability Competencies] Bacigalupo, M., Punie, Y. (Eds.), EUR 30955 IT, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022; ISBN 978-92-76- 53202-6, doi: 10.2760/172626, JRC128040. In: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1>. For the review in this issue, see p. 275.



In the face of episodes of violence occurring within the school context (such as bullying, as well as attacks on teachers and principals) and the staggering number of femicides, the school cannot remain indifferent, starting from the Minister down to each individual person who, in different roles, operates within it.

A response is necessary. However, it is essential to consider whether it is fulfilling and appropriate, and what idea of school it embodies<sup>6</sup>. Words, like choices, are never neutral; they create worlds. It is imperative to ponder over the implications and potential inherent risks: when it comes to education and schools, going beyond common sense and reaching in-depth coverage is crucial.

Let us distinguish between the two issues.

### Conduct grades to restore respect

Reading in the newspapers about acts of bullying among students or about students and parents assaulting teachers and principals cannot leave indifferent. These events show interactions and school contexts where respect has been lacking. For a relationship to be meaningful and qualified as educational, mutual respect is required. This is a necessity; without it, the school climate dries up and prevents schools from achieving not only their educational outcomes, but often also that of mere knowledge acquisition.

In response to these events, many opinions converge in identifying the loss of authority in schools as the element that allows these episodes to multiply, and in suggesting the restoration of such authoritarian dimension as the solution. According to this perspective, it's necessary to introduce a system of rules that represses inappropriate behaviours and serves as a deterrent to prevent further incidents. These behaviours cannot be ignored, but, at the same time, the entire problem cannot be reduced to them either. What does this mean? Every behaviour, problematic or not, is like the tip of an iceberg; it's what appears, but it cannot be read in isolation oversimplifying it; many less overt indicators have preceded it, and many contributing factors have been responsible for its emergence. Therefore, intervening after these events represses the inappropriate behaviour, highlighting its unacceptability, but it does not heal the "ground" in which it took shape. Does it prevent the recurrence of other similar situations? Perhaps, it's not certain, but the reasoning that potentially prevailed is the fear of punishment, certainly not a restored sense of respect necessary for a relationship to be characterized as educational<sup>7</sup>.

In this way, the school may perhaps regain authority, but is this adequate enough to guarantee meaningful learning processes and to fulfil its educational task?

6. This perspective is one that, for example, we sought to materialize with the editorial on the term 'merit' introduced in the title of the Ministry of Education and Merit: *Il fascino discreto del merito. Opportunità e rischi*, [The Discreet Charm of Merit: Opportunities and Risks] RicercAzione, vol.14, no.2, pp. 9-37 (2022). Available at: <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/40>.

7. The magazine *Tuttoscuola* featured the topic of conduct grades on its cover and presented an interesting series of articles in the October 2023 issue (Year XLVIII, Number 635, pp. 6-23).

### Respect is not imposed but earned

The relationship between teachers and students is certainly asymmetric; the adult holds a "power" that must be wielded. The issue lies in the purpose for which it is employed: it can be used to mold the other according to a predefined framework or to enable the development of their potential within a relationship characterized by positive interdependence.

In the former case, teachers do not require recognition and trust from students because they exert authority based on their role, which is guaranteed by rules and the severity of consequences deriving from transgressive behaviour. The issue of deviant behaviour is reduced to its display, and the proposed solution may offer the illusion of being not only necessary but also adequate and sufficient. However, many possible contributing factors to this behaviour remain unaddressed, as do the implications in terms of the idea of school that this approach to the problem, and the illusion of solving it, implies.

Purely to highlight how the issue cannot be discussed simplistically, we emphasize some elements not only connected, but also underlying and generative of this way of understanding the school experience: students are conceived as the passive recipients of a path to which they must conform; the knowledge offered in school subjects is aimed at their reception; assessment involves monitoring what students have grasped and how they have presented it; teaching aims to transmit what is provided; learning is conceived as a passive and cumulative process; the teacher-student relationship is functional to the transmission and verification of what is taught; the classroom is a context to be managed so that peer relationships do not interfere...

In the latter case, teachers instead need recognition and trust from students, as the educational relationship develops only if there is authority, not merely authoritarianism. Indeed, the exercise of a role, the teaching profession, is not sufficient for the relationship to become educational; it requires adults to be reliable and their actions to be recognized for their supportive intent, paving the way for authentic trust. Within the framework of a relationship characterized in these terms, respect is not imposed, but it is a natural consequence, becoming the intrinsic feature that every action implements among all the individuals who, in diverse roles, experience the school environment: teachers, students, parents, principals... Highlighting to what extent the discussion on the different ways of addressing problematic behaviours is correlated with beliefs regarding the nature of the school experience, it is useful to compare it with the elements analysed above. From this perspective, students are the protagonists of their learning journey; the knowledge embodied by the disciplines is aimed at the development of citizenship competencies; assessment serves the function of guiding the development

8. Regarding assessment, we recommend a general perspective: Hadji, C. (2023). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. [A human-centred assessment. Beyond the limits of the performance society] Brescia: Scholé; Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirania del voto* [Assessment that educates. Freeing teaching and learning from the tyranny of grades.] Milan: FrancoAngeli. On the topic of assessment in different levels of schooling, you can refer to: Girelli, C. (2022) *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. [Assessment in primary school. From grades to descriptive evaluation.] Rome: Carocci; Grió, V.; Serbati, A.; Cecchinato, G. (2022) *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria*. [From grades to assessment for learning. Tools and technologies for secondary school.] Rome: Carocci. For reviews of these volumes in the journal, see <https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/227/217> and, in this issue, the review on p. 265.



process<sup>8</sup>; meaningful learning occurs when students are actively involved in mastering their path<sup>9</sup>; in the educational relationship teachers' action is based on encouragement<sup>10</sup> and is aimed at fostering students' potential<sup>11</sup>; the classroom is a context to be constructed as an environment essential for the development of an inherently relational identity<sup>12</sup>...

## Teaching relationship skills: do we need a new subject?

Let us now consider the other issue brought to our attention in the last months.

The relentless stream of news about femicides and heinous acts of violence, unfortunately, belongs to daily news. The sense of powerlessness and disbelief caused by the ferocity of certain criminal actions, carried out even by young people, leaves none indifferent and has led to questioning the possible involvement of schools<sup>13</sup>. This is the context in which, in December, Minister Valditara proposed an intervention in secondary schools to educate about relationship skills.

Following the announcement, projects will be developed. This action has also received considerable interest and attention. Let us try to reflect on its implications.

Certainly, these events cannot leave indifferent or powerless: action is necessary. The proposal to 'Teach Relationship Skills' satisfies this need. It is essential to ask whether, in addition to being a necessity, it is also sufficient, what premises it reveals, and therefore, what idea of school it may contribute to convey.

Taking specific time to educate about relationships is a crucial signal, but, certainly, it is not sufficient in itself. A project or a dedicated course can offer interesting ideas, but the topic should be discussed above and beyond: nurturing the relational dimension of personal experience must be recognized as a fundamental task and a mere 'subject' is not enough to deal with it; rather, it requires constant attention from all teachers to the extent that it permeates the entire school experience. The relational and affective dimension of the school experience is not an accessory but constitutes the essential framework for building the educational relationship needed to promote meaningful learning. Therefore, the classroom is not a noisy background to be silenced, but a relational context to be supported so that it becomes a group characterized by constructive relationships<sup>14</sup>.

9. For further insight, we suggest the perspective promoted by Tomlinson, C.A. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni* [Classroom Differentiation: Meeting All Students' needs.] Brescia: Scholé. For a review of the volume in this journal, please see <https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/281>.

10. Franta, H., Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. [The Art of Encouragement: Teaching and Student Personality.] Florence: La Nuova Italia Scientifica (now Carocci).

11. Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. [A School of Freedom: Training and Autonomous Thought.] Milan: Raffaello Cortina; Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. [Philosophy of Care.] Milan: Raffaello Cortina; Mortari, L. & Ubbiali, M. (Eds.) (2021). *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*. [Educating in School: Theories and Practices for Primary School.] Milan: Pearson.

12. Girelli, C. (2006, 2nd ed.). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. [Developing a group: Promoting the Socio-Affective Dimension in School.] Brescia: La Scuola.

13. This appeal to schools, whenever issues that question the quality of community life arise, should be carefully considered because, if it does not express a delegating de-responsibilization, it implicitly acknowledges the important role of schools in the present and future of society through their educational action.

14. Girelli, C. (2023). *La classe non si gestisce, si costruisce*. [The Classroom is not Managed, It is Built.] In *Tuttoscuola*, Year XLVIII, No. 634, September 2023, pp. 50-51.

If this awareness is lacking, the proposal could even be an excuse if this concern were delegated to it, above all if it were conducted by experts, because this would disempower all teachers as non-experts and would make education about relationship skills seem like a topic that only specialists can address. Then, only the cognitive dimension of the school experience would be considered, eliminating from it the entire relational and affective sphere because it is deemed beyond teachers' skills and actions.

To the risk of using it as an excuse, the risk of oblivion must be added. The Italian school reality has a long tradition of projects focused on personal and relational issues<sup>15</sup>. Launching a new initiative is useful, but it would also be important to enhance past experiences to avoid the impression of always starting from scratch, with the perverse effect of devaluing the commitment over time and underestimating the value of the previous experiences as mere passing trends born as an effect of emergencies, but which remain secondary to what constitutes the school's task.

Compared to the way of understanding the school experience, what implications could a mistaken interpretation of this proposal bring about? We have already highlighted the possible risk of undervaluing the relational and affective dimensions, reducing the daily school routine to mere attention to the cognitive dimension. However, even the cognitive dimension could be distorted, since, disregarding the relational and emotional relevance, the learning process would be undermined and reduced to a simple acquisition of notions detached from reality<sup>16</sup>. The critical point lies in separating the two dimensions, whereas the true challenge is integrating them. Indeed, learning a mathematical theorem or any other content does not occur in a context of pure transmission detached from the relational and affective conditions of the environment. Therefore, we educate about relationships even by teaching mathematical theorems, because these relationships are not just a concept but give substance to the way of being and behaving. They involve the how and the why, not just, or not only, the content discussed in the classroom.

## Integrating transversal skills with disciplinary competencies

The positive nature of the personal and social dimensions within classroom life that students and teachers experience daily is an essential condition to allow the development of the required skills. While for the competencies related to disciplinary fields, the problem lies in designing and implementing congruent learning units, promoting transversal skills poses a dual challenge for teachers:

15. Among the many initiatives focused on the topic, we can find those dedicated to preventing discomfort and promoting well-being in schools, which, thanks to the first "Youth Projects" starting from 1973, began to give attention in schools to issues previously considered unrelated. For a framework up to the early 2000s, see Triani, P. (2006). *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*. [Understanding School Discomfort: Comparative Models.] Rome: Carocci.

16. Among the most recent and significant contributions in Italian language: Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. [Cognitive processes, motivation, and learning.] Bologna: Il Mulino; Moè A. (2019), *Il piacere di imparare e di insegnare*. [The pleasure of learning and teaching.] Milan: Mondadori Università; Lucangeli D., Vicari S. (2019), *Psicologia dello sviluppo*. [Developmental psychology.] Milan: Mondadori Università; Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. [Five easy lessons on the emotion of learning.] Trento: Erickson

- a) understanding the essence of the founding elements of these skills, which require pedagogical and psychological insights necessary for an educational interpretation of the teaching role;
- b) converting these elements into shared awareness within the teaching team to act with intentionality, making it present in every moment and action of school life.

The intentionality that underpins the promotion of transversal skills does not materialize within a specific school subject and is not the exclusive task of a particular teacher. Instead, it is invisible and pervasive because it is omnipresent and all-encompassing, to the extent that it characterizes the educational nature of the entire school experience<sup>17</sup>. No relationship, no teaching action is neutral: everything contributes to promoting or hindering the educational intentionality outlined by transversal skills.

If this indication is clear for the First cycle of education with reference to the National Guidelines, everything seems to become more complex for the Second cycle of education, where the presence of regulatory references is more diversified across different curricula.

However, even in secondary education, the importance and positiveness of the personal and social dimensions that develop in the classroom appear increasingly crucial. This attention is also imposed by the phenomenon of school dropout in its various forms and the issues of mental health in adolescents.

Another consideration must be added to this. Even the productive world, which is often referred to in support of the need for the preparation of our students, demands specific skills but increasingly emphasizes the importance of soft skills.

An interesting signal in this regard comes from the Guidelines for Work-Related Learning (PCTO)<sup>18</sup>, which explicitly refer to the transversal skills outlined in the European Recommendation of 2018. It would be a mistake to interpret these indications as limited only to PCTO because the acquisition of such skills cannot be limited to the few hours dedicated to them; rather, it requires becoming the educational intentionality that every teacher pursues in promoting the learning of their own discipline. The problem is that common sense is not enough; pedagogical, psychological, didactic, as well as disciplinary training are also needed.

### Avoiding delegation

After having addressed the two issues separately, it is now appropriate to draw some common considerations.

At the root of the events that prompted the proposal both of conduct grades and projects for relationship education, we can find a common problem from which various pieces of evidence arise: the educational emergency.

17. Girelli, C. (2023), *LifeComp: un orizzonte per crescere in classe* [LifeComp: a horizon for a personal growth in the Classroom], in *Tuttoscuola*, year XLVIII, no. 635, October 2023, pp. 47-49.

18. In the annex to DM No. 774/2019, which regulates the PCTO, transversal skills are presented (<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019> pp.14-15) with reference to the Recommendation of the European Council of 22 May 2018.

The struggle to educate is more and more perceived by adults, whether as parents or as teachers, in various contexts. The reasons are complex and interconnected. Due to a difficulty in understanding and a sense of powerlessness, the reaction often manifests as defeatist attitudes, abdicating their own educational role, and therefore resorting to delegation.

Even in the two topics discussed, the risk of delegation is present.

By appealing to conduct grades in response to unacceptable behaviours, the disciplinary solution represents an easy delegation. Indeed, in this way, the issue is addressed separately without understanding that it is an event within a relational context that could have prevented, limited, or exacerbated the inappropriate attitude. Conduct grades may be a necessary response in some cases, but certainly not sufficient.

In promoting the initiative of “Relationships Education”, the solution of introducing a new “subject” can be considered a delegation to experts in the relational and affective dimension, thus reducing the school experience to an ineffective transmission of contents. Certainly, initiatives aimed at promoting relational skills in schools are useful only if they highlight their vital necessity and empower all teachers to nurture them in their professional practice, thus characterizing the educational nature of each lesson and meeting.

### To imagine the future, education is necessary

“Education” is a verb that demands from everyone, in their respective roles, a responsibility that cannot be delegated. Especially when facing an educational emergency that is a signal of widespread difficulty, it is important to revalue the role that education can play for the future of society. Because of this shared commitment, it is necessary for schools to clearly ponder, avoiding potential risks, to position themselves as guardians of the educational issue within their own context.

«*To do this, we need a new social contract for education that can repair injustices while transforming the future*» is the need highlighted by UNESCO in its recent document *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education*<sup>19</sup>. In its comprehensive analysis, which considers the dangers looming over the common future of humanity and our planet, the document emphasizes how «*This new social contract must be grounded in human rights and based on principles of non-discrimination, social justice, respect for life, human dignity and cultural diversity. It must encompass an ethic of care, reciprocity, and solidarity. It must strengthen education as a public endeavour and a common good*» (p. III).

Part II of this Report proposes «*ways to realize a new social contract that advances the right to education, and strengthens education as a common good and collective endeavour that augments our human capacity to care and cooperate*» (p. 47):

19. UNESCO, *Reimagining our futures together. A new social contract for education* in [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707\\_locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_locale=en). The report was presented on November 10, 2021, as part of the proceedings of the 41st UNESCO General Conference. In 2023, the publisher La Scuola handled its Italian translation, available at the link <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298>, presented in the section dedicated to reviews in this issue of the magazine, on page 263.

- reimaging pedagogical approaches to promote cooperation and solidarity (chapter 3);
- curricula and evolving knowledge commons: re-learning how we are interconnected with a living and damaged planet requires learning to empathize, to cooperate, to address prejudices and bias, and to navigate conflicts (chapter 4);
- the transformative work of teachers: research, cooperation and lifelong and life-entangled professional development, social valorisation of teachers' role (chapter 5);
- safeguarding and transforming schools to support inclusion, equity, and individual and collective well-being becoming sites for cooperation, care, and transformation (chapter 6);
- education across different times and spaces, going beyond school boundaries (chapter 7).

## To each his own

This editorial has stemmed from issues discussed in recent months with the aim to grasp their complexity and potential implications starting from a pedagogical perspective. Prompted by the recent UNESCO Report, we have reconsidered the educational emergency in terms of urgency to rethink education as a common good necessary for imagining sustainable futures for all, based on care, reciprocity, and solidarity.

The new social contract outlined demands awareness of a responsibility that everyone is called to exercise in their own role.

At the individual level, including parents, teachers, and school leaders, it is necessary to reevaluate everyone's actions according to the intentions that guide them and the consequences they produce. Dealing with problems that seem beyond our influence, there may be a prevailing sense of confusion. However, it is in relationships imbued with educational passion and care for others that no act or moment is trivial, regardless of the specific context or the general cultural climate in which those educational relationships take shape.

The criterion of education as a common good and as a strategic element to promote the future should allow policymakers to perceive its priority and seriousness, without reducing school choices to mere political flags to be raised. In making every decision, its impact on individuals and on the generative potential of the relationships that unfold in schools should be considered. Therefore, issues related to the initial and continuous training of teachers, educational leadership in schools, and the pedagogical value of managerial and supervisory roles should always be addressed with the awareness of the specific nature of the educational organization that schools represent.

## Factory, barracks, or community?

When the attitude of respect within a relationship is considered something imposed by roles, we are dealing with relationships characterized by their formal dimension, and this represents

an organization where their 'productive' aim prevails, and compliance with a predefined set of rules is required. Within such organizations, relationships are important but functional only to an external purpose rather than to the individuals themselves. From this perspective, relationships education designed to stimulate the recognition of the value in others and to propel their potential is an intention that is completely detached from this organizational mindset, which disregards the actors' subjectivity, considering them exclusively according to their roles. Certainly, even in such contexts, such initiatives can be implemented in this direction, but they will be isolated measures, devoid of real synergy with daily practices that take place within those organizations.

Only in relationships that gain authority, and therefore respect, through their focus on the care and flourishing of others' potential, it is possible to find a dimension that, while responding to specific roles and therefore to formal aspects, is characterized by an internal purpose for the individuals themselves: their enhancement, their promotion. Within these organizations, a "generative" value of relationships prevails, being based on trust and mutual recognition for the overriding purpose of promoting the individual and their skills: any other objective is subordinate<sup>20</sup> to it. From this perspective, initiatives aimed at relationships education are consistent with the entire life of these organizations and strengthen their relevance precisely because they are consciously present in their whole daily practice.

Factory, barracks, community. No intention is meant here to refer to specific situations, but we will use these terms as metaphors referring to the collective imagination, in which they represent different organizational modalities. According to what we want to highlight here, they diverge in terms of the purpose of the relationships structured within them: producing objects, shaping behaviours, or building meaningful relations. Beyond the stated and primarily "productive" purpose of relationships in the first two metaphors, or 'generative' in the third, this is not always fully enacted in real life. It thus happens that, even within contexts aimed at other purposes, people grow personally and professionally, or that the generative purpose of a community context is effectively disregarded.

Our aim is to challenge the reality of the school organization by questioning its deep direction.

Which of the three metaphors represents the school?

One, the other, perhaps all three?

Certainly, there is a specificity to be safeguarded in every decision made at different levels, and it should never be taken for granted, being aware of it on every occasion and in everyday practice.

Let us continue by emphasizing the content of this volume: the stimulating analyses in the "Reviews" section, some of which have also been mentioned in this editorial, the interesting contributions in the "Experiences and Reflections" section, and the depth and richness of the

20. Cfr. Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS; Orsi, M. (2002). [Building Communities in Schools.] Rome: LAS; Orsi, M. (2002). *Scuola, organizzazione, comunità. Nuovi paradigmi per la scuola dell'autonomia* [School, Organization, Community. New models for the school of autonomy.] Brescia: La Scuola. Also see Orsi, M. (2022). *Missione Luna, Missione Terra, Missione Scuola. La comunità scolastica e la comunità educante come base del nuovo contratto sociale per le sfide dell'Agenda 2030* [Mission Moon, Mission Earth, Mission School. The school community and the educating community as the basis of the new social contract for the challenges of the 2030 Agenda.] (RicercAzione, vol.14, n.1, pp.29-41: <https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/212>).

scientific articles presented in the “Research” section, briefly outlined below.

Roberto Ricci illustrates in his article the main technical-scientific steps necessary for the identification of the descriptive levels of the INVALSI tests, as well as some possible uses of the levels thus defined to support educational policies.

Debora Musola’s contribution traces the action research experiences carried out in Trentino on the topic of understanding narrative text in primary schools, according to the logogenetic approach, illustrating the considerations, operating materials, and research insights generated.

Alessandro Gelmi’s paper aims to demonstrate how an interdisciplinary approach, drawing on the resources of neurobiology, cognitive sciences, and philosophy of mind, can help clarify the pedagogical use of the concept of imagination and critically investigate the contributions of these disciplines to support practice and research in the field of education.

Rachele Antonini and Nicola Nasi demonstrate in their paper the strategies adopted to elicit the ideas of primary school children and integrate them into the planning, implementation, and evaluation of activities; these strategies are critically discussed in relation to their effectiveness in promoting children’s participation and social inclusion.

Federica Valbusa and Martina Ghio present an educational research project designed within the framework of a Service Learning program, carried out in primary school, focused on Cooperative Learning activities in geography and science. The final aim was to understand the participants’ thoughts about the meaning of “group” and “connections”, as well as the difficulties they faced in the group activities in which they were involved.

Cinzia Zadra and Elisabetta Tomazzoli’s contribution refers to two empirical studies conducted in a small primary school that manages a School Cooperative Association (ACS), which allows children to put educational experiences into practice *within* and *with* the community. It offers a discussion on the educational relevance of this ACS. Inizio modulo

Cristina Lisimberti and Katia Montalbetti explain a research conducted in collaboration with schools in Varese aimed at investigating the consequences of educational poverty, understood as a complex phenomenon that originates from the interaction between individual needs and the resources made available from the context; the choice was to explore the teachers’ point of view.

Lorenzo Guasti *et al.* present in their paper the results of a research realised within the Maker@Scuola project of INDIRE, aimed at improving the laboratory teaching of STEM subjects; the project integrates digital technology with a teaching methodology inspired by the Bifocal Modeling approach, which promotes scientific understanding through data collection and modeling.

Finally, Giulia Pastori *et al.* discuss some data that emerged from an exploratory idiographic study of Student Voice, adopting an ecological-phenomenological matrix, which involved 37 students from 10 upper secondary schools in the province of Milan, who in the school year 2021-2022 took part in and/or arrange occupations and produced student manifestos.

*Claudio Girelli and Maria Arici*

RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI





ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15205

## Misurazione standardizzata e valutazione formativa: una sinergia possibile

### Standardized measurement and formative assessment: a possible synergy

Roberto Ricci<sup>1</sup>

#### Sintesi

La valutazione formativa necessita di standard e traguardi di riferimento per individuare la meta verso la quale indirizzare le azioni di miglioramento. Attraverso i livelli descrittivi delle prove INVALSI di Italiano e Matematica è possibile fare un passo importante in questa direzione. Il lavoro illustra i principali passaggi tecnico-scientifici necessari per la costruzione dei livelli di risultato e la loro descrizione e le ragioni che hanno portato a definire il livello minimo di accettabilità al termine della scuola secondaria di secondo grado. Sottolineando l'importanza di aprire un dibattito su questa definizione, il contributo illustra alcuni usi possibili dei livelli così definiti a supporto delle politiche scolastiche.

**Parole chiave:** Livelli descrittivi di risultato; Soglie di accettabilità; Standard e valutazione formativa.

#### Abstract

Formative assessment needs standards and benchmarks to identify the goal towards which improvement actions should be directed. The descriptive levels of INVALSI tests in Italian and Mathematics are an important step in this direction. The work illustrates the main technical-scientific stages necessary for the construction of the result levels and their description, as well as the reasons for defining the minimum level of acceptability at the end of secondary school. Emphasizing the importance of opening a debate on this definition, the paper illustrates some possible uses of the levels so defined in support of school policies.

**Keywords:** Descriptive result levels; Acceptability thresholds; Standards and Formative Assessment.

1. INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) - Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

## 1. Prefazione

Le rilevazioni standardizzate sui livelli di apprendimento hanno assunto negli ultimi decenni un ruolo molto importante anche in Italia. Già negli anni Settanta del Novecento la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ha introdotto i primi studi internazionali comparativi (*Six Subjects Survey*) che hanno rappresentato un punto di riferimento per le più recenti e note ricerche della IEA (TIMSS: *Trends in International Mathematics and Science Study*, PIRLS: *Progress in International Reading Literacy Study*, ICILS: *International Computer and Information Literacy Study*, ecc.), ma soprattutto per l'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*) promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico). L'Italia ha partecipato a queste indagini sin dalle loro prime edizioni in modo continuativo e sistematico. Tuttavia, gli esiti di queste rilevazioni sono stati oggetto di ricerche e analisi che hanno avuto una limitata diffusione al di fuori della più ristretta cerchia dei ricercatori e dei pochi esperti del settore e sono raramente divenute oggetto del dibattito sulla scuola, rimanendo pressoché sconosciute alla quasi totalità dei docenti e dei dirigenti scolastici.

Tuttavia, la situazione italiana è profondamente mutata nel periodo a cavallo tra la fine del secolo scorso e l'inizio degli anni Duemila, sostanzialmente per due ordini di ragioni. In primo luogo, alla fine degli anni Novanta

del secolo scorso è stata varata la legge sulla autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) e la successiva legge di riforma dei cicli scolastici (Legge n. 53/2003, la cosiddetta riforma Moratti) che ha introdotto le prove nazionali, più note come prove INVALSI, sulla misurazione dei livelli di apprendimento in alcune discipline di base. In secondo luogo, a partire dal 2000, e di seguito ogni tre anni, l'indagine OCSE-PISA ha rilevato in un numero via via crescente di Paesi i livelli di apprendimento nella comprensione della lettura di testi scritti, in matematica e nelle scienze della natura e della terra. Senza alcun dubbio l'indagine OCSE-PISA ha avuto un impatto decisamente rilevante sulle politiche scolastiche degli stati che vi hanno partecipato, determinando un ampliamento del dibattito sui livelli di apprendimento raggiunti dalla popolazione scolastica fino a poco prima nemmeno immaginabile.

In questo lavoro si vuole prendere in esame un aspetto particolare delle rilevazioni standardizzate sugli apprendimenti, ossia la modalità di restituzione degli esiti. Infatti, l'indagine PISA e, a partire dal 2018 anche le rilevazioni INVALSI per la scuola secondaria di primo e di secondo grado, a fianco ai tradizionali punteggi espressi su scala numerica hanno introdotto i cosiddetti livelli di risultato, descritti in termini di prestazioni<sup>2</sup> corrispondenti a ciascun livello, provando per la prima volta per il panorama italiano a definire una soglia di accettabilità per un determinato grado scolastico. Il passaggio alla rappresentazione dei risultati mediante livelli descrittivi rappresenta un cambiamento di prospettiva di non poco conto poiché si sposta l'atten-

zione verso l'esito di apprendimento oggetto della misurazione, non più intesa come fatto esclusivamente numerico.

Per quanto i riferimenti alle esperienze internazionali siano importanti e di grande aiuto per focalizzare un problema così complesso e rilevante come l'individuazione di livelli di risultato, corredati dalla descrizione delle prestazioni a essi associati, l'attenzione del presente lavoro è rivolta principalmente al caso italiano, ossia alle soluzioni adottate da INVALSI a partire dal 2018.

Le implicazioni di questa scelta tecnico-metodologiche sono diverse e molteplici. In primo luogo, c'è un aspetto tecnico-psicometrico alla base dell'individuazione dei livelli e della loro descrizione. È infatti importante conoscere e valutare tutte le implicazioni delle metodologie adottate, cercando di massimizzare i vantaggi che si possono trarre da esse e minimizzare gli eventuali effetti negativi. Sempre sotto il profilo tecnico, l'operazione effettuata dall'INVALSI per l'individuazione dei livelli su base rigorosamente scientifica rappresenta un elemento di rarità nel panorama nazionale, soprattutto su scala così ampia e generalizzata. Pertanto, per quanto gli aspetti più tecnici esulino dallo scopo di questo lavoro, essi sono trattati nei loro elementi essenziali e nella prospettiva di rendere più esplicite le conseguenze e le potenzialità delle soluzioni proposte. In secondo luogo, l'introduzione dei livelli di risultato e l'individuazione di una (per definizione provvisoria) soglia di corrispondenza con i traguardi delle Indicazioni nazionali per il curricolo e delle Linee guida<sup>3</sup> aprono in modo rilevante la di-

scussione sulla opportunità di muoversi nella direzione di una prospettiva criteriiale nella valutazione o, quantomeno, di sollecitare un dibattito sulla necessità di avviare una riflessione aperta, concreta e condivisa sui traguardi che il sistema intende assegnarsi al termine di alcuni momenti cruciali del percorso scolastico. Solo così è possibile costruire un ponte percorribile verso una valutazione realmente formativa (Looney, 2011). In terzo luogo, il caso italiano rappresenta una situazione di particolare interesse sia dal punto di vista strettamente scientifico sia da quello più legato alle implicazioni didattico-pedagogiche. Infatti, l'impianto delle Indicazioni nazionali non contempla per le diverse discipline un sistema di traguardi accompagnati da standard espliciti per la verifica del loro raggiungimento. Tuttavia, l'ordinamento italiano prevede un'importante eccezione poiché per le lingue straniere<sup>4</sup> i traguardi sono espressi in funzione del QCER (Quadro europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue), quindi adottando un sistema propriamente criteriiale, ossia con traguardi e relativi standard per misurarne il raggiungimento. Questa situazione ibrida rappresenta un laboratorio di riflessione straordinario. Se è infatti del tutto condivisibile l'idea che la promozione e la realizzazione di pratiche reali ed effettive di valutazione formativa richiedano un sistema criteriiale di obiettivi e di standard, dall'altro pare eccessivamente ottimistico pensare che la previsione normativa e ordinamentale di tale sistema sia sufficiente per innescare un cambiamento effettivo nelle prassi quotidiane di valutazione. In quarto luogo, ma non da

2. In questo paragrafo si usa volutamente il termine generale *prestazione* in una accezione non tecnica, mentre nei paragrafi successivi esso è sostituito da una terminologia più appropriata, cercando di fare chiarezza su cosa si intenda in questa sede quando si parla di misurazione delle *competenze di base*, proponendo anche una soluzione alternativa con l'obiettivo di evitare fraintendimenti che spostano l'oggetto del dibattito ad ambiti scientifici e di ricerca specifici, diversi dal tema che qui si desidera affrontare.

3. Di seguito si userà l'espressione Indicazioni nazionali per indicare entrambi i documenti, nonostante le loro differenze che però non sono rilevanti nell'economia dei ragionamenti proposti.

4. In questo lavoro si farà riferimento esclusivamente all'insegnamento della lingua Inglese.

ultimo, l'ancoraggio dei livelli di risultato ai traguardi di apprendimento delle Indicazioni nazionali consente di rivedere, ampliandoli, alcuni aspetti fondamentali per le politiche scolastiche, sia considerando l'intero sistema (nazionale, regionale, provinciale, ecc.) sia la singola istituzione scolastica per le sue azioni di miglioramento. Tra questi concetti vi è senza dubbio quello di dispersione scolastica che non può più essere intesa solamente come la quota di giovani che abbandonano la scuola anzitempo, ma anche come quella parte di studentesse e studenti che terminano il loro percorso di studi, ma senza raggiungere, a volte nemmeno lontanamente, le conoscenze e le abilità di base auspicabili al termine del secondo ciclo di istruzione.

## 2. I livelli descrittivi degli esiti delle prove INVALSI

Per quanto non abbia destato particolare interesse se non in alcuni ristretti ambienti accademico-scientifici, la novità più rilevante introdotta dal D. Lgs. n. 62/2017 relativamente alle prove standardizzate per la misurazione dei livelli di apprendimento di base è la modalità di restituzione degli esiti. L'attenzione generale è stata interamente rivolta ad altri aspetti che, per quanto di grande impatto operativo, non sono così importanti come l'adozione dei cosiddetti livelli di risultato. Il dibattito pubblico, interno ed esterno al mondo della scuola, si è concentrato prevalentemente sulla modalità di somministrazione nella scuola secondaria, elettronica e online, e sull'introduzione di una prova volta

a verificare le competenze ricettive (lettura e ascolto) di Inglese al termine del ciclo primario, secondario di primo e di secondo grado. Tuttavia, superata la fase iniziale in cui la scuola secondaria ha dimostrato di essere perfettamente in grado di svolgere le prove al computer e online, è giunto ormai il momento di concentrare l'attenzione sui livelli descrittivi di risultato e sulle loro diverse implicazioni, sia per la singola scuola sia per l'intero sistema scolastico.

Come già accennato, a partire dal 2018 INVALSI ha modificato la modalità di restituzione degli esiti delle prove della scuola secondaria di primo e di secondo grado, leggendo la scala sulla quale sono espressi i risultati ai traguardi di apprendimento definiti dalle Indicazioni nazionali. In estrema sintesi, la scala costruita da INVALSI per le prove di Italiano e Matematica si articola su cinque livelli, dal livello 1 al livello 5. I livelli 1 e 2 identificano un risultato non in linea con i traguardi previsti per il grado scolastico oggetto d'interesse, mentre il livello 3 rappresenta un esito della prova adeguato ai traguardi di apprendimento previsti dalla Indicazioni nazionali, infine i livelli 4 e 5 rappresentano i livelli di apprendimento più elevati.

I risultati d'Inglese, anche per la scuola primaria, sono invece espressi mediante la scala a livelli del QCER. Più precisamente: pre-A1 e A1 per la V primaria, pre-A1, A1 e A2 per la III secondaria di primo grado, B1 e B2 per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Giova ricordare a questo punto una singolarità delle nostre Indicazioni nazionali. Mentre per tutte le discipline, ad eccezione delle lingue straniere, non si è vo-

luto o non si è potuto fissare degli standard in funzione dei quali stabilire se un traguardo di apprendimento sia stato o meno raggiunto, per le lingue straniere si è adottato un approccio rigorosamente criteriale. Per quanto ci sia scarsa o nessuna consapevolezza di questa singolarità, essa dovrebbe, almeno in teoria, produrre effetti considerevoli anche sulla valutazione di scuola. Poiché le Indicazioni nazionali fissano un criterio molto preciso in esito a ciascun ordine scolastico, anche la valutazione di scuola dovrebbe, di conseguenza, attenersi per le lingue straniere agli standard previsti dal QCER. In altre parole, per fare un esempio, se il traguardo previsto al termine del primo ciclo d'istruzione è l'A2, allora la valutazione di scuola dovrebbe riferirsi agli standard descritti dal QCER per l'A2 e specificare quali sono gli standard positivamente raggiunti per ciascuno dei voti assegnati agli studenti (Ricci, 2021). È però del tutto evidente che questa differenza non si riscontra in modo sistematico nelle pratiche valutative, quindi si dimostra che, senza un'adeguata formazione del corpo docente e dei dirigenti scolastici, sarà sempre la prassi consolidata ad avere la meglio. Se si pensa che l'introduzione degli standard determinerà necessariamente e spontaneamente uno sviluppo della valutazione formativa, l'attuale situazione ibrida delle Indicazioni nazionali mostra esattamente il contrario.

In questa sede si vuole però dedicare un'attenzione maggiore alla descrizione, per quanto generale, delle modalità tecniche di costruzione dei livelli di risultato adottate da INVALSI. Infatti, le implicazioni derivanti dal loro uso richiedono una riflessione anche su

come essi sono costruiti e su quali modalità statistico-psicometriche siano state seguite. Tuttavia, gli approfondimenti metodologici esulano ampiamente dallo scopo di questo lavoro e si rimanda a pubblicazioni più specifiche che illustrano approfonditamente tutto il processo di costruzione dei livelli descrittivi di risultato (Desimoni, 2018).

Come già accennato in premessa, anche dal punto di vista tecnico qui considerato, le prove INVALSI rappresentano uno dei pochi esempi in Italia, se non l'unico, in cui si è applicato su larga scala una metodologia rigorosamente psicometrica per la definizione e la costruzione di livelli di risultato (Barbaranelli & Natali, 2005). Tuttavia, prima ancora di descrivere sinteticamente la procedura tecnico-metodologica per la costruzione dei livelli, è necessario effettuare una premessa sui termini che in genere si usano. La terminologia utilizzata nello specifico ambito tecnico-scientifico di riferimento per la costruzione e la descrizione dei livelli di risultato attraverso prove standardizzate ha una derivazione prevalentemente anglosassone e talvolta non coincide con quella più rigorosa delle scienze dell'educazione. Spesso si è usato e si usa l'espressione competenze di base (*basic skills*) per indicare l'oggetto di misurazione delle prove standardizzate, mentre si dovrebbe probabilmente parlare in modo più appropriato di conoscenze e abilità di base. Fare chiarezza su questo punto può contribuire a evitare inutili fraintendimenti e, soprattutto, si evita che il dibattito si incanali lungo direzioni diverse da quelle che invece dovrebbero essere seguite per affrontare i problemi, sovente particolarmente rilevanti, che emergono dagli

esiti delle prove standardizzate. Si aggiunga poi, che esiste un'ampia e da anni consolidata letteratura che sottolinea la forte correlazione associativa tra la dimensione delle conoscenze e abilità di base, da un lato, e le competenze di base, propriamente intese, dall'altro. Pertanto, anche alla luce di questo fatto, risulta evidente il forte valore indicativo che la misurazione delle abilità di base su scala comparativa può avere per stimare la presenza di competenze propriamente intese, tecnicamente molto più complesse da misurare.

La rappresentazione dei risultati delle prove standardizzate INVALSI (si seguono prove INVALSI) mediante livelli descrittivi comporta diversi vantaggi. Tale modalità aiuta a interpretare il significato di un determinato risultato, spostando l'attenzione dall'esito puramente numerico a ciò che sa fare colei o colui che raggiunge quel determinato esito (Van der Linden, 2018). La descrizione del risultato in termini positivi, ossia individuando cosa il rispondente sa fare, presenta potenzialità didattiche enormi (Blömeke & Gustafsson, 2017). Ma c'è un altro aspetto ancora più importante. È auspicabile che la lettura, anche critica, delle scelte adottate da INVALSI rispetto ai traguardi delle Indicazioni nazionali promuova un dibattito a livello di scuola e di sistema su quali debbano essere i traguardi di apprendimento, minimi e più avanzati, da raggiungere e quali siano gli indicatori che permettono di valutare il loro raggiungimento. Questo passaggio potrebbe essere il ponte verso un consolidamento reale e non solo formale delle pratiche di valutazione formativa, fondamentale per passare da una valutazione

che semplicemente certifica a una valutazione che sostiene e promuove il miglioramento e l'apprendimento (Greenstein, 2017).

Nella letteratura di riferimento la soluzione adottata da INVALSI a partire dal 2018 rientra nell'ambito dei *descriptive proficiency levels*, basati su *learning metrics* o *descriptive proficiency scales* (Turner, 2014). In presenza di standard, come nel caso dell'inglese, è possibile un altro approccio, cosiddetto *standard referenced*, in cui si parte da una descrizione di cosa il rispondente deve conoscere e cosa debba essere in grado di fare (Cizek & Bunch, 2007). I due metodi presentano delle forti similitudini da diversi punti di vista, ma mentre il primo ha il suo punto di partenza interno alla banca di domande (*item bank*) dalla quale sono tratte le prove svolte dagli allievi, il secondo, invece, si basa su criteri più o meno cogenti stabiliti esternamente alla prova. In base a quanto detto sino a qui, è evidente che i livelli descrittivi delle prove INVALSI di Italiano e Matematica si basano sulla procedura dei *learning metrics*, mentre quelli di Inglese su quella degli *standard referenced*, ossia gli standard del QCER, richiamati esplicitamente dalle Indicazioni nazionali. Tuttavia, pur nelle loro differenze intrinseche, entrambi i metodi portano alla definizione di livelli che consentono di stabilire una soglia di accettabilità degli esiti. La grande differenza tra le due soluzioni è che mentre per l'Inglese il livello di adeguatezza è stabilito dal legislatore (A1 al termine della V primaria, A2 al termine della secondaria di primo grado e B2 al termine della scuola secondaria di secondo grado<sup>5</sup>), per le prove di Italiano e Matematica tale soglie di accettabilità sono

state individuate da INVALSI, nell'auspicio, sinora non realizzato, che si aprisse un dibattito serio e approfondito sull'opportunità di quella scelta, partendo proprio dalle descrizioni sintetiche e analitiche dei livelli di risultato al termine della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Tale discussione potrebbe avere effetti estremamente positivi che vanno ampiamente al di là delle funzioni delle prove standardizzate (Cornoy, 2015). Essa consentirebbe di avviare una riflessione approfondita sulla definizione concreta dei traguardi attesi, passaggio fondamentale per garantire la tenuta del sistema, evitando derive verso l'abbassamento progressivo dei livelli di apprendimento richiesti. Inoltre, in assenza di traguardi opportunamente operazionalizzati, è molto difficile pensare che la valutazione di scuola possa veramente essere una valutazione educativa il cui scopo è quello di accompagnare il discente, ma anche il docente, lungo tutto un percorso di miglioramento verso un traguardo condiviso, auspicabilmente definito a un livello più ampio della singola classe o della singola scuola. Tale modalità valutativa realizza, forse si dovrebbe dire realizzerebbe, una sintesi molto efficace tra la necessità di personalizzazione del percorso e quella di armonizzazione dei traguardi che, invece, dovrebbero essere comuni all'intera scuola, ma per quanto riguarda gli apprendimenti di base si dovrebbe forse dire all'intera collettività. Solo così è possibile prevedere seri e appropriati interventi a favore di chi quei traguardi non li raggiunge, adottando le soluzioni più adeguate che, per quanto differenti da caso a caso, sarebbero però dirette verso traguardi espliciti e verificabili,

favorendo i passaggi da un ordine di scuola a un altro e sostenendo una didattica verticale realmente orientativa (INVALSI, 2019).

## 2.1. Primo passaggio: la costruzione della banca di item

In linea generale, per garantire la validità dell'esito di una rilevazione è necessario, per quanto non sufficiente, che la prova si basi su un ampio numero di domande in grado di coprire adeguatamente l'oggetto dell'indagine stessa. A ben vedere, con le opportune differenze, è la stessa situazione che si verifica quando si prepara una prova di classe in cui l'insegnante predispone un insieme di domande le cui risposte consentono di verificare se il rispondente ha raggiunto gli obiettivi prefissati. Naturalmente, nel caso di una rilevazione standardizzata nazionale tale passaggio ha una strutturazione tecnico-metodologica molto più complessa e articolata. Inoltre, se l'obiettivo è quello di restituire gli esiti attraverso livelli descrittivi articolati e robusti, è necessario disporre di un adeguato numero di quesiti per ciascun livello, in modo che l'oggetto della valutazione possa essere descritto con l'opportuno dettaglio e, soprattutto, con la necessaria gradualità. D'altro canto, però, l'elevato numero di domande da sottoporre a ciascun rispondente per identificare il livello raggiunto richiederebbe prove estremamente lunghe e oggettivamente non sostenibili, anche per un candidato particolarmente competente. La costruzione di una banca di domande (*item bank*) dalla quale trarre molteplici prove secondo criteri di seguito sinteticamente descritti permette di superare il problema,

5. Con effetti a partire dall'a.s. 2022-23, per gli istituti professionali il traguardo è stato fissato al livello B1+ del QCER.



prevedendo la somministrazione a ciascun rispondente di una prova di ragionevole e sostenibile lunghezza della durata massima di un paio di ore, variabile in base al grado scolastico indagato (Desimoni, 2018; Wright & Stone, 1999).

Tutte le domande che compongono la banca sono calibrate su una stessa scala attraverso la collocazione su un unico *continuum* del loro parametro di difficoltà che, come noto, nel modello di Rasch, adottato anche da INVALSI, corrisponde al livello di abilità necessario per avere una probabilità pari al 50% di rispondere correttamente a una domanda (Rasch, 1980). Questo procedimento garantisce che prove diverse tratte dalla stessa banca forniscano misure equivalenti dell'abilità del rispondente; pertanto, non è più tecnicamente necessario somministrare tutte le domande della banca per ottenere una misura adeguata dell'abilità dello studente, ma è sufficiente che l'allievo risponda a un sottoinsieme di quesiti di congrua e sostenibile lunghezza per avere una misura affidabile del suo livello di preparazione. La costruzione della banca di domande svolge pertanto un ruolo determinante per la descrizione dei livelli di risultato. Essa è formata da quesiti che insistono sui differenti aspetti dei quadri di riferimento (QdR) delle prove INVALSI, opportunamente costruiti in funzione dei traguardi delle Indicazioni nazionali (INVALSI 2018a; INVALSI 2018b).

Dopo un'accurata fase di analisi qualitativa delle domande per verificare su base teorica la rispondenza dei quesiti ai costrutti definiti nei QdR, ma soprattutto la coerenza con i traguardi delle Indicazioni nazionali,

tutte le domande devono passare attraverso un rigoroso vaglio di verifica empirica (*pre test*) delle assunzioni teoriche effettuate. In altre parole, tutte le domande sono verificate mediante la loro somministrazione ad ampi campioni di allievi della medesima età scolare per la quale si intende costruire la banca di domande e con le medesime modalità previste per lo svolgimento delle prove definitive (Falorsi *et al.*, 2019). Mediante gli esiti del pre test vengono poi eliminate dalla banca tutte quelle domande che non garantiscono le proprietà statistico-psicometriche per assicurare un'adeguata capacità misurativa della banca di quesiti: unidimensionalità (la domanda verifica principalmente un solo costrutto), uguale funzionamento<sup>6</sup> per tutte le topologie di allievi, buon adattamento al modello di Rasch<sup>7</sup>.

Una volta che gli item sono selezionati attraverso i due passaggi della verifica teorica in prima battuta e di quella statistico-sperimentale in seconda, tutti i quesiti sono pre-calibrati su una scala unica attraverso la loro calibrazione concorrente e poi vengono allocati in diverse forme del test, parallele nell'accezione dell'*Item Response Theory* e in modo che esse abbiano stesse caratteristiche di contenuto, stessa lunghezza, stesse tipologie di domande (a risposta chiusa, aperta, semiaperta, ecc.). Inoltre, per garantire stime appropriate e robuste delle abilità dei rispondenti, la definizione delle forme è effettuata seguendo rigorose procedure di ottimizzazione, proprie dell'ambito disciplinare della ricerca operativa (Verschoor, 2007).

## 2.2. Secondo passaggio: l'individuazione e la costruzione dei livelli di Italiano e Matematica

In questa sede, tuttavia, l'aspetto tecnico-metodologico alla base della costruzione dei livelli non è l'unico aspetto da considerare e probabilmente nemmeno il più importante. In altre parole, quanto descritto nel paragrafo 2.1 rappresenta la struttura portante della modalità con la quale sono resi i risultati delle prove INVALSI, ma in termini di uso a livello di scuola e di sistema risulta ancora più rilevante il processo con il quale si giunge alla descrizione dei livelli di risultato. Riprendendo il lavoro di Desimoni del 2018, la descrizione dei livelli avviene attraverso le seguenti fasi, il cui esame ne rende evidente la loro rilevanza per le politiche scolastiche, sia a livello micro sia a livello macro:

- Fase 1: descrizione di ciascun quesito da parte degli esperti disciplinari in relazione ai traguardi delle Indicazioni nazionali e dei QdR INVALSI di Italiano e Matematica.
- Fase 2: calibrazione dei parametri delle domande che devono entrare nella *item bank* e conseguente stima delle abilità dei rispondenti sulla base degli esiti nelle classi (cosiddette classi-campione) in cui la prova si svolge alla presenza di un osservatore esterno, garante del rispetto del protocollo di somministrazione.
- Fase 3: individuazione dei punteggi soglia (*threshold*) che identificano il passaggio da un livello a quello successivo

in base agli esiti nelle classi-campione.

- Fase 4: calcolo per ogni quesito del parametro di difficoltà corrisponde al livello di abilità necessario per rispondere con una certa probabilità<sup>8</sup> di successo (*response probability*) alla domanda stessa.

- Fase 5: descrizione sintetica e analitica dei livelli di risultato.
- Fase 6: assegnazione a ciascun rispondente del livello raggiunto in funzione dell'esito della prova svolta.

In questa sede le fasi più rilevanti sono certamente la 1 e la 5. Nella fase 1 gli esperti disciplinari descrivono su base teorica le caratteristiche delle domande, giovandosi di tutte le informazioni disponibili, e attribuiscono, sempre su base teorico-qualitativa, ciascun quesito a un determinato livello di risultato. Questa attribuzione è necessariamente provvisoria poiché deve essere confrontata con gli esiti effettivi della prova e del livello di difficoltà di ciascuna domanda definito sulla base delle risposte effettivamente fornite dagli studenti.

Nella fase 5 gli esperti sottopongono le valutazioni effettuate nella fase 1 al vaglio della verifica empirica in base all'esito della somministrazione delle prove e descrivono i livelli di risultato in funzione delle domande il cui parametro di difficoltà si colloca dal punto di vista statistico-psicometrico effettivamente in un determinato livello.

Per l'Inglese la procedura è in parte simile, ma è in un certo qual modo semplificata dall'esistenza di criteri esterni alla prova, ossia il QCER, assunti dal legislatore come standard di riferimento. Per questo motivo,

6. Assenza di *different item functioning* (DIF).

7. Esclusione di tutti i quesiti che presentano un valore del parametro di *infit* superiore a 1,10.

8. Sulla base delle prassi maggiormente attestate in letteratura la *response probability* è stata fissata al 62%.

per l'Inglese gli esperti sono chiamati a definire con una procedura molto dettagliata le soglie che dividono i diversi livelli del QCER misurati (Consiglio di Europa, 2009). Precisamente, per la prova della quinta primaria la soglia che separa il pre-A1 dall'A1, per la prova della terza secondaria di primo grado le soglie che separano il pre-A1 dall'A1 e l'A1 dall'A2. Infine, per la prova dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado sono individuate le seguenti soglie: l'estremo inferiore e quello superiore del B1, dove quest'ultimo identifica il passaggio al B2.

La descrizione delle modalità tecniche di costruzione dei livelli di risultato rende evidenti i vantaggi che essi possono determinare, sia a livello di singola scuola, fornendo uno strumento di riflessione didattica, anche se non l'unico, per verificare l'efficacia delle soluzioni metodologiche e organizzative assunte, sia a livello generale, supportando le decisioni di coloro che hanno la responsabilità di governo e di indirizzo del sistema educativo.

### 3. L'individuazione del livello di accettabilità

Il problema dell'individuazione di livello di accettabilità non si pone per l'Inglese poiché esso è definito dal legislatore attraverso le Indicazioni nazionali. Per la prova di Italiano e di Matematica la situazione è più complessa e richiede il confronto della descrizione dei livelli delle prove INVALSI con i traguardi delle Indicazioni nazionali. In questa sede si prendono in esame i livelli descrittivi di risultato al termine dell'ultimo anno della scuola secondaria

di secondo grado poiché essi rappresentano un punto di riferimento importante, non solo per le prove INVALSI, ma per tutto il sistema scolastico. Da un punto di vista generale e teorico, si può dire che l'individuazione di una soglia di accettabilità è un'operazione interpretativa delle Indicazioni nazionali operata dall'INVALSI che non ha certamente il valore cogente dei livelli del QCER assunti a riferimento esplicito dal legislatore. Tuttavia, la diversità della situazione non rende impossibile o illegittima l'operazione, per diverse ragioni. In primo luogo, perché essa è resa trasparente attraverso un esplicito raffronto con le Indicazioni nazionali. Inoltre, in secondo luogo, essa è per definizione provvisoria e aperta al dibattito pubblico, nell'auspicio che esso aiuti il sistema, ma anche la singola scuola, a discutere se la scelta operata da INVALSI sia da ritenersi condivisibile o se, invece, vada modificata, anche radicalmente. Già solo un dibattito di questo tipo rappresenterebbe un progresso considerevole verso l'individuazione di standard condivisi che, come più volte indicato in questo lavoro, rappresentano il fondamento della valutazione formativa che ha bisogno di riferirsi a un traguardo ben definito e operazionalizzato al quale tendere e verso il quale si vuole indirizzare l'azione didattica-educativa.

#### 3.1. I livelli di risultato di Italiano

Tenuto conto del rigoroso procedimento tecnico-scientifico alla base della costruzione dei livelli di risultato e di quanto detto nella premessa di questo paragrafo, è necessario analizzare la descrizione

sintetica<sup>9</sup> dei livelli di Italiano delle prove INVALSI in relazione ai traguardi delle Indicazioni nazionali al termine del secondo ciclo di istruzione.

Descrizione sintetica dei livelli di risultato INVALSI <sup>10</sup>
<p><b>Livello 1.</b> L'allievo/a risponde a domande su testi in prevalenza dal contenuto concreto e familiare, dalla struttura lineare e dal lessico abituale. Individua informazioni <i>esplicite</i>, in parti <i>circoscritte</i> e <i>indicate</i> di un testo, <i>quando non siano presenti informazioni che potrebbero essere confuse con quelle richieste</i>. Riconosce un'informazione quando è riformulata con parole familiari e vicine a quelle usate nel testo. Ricava dal contesto il significato di parole o di espressioni di uso <i>abituale</i> in parti di testo indicate, e compie <i>semplici deduzioni</i> collegando un numero <i>limitato</i> di informazioni <i>esplicite</i>. Ricostruisce il significato del testo, o di sue parti, riconoscendone una sintesi che contiene parole chiave. Coglie il punto di vista dell'autore e lo scopo di un testo <i>se questi sono chiaramente espressi e ripetuti in più punti</i>. Svolge compiti grammaticali che, sulla base del contesto, richiedono di individuare il significato e la funzione di elementi linguistici fondamentali (es. singole parole, espressioni, frasi).</p>
<p><b>Livello 2.</b> L'allievo/a risponde a domande su testi in <i>prevalenza di contenuto concreto e familiare</i>, caratterizzati da <i>struttura lineare</i> e da un lessico non solo di uso abituale, ma anche specialistico. Individua in maniera autonoma le informazioni richieste, date in più punti del testo, anche quando siano presenti altre informazioni che possono essere confuse con quelle da ritrovare. Ricava dal testo il significato di parole o espressioni, anche di uso non frequente, o di carattere tecnico-specialistico. Ricostruisce il significato di parti del testo collegando più informazioni e coglie il tema o l'argomento principale di testi di diverso genere. <i>Se guidato, coglie il senso del testo</i>, ad esempio scegliendo tra formulazioni sintetiche alternative. Riconosce il tono (ironico, polemico, ecc.) di frasi o parole e il valore espressivo <i>di alcune scelte stilistiche</i> dell'autore in passaggi significativi del testo. <i>Svolge compiti grammaticali che richiedono il ricorso alla propria esperienza linguistica e alla conoscenza di elementi di base della grammatica</i> (es. forme di collegamento tra frasi o tra diverse parti di un testo).</p>
<p><b>Livello 3.</b> L'allievo/a risponde a domande su testi di contenuto anche <i>astratto</i> ma vicino alla sua esperienza e alle sue conoscenze, caratterizzati in prevalenza da una struttura lineare, e dall'uso di un lessico anche settoriale o figurato. <i>Individua più informazioni richieste con parole differenti rispetto a quelle utilizzate nel testo, e distribuite in punti diversi</i>. Ricava dal testo il significato di espressioni figurate o caratterizzate da un particolare tono (ironico, polemico, ecc.) o che <i>appartengono a un linguaggio tecnico-specialistico</i>. Ricostruisce il significato <i>dell'intero testo</i> o di sue parti, anche molto ricche di informazioni. Coglie il modo in cui il testo è organizzato e strutturato. Riconosce il significato o la funzione di alcune scelte stilistiche dell'autore. <i>Coglie il senso di un testo al di là del suo significato letterale</i>. <i>Svolge compiti grammaticali che richiedono il ricorso alla conoscenza spontanea della lingua e alla pratica dei testi unite a una sicura conoscenza di forme e strutture grammaticali fondamentali</i>.</p>

Tab. 1 - Descrizione sintetica dei primi tre livelli descrittivi di Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione. (Fonte, INVALSI 2019)

9. Sia per Italiano sia per Matematica esistono due descrizioni dei livelli di risultato, una sintetica e una analitica. La prima fornisce una descrizione generale di ciò che sa fare un allievo che si colloca a un determinato livello, mentre la seconda fornisce informazioni molto più tecniche e specifiche di ogni livello e riporta alcuni esempi particolarmente informativi. Per maggiori dettagli si veda: [https://INVALSI-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=g13\\_descrittori\\_qualitativi](https://INVALSI-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=g13_descrittori_qualitativi)

10. Corsivi dell'autore.

La descrizione dei livelli di risultato avviene in termini positivi, ossia è descritto ciò che l'allievo sa fare se il suo risultato si colloca in un determinato livello. Attraverso i corsivi (dell'autore) si comprende perché la soglia di accettabilità è stata fissata al terzo livello e non al secondo. In via preliminare occorre precisare che la prova di Italiano è così denominata dal legislatore per ovvie ragioni di semplicità, ma essa è in realtà una prova di comprensione del testo scritto e di conoscenza di alcuni elementi di funzionamento della lingua, così come espressamente richiamato dal Quadro di riferimento per la valutazione di INVALSI (INVALSI, 2018a). In questa sede, la predetta precisazione non è un elemento di poco conto poiché sottolinea la forte connessione dell'oggetto di osservazione della prova con tutte le discipline di insegnamento, non solo con l'Italiano. Non a caso si parla di apprendimenti e di abilità di base, spesso di competenze di base nell'accezione non tecnica richiamata in precedenza. La comprensione della lettura è fondamentale per qualsiasi ambito di apprendimento; pertanto, ci si deve attendere che dopo un percorso di tredici anni di scuola l'allievo abbia acquisito un livello di competenza adeguato per inserirsi proficuamente e autonomamente nella società.

Andando nello specifico, è del tutto evidente che il livello 1 non descriva un risultato adeguato di risultato dopo 13 anni di scuola. A ben vedere, esso rappresenta con difficoltà ciò che ci si dovrebbe aspettare al termine del primo ciclo di istruzione. Manca totalmente la capacità di affrontare livelli anche minimi di complessità testuale e grammaticali e non è presente alcuna forma di autonomia interpretativa. Il livello 2 descrive già un grado di complessità maggio-

re, ma mancano ancora alcuni elementi fondamentali richiamati in diversi punti delle Indicazioni nazionali<sup>11</sup> per tutti gli indirizzi di studio. In primo luogo, la natura e il contenuto dei testi. Al livello 2 essi devono avere un contenuto prevalentemente concreto e familiare e una struttura lineare. Già questi elementi non rispondono più in modo adeguato alle *linee generali e competenze* e agli *obiettivi specifici di apprendimento* previsti delle Indicazioni nazionali, specie se si considera la natura trasversale della comprensione dei testi. Per tutti gli indirizzi di studio, nessuno escluso, le Indicazioni nazionali sottolineano l'importanza di comprendere la complessità, sia nello specifico dell'apprendimento della lingua, sia trasversalmente a tutte le discipline. Ma c'è un altro elemento che non consente l'identificazione del livello 2 come un livello adeguato dopo 13 anni di scuola: l'autonomia dello studente. Non può certamente considerarsi adeguata al termine della scuola secondaria di secondo grado una comprensione del testo che richiede una guida esterna per garantire che l'allievo lo abbia compreso a pieno, per non parlare del fatto che l'allievo che raggiunge solo questo livello è in grado di cogliere il valore espressivo solo di alcune scelte stilistiche, mentre ci si dovrebbe aspettare abilità decisamente più elevate. Il livello 2 prevede inoltre solo la conoscenza di elementi di base della grammatica, mentre le Indicazioni nazionali richiedono una conoscenza più elevata del funzionamento della lingua poiché esso è alla base delle competenze produttive che al termine del secondo ciclo devono raggiungere elevati livelli di complessità. Tutti gli elementi che mancano nel livello 2 e che sono richiesti dalle Indicazioni nazionali si ritrovano nel livello 3 e i

corsivi ne identificano i principali aspetti distintivi. Naturalmente i livelli 4 e 5 descrivono conoscenze e abilità più elevate ancora, ma l'oggetto della riflessione di questo paragrafo è l'individuazione della soglia di accettabilità e quindi del livello minimo che si può ritenere conforme a quanto richiesto dalle Indicazioni nazionali.

Come chiarito in premessa, dato il quadro normativo di riferimento la soglia di accettabilità può essere identificata solo attraverso una valutazione che si deve aprire al dibattito e al confronto. Ritenerne che il livello 2 sia già oltre il livello di accettabilità è ovviamente possibile, ma molto pericoloso poiché significherebbe assumere come accettabili livelli di conoscenze e abilità di base non coerenti con il tenore delle Indicazioni nazionali. Ma avrebbe un effetto ancora più negativo, ossia quello di indulgere ulteriormente verso un facilismo molto pericoloso, specie per i più svantaggiati poiché, esattamente come avviene in econo-

mia, l'inflazione, nel caso in esame dei titoli di studio, determina svantaggi maggiori per le persone meno abbienti e che provengono da contesti meno favorevoli. Tuttavia, ciò non toglie che si possa e forse si debba discutere sulla scelta del livello di accettabilità. Anzi, già solo l'apertura di un dibattito approfondito che entri nel merito di queste questioni sarebbe un risultato di straordinario valore per tutto il sistema educativo, forse per l'intero Paese (Mastrogiovanni *et al.*, 2021).

### 3.2. I livelli di risultato di Matematica

Un ragionamento in buona parte uguale all'Italiano riguarda anche la Matematica, anche se per quest'ultima il dibattito pubblico è ancora più limitato, se non addirittura quasi assente. La Tab. 2 ripropone i livelli descrittivi sintetici<sup>12</sup> di Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione.

Descrizione sintetica dei livelli di risultato INVALSI
<b>Livello 1.</b> L'allievo/a utilizza conoscenze elementari e procedure di base, prevalentemente acquisite nella scuola secondaria di primo grado e, in parte, alla fine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Risponde a domande formulate in maniera semplice usando informazioni direttamente individuabili. Risolve problemi che coinvolgono contesti abituali e che richiedono procedimenti semplici.
<b>Livello 2.</b> L'allievo/a conosce le principali nozioni previste dalle Linee guida e dalle Indicazioni nazionali di matematica per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Risponde a domande che richiedono semplici elaborazioni sui dati disponibili (es. confrontare grafici di vario tipo). Risolve problemi in cui occorre scegliere opportunamente i dati dal testo e utilizzare conoscenze matematiche possedute fin dai gradi scolari precedenti.
<b>Livello 3.</b> L'allievo/a usa abilità di base acquisite nel corso della scuola secondaria di secondo grado e collega tra loro conoscenze fondamentali. Riconosce le proprietà dei principali oggetti matematici (es. figure geometriche, grafici e funzioni) e risolve problemi anche utilizzando equazioni e disequazioni elementari o semplici trasformazioni di formule. Riconosce, anche sotto forme diverse, modelli matematici semplici che rappresentano fenomeni o situazioni proposte (es. un modello di crescita lineare).

Tab. 2 - Descrizione sintetica dei primi tre livelli descrittivi di Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione. (Fonte, INVALSI 2019)

11. Vedi nota 2.

12. Si veda nota 8.



## Bibliografia

- Barbaranelli, C., & Natali, E. (2005). *I test psicologici: teorie e modelli psicometrici*, Roma: Carocci Editore.
- Blömeke, S., & Gustafsson J. E. (2017). *Standard Setting in Education. The Nordic Countries in an International Perspective*. Editors: Blömeke, Sigrid, Gustafsson, Jan-Eric (Eds.).
- Cizek, G. J., & Bunch, M. B. (2007). *Standard Setting. A guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. New York (USA): SAGE Publications.
- Carnoy, M. (2015). *International Test Score Comparisons and Educational Policy. A Review of the Critiques*. Boulder, CO: National Education Policy Center. [http://nepc.colorado.edu/files/pb\\_carnoy\\_international\\_test\\_scores\\_0.pdf](http://nepc.colorado.edu/files/pb_carnoy_international_test_scores_0.pdf) [Accessed 30.09.2023].
- Council of Europe (2009). *Relating Language Examination to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A manual*. Language Policy Division, Strasbourg. [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang) [Accessed 30.09.2023].
- Desimoni, M. (2018). *I livelli per la descrizione degli esiti delle prove INVALSI*. ([https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Livelli\\_INVALSI\\_g8.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Livelli_INVALSI_g8.pdf)) [Accessed 30.09.2023].
- Falorsi, P. D., Falzetti, P., & Ricci, R. (2019). *Le metodologie di campo nte e scomposizione della devianza nelle Rilevazioni nazionali dell'INVALSI*, Milano: Franco Angeli, Open Access Catalog.
- Ferretti, F. (2020). *Le prove INVALSI CBT: riflessioni sulle prove della scuola secondaria di primo grado. L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, vol. 43, pp. 34-54, ISSN: 1123-7570.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia*. Roma: Carocci Editore.
- Greenstein, L. (2017). *La valutazione formativa*, Milano: UTET Università.
- INVALSI (2018a). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano* ([https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_ITALIANO.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf)) [Accessed 30.09.2023].
- INVALSI (2018b). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Matematica* ([https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_MATEMATICA.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf)) [Accessed 30.09.2023].
- INVALSI (2019). *I livelli dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado* (<https://www.invalsiopen.it/descrittori-livelli-grado-13/>) [Accessed 30.09.2023].
- Looney J. W. (2011). *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?*, *OECD Education Working Papers*, 58, OECD Publishing.
- Mastrogiovanni, A., Pieroni, L., & Vendramin, A. (2021). *Alcuni recenti strumenti INVALSI per l'insegnamento dell'italiano*. *Italiano a scuola*, 3, 427-432.
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests* (Copenhagen, Danish Institute for Educational Research), expanded edition with foreword and afterword by B.D. Wright. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ricci, R. (2021). *Gli apprendimenti ai tempi della pandemia*. *RicercaAzione*, 13 (2), 1-26.
- Ricci, R. (2023). *La dispersione scolastica e la povertà educativa*. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2 (XLI).
- Turner, R. (2014). *Described proficiency scales and learning metrics*. Assessment GEMs no. 4. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Van der Linden, W. J. (2018). *Handbook of Item Response Theory. Volume Three: Applications*. Chapman & Hall/CRC Statistics in the Social and Behavioral Sciences Series.
- Verschoor, A. (2007). *Genetic Algorithms for Automated Test Assembly*. PhD Thesis thesis, University of Twente.
- Wright, B. D., & Stone, M. H. (1999). *Measurement essentials*. Wilmington, DE: Wide Range, Inc

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15208

## L'approccio della Logogenia alla comprensione del testo narrativo nella Scuola Primaria

### Logogenia's approach to comprehension of the narrative text in Primary School

Debora Musola<sup>1</sup>

#### Sintesi

Nel mese di maggio 2022, IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa) ha offerto ai docenti di Scuola Primaria del Trentino un corso sulla comprensione del testo narrativo secondo l'approccio logogenico, organizzato su piattaforma da remoto in modalità sincrona. Considerato l'interesse manifestato da moltissimi altri docenti impossibilitati a partecipare a maggio, IPRASE ha riproposto il corso anche nel mese di settembre. Nel complesso, hanno aderito alle due iniziative 84 insegnanti, distribuiti nelle Scuole Primarie del territorio.

Successivamente, a tutti i docenti che avevano frequentato i due corsi, IPRASE, con il supporto del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, ha offerto la possibilità di partecipare a un nuovo progetto, ideale proseguimento delle lezioni precedenti, consistente nell'attivazione di un accompagnamento esperto per la realizzazione di laboratori di comprensione del testo narrativo, secondo l'approccio logogenico, con la propria classe. La Logogenia è un metodo che agevola la comprensione delle informazioni grammaticali esponendo gli alunni a una stimolazione grammaticale mediante coppie minime di frasi.

Il presente contributo ripercorre le esperienze formative realizzate, illustrando le riflessioni, i materiali operativi e gli spunti di ricerca che hanno generato.

**Parole chiave:** Comprensione del testo; Logogenia; Informazioni grammaticali.

#### Abstract

In May 2022, IPRASE (Provincial Institute for Research and Educational Experimentation) offered the teachers of the Primary School of Trentino a course on comprehension of the narrative text according to the logogenic approach, organized on a remote platform in synchronous mode. Given the interest expressed by many other teachers unable to attend in May, IPRASE has proposed the course in September. Overall, 84 teachers joined the two initiatives, distributed in the Primary Schools of the territory.

Subsequently, to all the teachers who had attended the courses, IPRASE, with the support of the Department of Human Sciences of the University of Verona, offered the opportunity to participate in a new project, ideal continuation of the previous lessons, consisting in the activation of an expert accompaniment for the realization of workshops for understanding the narrative text, according to the logogenic approach, with their own class.

Logogenia is a method that facilitates the comprehension of grammatical information, exposing students to a grammatical stimulation through minimal pairs of sentences.

The present contribution explains the formative experiences realized, illustrating the reflections, the operating materials and the ideas of research that have generated.

**Keywords:** Reading comprehension; Logogenia; Grammatical information.

1. Università di Verona, [debora.musola@univr.it](mailto:debora.musola@univr.it).



## 1. La comprensione del testo scritto

La comprensione del testo scritto (*reading*) è un compito complesso che richiede competenze linguistiche e cognitive specifiche: secondo il Modello *Simple View of Reading*, può essere intesa come il prodotto del rapporto tra la capacità di decodifica della lingua scritta (*word reading*) e la comprensione linguistica (*language comprehension*) ( $R = WR \times LC$ )<sup>2</sup>. Mentre nei primi due anni della Scuola Primaria la capacità di lettura dipende dall'asestamento della decodifica (imparare a leggere), negli anni successivi diventa indispensabile strumento di accesso ai contenuti informativi (leggere per imparare).

La comprensione del testo non è solo veicolo del sapere scolastico, ma anche vettore della condivisione di informazioni e della partecipazione alla vita sociale. Secondo l'Istituto Invalsi (Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) è una delle aree in cui si esprime la padronanza linguistica e rappresenta una competenza fondamentale che gli alunni devono maturare e raggiungere durante il percorso scolastico<sup>3</sup>. Per questi motivi, è oggetto di monitoraggio lungo tutto il percorso scolastico (Prove Invalsi, Programma OCSE Pisa). Nelle Prove Invalsi viene valutata in base a tre parametri: la competenza lessicale, la competenza grammaticale e la competenza pragmatico-testuale.

La competenza lessicale consiste nella

conoscenza e nella capacità di selezionare il significato di un vocabolo in relazione al contesto testuale.

La competenza grammaticale viene osservata secondo due accezioni: viene valutata sia la capacità di disporre della propria grammatica implicita, frutto del processo di acquisizione dell'italiano come lingua madre, sia la capacità di ricorrere alla grammatica scolastica, ossia all'insieme di conoscenze linguistiche apprese a scuola relativamente al funzionamento grammaticale.

Infine, la competenza pragmatico-testuale «consiste nella capacità di ricostruire, a partire dal testo, dal contesto (o situazione) in cui esso è inserito e dalle conoscenze enciclopediche del lettore, l'insieme di significati che il testo veicola»<sup>4</sup>. Il successo della comprensione di un testo scritto dipende dunque dalla attivazione di queste componenti. È un'operazione cognitiva complessa, per la quale svolgono un ruolo determinante l'abilità di integrare le informazioni del testo con le conoscenze personali e l'abilità di generare inferenze per comprenderne gli impliciti<sup>5</sup>.

## 2. L'approccio logogenico alla comprensione del testo

La Logogenia è un metodo elaborato per esporre tramite la lingua scritta gli alunni sordi agli elementi morfosintattici dell'italiano<sup>6</sup>. La sordità preverbale può, infatti, ostacolare l'accesso alle strutture grammaticali della lingua parlata e la loro acquisizione sponta-

nea, con ricadute anche nella gestione della lingua scritta. Le fragilità riguardano il riconoscimento delle informazioni grammaticali, ossia tutte quelle informazioni collegate alle desinenze degli elementi lessicali (nome, aggettivo, verbo) e agli elementi funzionali (articolo, preposizione, congiunzione, pronome).

La Logogenia utilizza la lingua scritta per garantire piena accessibilità alla lingua italiana, presentata nella sua modalità visiva anziché orale. Per compensare i limiti dell'esposizione tardiva all'italiano (il bambino non può leggere nei primissimi anni di vita) e ridotta (una/due sedute di un'ora l'una nel corso della settimana), la Logogenia utilizza lo strumento delle coppie minime di frasi, vale a dire frasi distinte per un solo elemento, per massimizzare l'esposizione all'input: la percezione dell'opposizione tra le due frasi, infatti, focalizza l'attenzione sull'elemento che di volta in volta è oggetto di lavoro. Con le coppie minime di frasi è possibile, ad esempio, allenare il riconoscimento delle informazioni correlate alle forme dell'aggettivo (1) o del verbo (2) per identificare il soggetto; si può indirizzare il lavoro sulle forme del pronome complemento diretto (3) e indiretto (4); si può mostrare il ruolo della presenza/assenza della preposizione per identificare il soggetto della frase (5) e il valore informativo delle preposizioni (6)<sup>7</sup>:

(1)  
Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:  
È alta. Cosa?  
È alto. Cosa?

(2)  
Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:  
Dormono. Chi?  
Dorme. Chi?

(3)  
Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:  
Lo compra la maestra. Cosa compra la maestra?  
La compra la maestra. Cosa compra la maestra?

(4)  
Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:  
La zia le regala un libro. A chi la zia regala un libro?  
La zia gli regala un libro. A chi la zia regala un libro?

(5)  
Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:  
È caduto dal tetto. Cosa può essere caduto?  
È caduto il tetto. Cosa è caduto?

(6)  
Osserva le frasi e rispondi alle domande, inventando:  
Il bambino arriva a scuola. Dov'era prima il bambino?  
Il bambino arriva da scuola. Dov'era prima il bambino?

Quando l'alunno è in grado di gestire la comprensione di frasi, viene avviato alla comprensione del testo. Relativamente a questo compito, l'approccio logogenico prevede una selezione accurata del materiale da leggere, che viene scelto per la ricchezza delle informazioni grammaticali e implicite. Il testo viene diviso in paragrafi; il logogenista accompagna e guida la com-

2. Cfr. Oakill, Cain, Elbro (2021).

3. Le altre competenze relative alla padronanza linguistica sono l'ascolto, la produzione e interazione orale, la scrittura, il lessico e la riflessione sulla lingua (cfr. Quadro di Riferimento per le Prove Invalsi, [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it)).

4. Quadro di Riferimento per le Prove Invalsi.

5. Per una recente analisi delle componenti della comprensione del testo si veda Oakill, Cain, Elbro, cit., e Cardarelli, Bertolini (2020).

6. Per un'introduzione alla Logogenia si veda Musola (2018). Per una analisi della sordità infantile si veda Rinaldi, Tomasuolo, Resca (2018).

7. Cfr. Musola, Musella, Bortolazzo (2020).

preensione rivolgendo all'alunno una fitta sequenza di domande che indirizzano la sua attenzione verso questo tipo di informazioni, come si osserva in (7)<sup>8</sup>:

(7)

Una gallina curiosa e ingorda fece un breve volo e si posò sul tavolo, sotto la pergola.

Chi fece un breve volo?

Chi si posò sul tavolo?

Dov'era il tavolo?

Meo, il fattore, aveva lasciato lì un mezzo bicchiere di vino e la gallina ci ficcò il becco.

Chi è Meo?

Dove aveva lasciato il bicchiere?

Dove ficcò il becco la gallina?

Perché?

Se la comprensione si interrompe per il fraintendimento o la perdita di un'informazione, viene realizzato un percorso di approfondimento per mostrare il funzionamento della struttura o dell'elemento grammaticale in questione, al termine del quale l'alunno dovrebbe essere in grado di superare la lacuna informativa. Un esempio di questa modalità di intervento è in (8), che mostra l'indagine sulla comprensione delle informazioni veicolate dal clitico locativo *ci* e le attività integrative realizzate per allenare l'alunno sordo al riconoscimento di questo elemento grammaticale e alle informazioni che veicola:

(8)

Testo: "Sull'albero le ciliegie erano mature. Il nonno disse: «Per oggi basta. Quando avrai imparato bene, potrai starci quanto vorrai,

anche da solo»." (A. Nanetti, Mio nonno era un ciliegio, Mondadori, 2014)<sup>9</sup>

Logogenista: Quando avrai imparato bene potrai starci quanto vorrai. Ci = ?

Bambino: Nonno

Logogenista: Vado in piscina. Posso starci un'ora. Ci = ?

Bambino: Ci = in piscina

Logogenista: Vado al mare. Posso starci un'ora. Ci = ?

Bambino: Ci = al mare

Logogenista: Vado al cinema. Posso starci un'ora. Ci = ?

Bambino: Ci = al cinema

Logogenista: "Potrai starci quanto vorrai". Ci = ?

Bambino: Ci = sull'albero

L'esperienza lavorativa con gli alunni sordi insegna che il riconoscimento delle informazioni morfologiche e grammaticali può essere faticoso e che deve sempre essere sottoposto a indagine. Ne è un esempio il seguente stralcio di verifica della comprensione, condotta con un alunno sordo frequentante la classe I della Scuola Secondaria di Primo Grado. Le domande intendono accertare l'identità del personaggio Maribel:

(9)

Testo: "Oggi in classe è arrivata Maribel, una nuova alunna. È nata in Perù e io la trovo molto carina". (S. Coloru, Ogni giorno un nuovo giorno, 1997)<sup>10</sup>

Operatore: Maribel è femmina?

Bambino: No

Operatore: Maribel è maschio?

Bambino: Sì

In questa porzione di testo l'informazione di genere compare ben 7 volte, su parole che appartengono a 5 diverse categorie grammaticali: due verbi nella forma del participio passato (*arrivata, nata*), un determinante (*una*), due aggettivi (*nuova, carina*), un nome (*alunna*) e un pronome clitico (*la*), eppure l'alunno sordo non riesce a cogliere questa ridondanza informativa, che coerentemente veicola la medesima informazione.

Alla luce di tali fragilità, nell'affiancare lo studente sordo il logogenista deve mettere in atto una verifica meticolosa e attenta, per costruire un approccio fondato sull'attenzione alle informazioni morfosintattiche e agli elementi che le veicolano, ossia le desinenze delle categorie lessicali variabili e le forme degli elementi funzionali variabili.

### 3. Il quesito di ricerca e il disegno progettuale

Questo lavoro presenta i risultati di una sperimentazione proposta nell'anno scolastico 2021/22 a docenti di Scuola Primaria del Trentino da IPRASE e realizzata in due tappe: la prima fase ha coinvolto 84 insegnanti, che hanno partecipato a un corso teorico dedicato alla comprensione del testo; la seconda fase ha permesso ai docenti di realizzare un Laboratorio di comprensione del testo con la propria classe. Hanno aderito alla seconda proposta 18 insegnanti, tra quelli che avevano partecipato al corso teorico. L'esperienza è stata guidata dalla formatrice, linguista e logogenista abilitata all'applicazione della

Logogenia.

La sperimentazione è stata condotta con l'obiettivo di verificare se la puntigliosità dell'approccio logogenico, originariamente elaborato per intervenire sulle lacune dell'alunno sordo, può contribuire a costruire un quadro preciso delle capacità di comprensione degli alunni di Scuola Primaria, dalla classe seconda alla classe quinta. Il progetto mira a verificare l'accesso ad alcune informazioni grammaticali, e precisamente (1) il soggetto sottinteso di I e di III persona, (2) il parlante e l'interlocutore del discorso diretto e (3) il referente dei pronomi clitici oggetto diretto e indiretto. Una quarta area di indagine ha riguardato la capacità di riconoscere le informazioni implicite tramite inferenze.

La ricerca educativa sperimentale sottolinea l'importanza di sottoporre le proposte didattiche a un'analisi che ne comprovi l'affidabilità<sup>11</sup>. Per questo motivo, prima dell'avvio del Laboratorio (novembre 2021) è stato proposto ai docenti di somministrare le prove di comprensione Musola, Oliviero (2022), elaborate per monitorare l'accesso a queste informazioni<sup>12</sup>. Le stesse prove sono state riproposte a distanza di 6 mesi, al termine del Laboratorio (maggio 2022). Il § 7 presenterà i risultati di questa rilevazione. La sperimentazione è stata in più occasioni ostacolata dalle ripercussioni didattiche della pandemia Covid, tra cui l'impossibilità di poter costruire un gruppo di controllo formato da classi che svolgono le prove senza realizzare il Laboratorio. Nell'ambito di questa ricerca non è dunque stato possibile confrontare i risultati delle prove del gruppo sperimentale con un gruppo di controllo.

8. Testo tratto da Bertelli, *Magie di parole*, Signorelli. L'utilizzo delle domande come potenziamento della comprensione è suggerito da molte proposte didattiche, tra le quali Cardareello, Lumbelli (2019) e Calvani, Chiappetta Cajola (2019).

9. L'esempio è tratto da Musola (2018).

10. Esempio tratto da Franchi, Musola (2015).

11. Cfr. Calvani, Chiappetta Cajola, cit. e i materiali dell'Associazione S.Ap.I.E., [www.sapie.it](http://www.sapie.it).

12. Cfr. Musola, Oliviero (2022).

La sperimentazione ha voluto anche verificare se le strategie messe in atto dal logogenista per recuperare l'informazione persa/fraintesa dall'alunno sordo possono essere applicate dal docente di classe nelle attività con gli alunni udenti. Il § 7 renderà conto della fattibilità di questa proposta presentando i dati di un questionario rivolto sia ai docenti sia agli studenti.

Infine, il progetto ha avuto l'obiettivo di osservare verso quali informazioni l'insegnante rivolge l'attenzione attraverso le sue domande di verifica. Il § 4 mostrerà l'analisi dei quesiti elaborati dai docenti su tre testi narrativi messi a disposizione in apertura dei corsi e descriverà alcune strategie e indicazioni per costruire una corretta rilevazione delle informazioni del testo, affinché gli alunni possano realizzare un'approfondita esperienza di comprensione.

Un elemento di valore di questa proposta consiste prima di tutto nella spendibilità della competenza che i docenti raggiungono, che può essere capitalizzata e applicata con altre classi e nei cicli scolastici successivi. Un altro punto di forza è rappresentato dal binomio docente-classe: anziché ricorrere alle competenze di una figura esterna, che non conosce le dinamiche del gruppo, la fragilità e i punti di forza dei singoli, è l'insegnante stesso che realizza l'esperienza di comprensione insieme ai propri alunni, appoggiandosi a un terreno già costruito di fiducia, collaborazione e crescita.

## 4. Dalla parte del docente: il corso sulla comprensione del testo narrativo

Nei mesi di maggio e settembre 2022, IPRASE ha offerto ai docenti di Scuola Primaria del Trentino due edizioni di un corso dedicato alla comprensione del testo. Ciascuna edizione ha avuto una durata complessiva di 10 ore, distribuite in 4 incontri realizzati in modalità sincrona su piattaforma online. Hanno partecipato complessivamente 84 docenti.

### 4.1. Le domande dei docenti

In apertura dei corsi, i docenti, divisi in tre gruppi, sono stati invitati a produrre le domande di verifica di comprensione del testo che ritenevano più opportune in relazione a tre brani, scelti dalla formatrice per la ricchezza di informazioni grammaticali e implicite. Questi testi sono riportati nella Tab. 1, che mostra anche l'informazione implicita chiave che rende conto dell'intera vicenda.

Questo paragrafo descrive i due filoni di lavoro sviluppati nell'ambito dei corsi. Il primo consiste in un'analisi delle domande degli insegnanti, con l'obiettivo di osservare quali sono gli aspetti informativi da loro maggiormente considerati (§ 4.1 e § 4.2) e come sono presentati i quesiti (§ 4.3). Il secondo descrive le strategie illustrate per ottimizzare la formulazione delle domande di verifica e focalizzare l'attenzione degli alunni anche sulle informazioni grammaticali e implicite (§ 4.4).

Testo 1	Testo 2	Testo 3
Le rondini erano partite da tempo, ne rimaneva solo una, perché aveva un'ala spezzata. Cercò riparo tra i rami di una betulla e di un salice ma la scacciarono, perciò si rivolse ad un abete. L'abete le disse: – Scegli un riparo tra i miei rami. Una notte arrivò il vento freddo del nord, la betulla e il salice persero tutte le foglie. Invece l'abete, che era stato gentile, conservò la sua chioma sempre verde tutto l'anno.	A casa di Filippo c'era una scala senza ringhiera che portava in soffitta. Per tenerlo lontano, la mamma gli ripeteva di continuo: "Mi raccomando! Non salire sopra se non vuoi ritrovarti dritto filato dentro la casa dell'uomo nero." Naturalmente, però, Filippo non vedeva l'ora di poterlo fare e di sconfiggere l'omaccio che abitava la soffitta.	C'era una volta una bambina che cercava funghi nel bosco. Sotto un albero, vide uno scoiattolo piccolo piccolo con una grande coda soffice. Tremava tutto, con gli occhietti chiusi. Povero scoiattolino – disse la bambina – forse è malato. Si inginocchiò, si tolse il berretto di lana e lo mise intorno allo scoiattolino. Il giorno dopo, lo scoiattolino era ancora là, dentro il berretto. La bambina gli mise vicino delle briciole di pane. Il terzo giorno lo scoiattolo era scomparso. Per terra c'era il berretto di lana e nel mezzo brillava un anellino d'oro.
<b>Informazione chiave implicita</b> Le rondini devono partire perché sta arrivando l'inverno e non possono sopravvivere ai rigori del freddo. L'abete merita una ricompensa perché il suo gesto ha salvato l'animale.	<b>Informazione chiave implicita</b> La scala senza ringhiera è un luogo pericoloso perché si può cadere e farsi male. La madre inventa la storia dell'uomo nero per cercare di dissuadere il figlio dal desiderio di salire sulla scala.	<b>Informazione chiave implicita</b> L'anellino è il regalo che lo scoiattolino fa alla bambina per ringraziarla del suo aiuto.

Tab. 1 - I testi della verifica ante corso

L'esercitazione, alla quale hanno aderito 63 corsisti, è stata svolta singolarmente e in modalità sincrona mediante l'utilizzo di un Modulo Google. Sono stati raccolti 402 quesiti, suddivisi in tre gruppi in rapporto a tre tipi di informazioni:

- le informazioni lessicali: sono le informazioni veicolate dagli elementi lessicali che compaiono nel testo, ossia i nomi, i verbi, gli aggettivi e gli avverbi;
- le informazioni grammaticali: sono le informazioni trasmesse dagli elementi funzionali e dalla struttura sintattica

della frase. Sono informazioni astratte, che possono essere comprese non grazie alla competenza lessicale, ma solo in base alla competenza grammaticale;

- le informazioni implicite: sono tutte le informazioni non riportate nel testo che possono essere riconosciute o tramite un ragionamento inferenziale o facendo ricorso alle proprie conoscenze enciclopediche.

Dall'esame di questo materiale, sintetizzato nella Fig. 1, emerge che i docenti dedicano



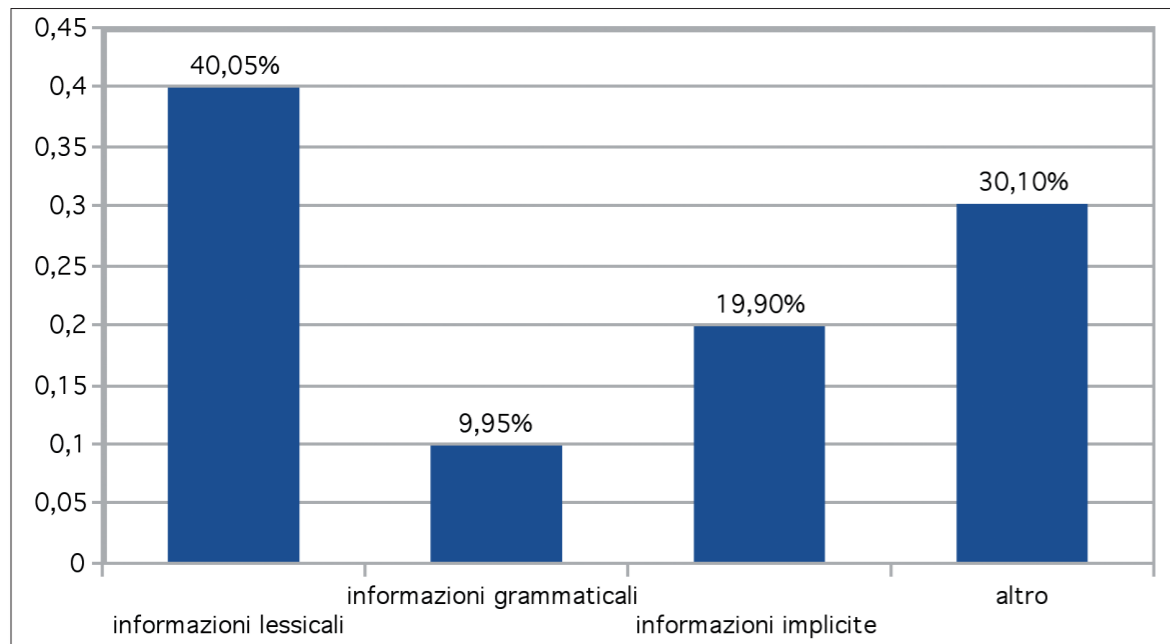


Fig. 1 - Tipi di domande di verifica della comprensione.

il 40% delle domande al riconoscimento delle informazioni lessicali, il 20% circa all'accertamento delle informazioni implicite e solo il 10% alle informazioni grammaticali. Come si vede, questa ripartizione non considera il 30% delle domande proposte, che saranno discusse nel prossimo paragrafo.

I seguenti esempi illustrano i tre tipi di quesiti in relazione al medesimo testo (Tab. 1, Testo 1). I quesiti sono riportati così come formulati da ciascun corsista.

Il primo tipo concerne le domande su informazioni lessicali. Le risposte a queste domande sono fornite in modo esplicito nel testo, mediante gli elementi lessicali.

#### (10) Domande su informazioni lessicali

Testo: "Le rondini erano partite da tempo, ne rimaneva solo una, perché aveva un'ala spezzata." Chi era partito da tanto tempo? (risposta: le rondini) Com'era l'ala della rondine? (risposta: spezzata)

Il secondo tipo raggruppa i quesiti indirizzati alle informazioni grammaticali, che non sono esplicite nel testo e possono essere riconosciute solo prestando attenzione agli elementi grammaticali e alla sintassi della frase. La domanda "Chi cerca riparo?" chiede di identificare il soggetto sottinteso: per farlo, bisogna sia considerare la forma di III persona del verbo sia collegare coerentemente le informazioni di quella frase con le informazioni precedentemente acquisite. La domanda "Chi offrì riparo?" chiede di riconoscere il ruolo del parlante del discorso diretto, identificandolo tra i diversi personaggi della vicenda:

#### (11) Domande su informazioni grammaticali

Testo: "Cercò riparo tra i rami di una betulla e di un salice ma la scacciarono, perciò si rivolse ad un abete." Chi cerca riparo? (risposta: la rondine)

Testo: "L'abete le disse: - Scegli un riparo tra i miei rami." Chi offrì riparo? (risposta: l'abete)

Il terzo gruppo contiene tutte le domande che hanno stimolato l'attivazione di un ragionamento inferenziale per recuperare un'informazione che il testo non dichiara esplicitamente.

#### (12) Domande su informazioni implicite

Perché la rondine cerca riparo? (risposta: per proteggersi dal freddo dell'inverno) Perché la betulla e il salice persero tutte le foglie? (risposta: non hanno aiutato la rondine, per questo non hanno ricevuto il premio di avere le foglie sempreverdi)

Sarebbe un errore interpretare la distribuzione disomogenea delle domande della Fig. 1 come effetto di una scarsa attenzione degli insegnanti rispetto alla capacità degli alunni di riconoscere le informazioni grammaticali: il gruppo classe, infatti, è formato per la quasi totalità da bambini normo udenti, che prima del loro ingresso nella scuola hanno acquisito l'italiano come madrelingua<sup>13</sup>. Conseguentemente, dopo aver raggiunto la necessaria dimestichezza nella decodifica del testo, la gran parte di loro accede senza difficoltà alle informazioni grammaticali perché sa già gestirle nella lingua parlata.

D'altra parte, tuttavia, non si può trascurare l'eterogeneità del gruppo classe, che è composto anche da alunni con italiano L2 o con svantaggio nello sviluppo linguistico.

Incrementare il numero delle domande rivolte alle informazioni grammaticali e implicite

te è dunque un primo obiettivo del corso. La distribuzione delle domande osservata nella Fig. 1, infatti, rischia di rendere "opaca" la verifica della comprensione perché non può esprimere la competenza degli alunni nel riconoscere le informazioni espresse tramite le marche morfologiche e gli elementi grammaticali della frase, *in primis* i pronomi personali e il riconoscimento del soggetto sottinteso, che sono i mezzi più utilizzati per garantire la coesione del testo.

## 4.2. La verifica "apparente"

La Fig. 1 riporta una quarta colonna, che rappresenta tutte le domande che non è stato possibile inserire nelle precedenti classificazioni e che per questo è stata etichettata come "altro". Il dato che immediatamente emerge è quantitativo: questa colonna, infatti, costituisce quasi 1/3 delle domande raccolte. Se queste non sono indirizzate alle informazioni lessicali, né alle informazioni grammaticali, né a quelle implicite, a quali aspetti informativi sono rivolte? Un esame di tali quesiti porta a suddividerli in 4 tipologie, illustrate nella Fig. 2.

Una prima tipologia di domande invita l'alunno a fare un'analisi (13) o una riflessione sul testo (14), individuandone il protagonista, il luogo, la morale o la tipologia. Nella Fig. 2 queste due tipologie di domande confluiscono nella prima colonna. Tutte queste domande, naturalmente, sono corrette e necessarie, ma riguardano la capacità di riconoscere aspetti strutturali del testo e potrebbero essere collocate in un diverso momento di lavoro sul testo, successivo alla fase di verifica della sua comprensione.

13. Belletti, Guasti (2015).



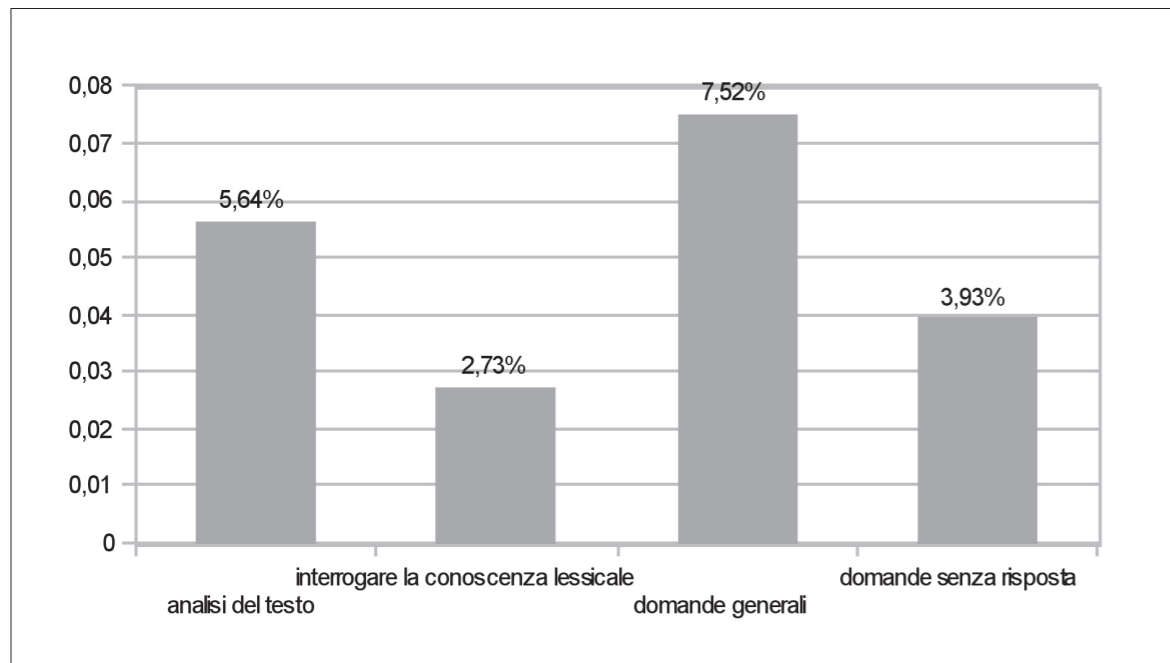


Fig. 2 - Domande che non verificano la comprensione del testo.

#### (13) Domande di analisi del testo

Chi è il protagonista di questo racconto?  
Dove si svolge il racconto?

#### (14) Domande di riflessione sul testo

Cosa ci vuole insegnare questa storia?  
A tuo avviso questo è un racconto realistico o fantastico?

Una seconda tipologia conferma l'attenzione e lo scrupolo dell'insegnante rispetto alla conoscenza lessicale. Le parole di cui viene chiesto il significato, tuttavia, non possono essere spiegate in questa fase di rilevazione: l'intenzione del docente è di portare alla luce un'eventuale lacuna lessicale, senza poterla risolvere, almeno in questo momento.

#### (15) Domande sulla competenza lessicale

Cos'è un riparo?  
Cos'è la chioma?<sup>14</sup>

La terza tipologia presenta una formulazione troppo ampia, la cui risposta corrisponde a una o più frasi del testo. Queste domande sono rischiose perché non impediscono che l'alunno possa rispondere copiando la porzione di testo che contiene la risposta: in questo caso, la sua risposta non può essere considerata attendibile. A riprova di ciò, gli esempi che seguono sono accompagnati da alcune possibili risposte (che riprendono intere porzioni del testo):

#### (16) Domande generali

Testo: "Una notte arrivò il vento freddo del nord,

14. Le domande in (15) accertano la conoscenza di un elemento lessicale: rispondendo correttamente, l'alunno comprova la sua conoscenza del vocabolo indagato. Queste domande non coincidono con i quesiti in (10), classificati come "domande su informazioni lessicali". Questo secondo tipo di quesiti, infatti, non accerta la conoscenza di un dato vocabolo, ma la capacità di individuare "il luogo" del testo che contiene l'informazione richiesta: "il luogo" in questo caso è un elemento lessicale, ossia un nome, un aggettivo, un verbo o un avverbio. Le "domande sulle informazioni grammaticali", es. (11), si differenziano da queste perché "il luogo" è un indizio grammaticale, ad esempio una desinenza, un elemento funzionale o un aspetto strutturale della frase, come il soggetto sottinteso.

la betulla e il salice persero tutte le foglie."  
Cosa succede quando arriva il vento freddo?  
(risposta: la betulla e il salice persero tutte le foglie).

Testo: "Invece l'abete, che era stato gentile, conservò la sua chioma sempre verde tutto l'anno."

Cosa successe all'abete? (risposta: l'abete conservò la sua chioma sempre verde tutto l'anno).

L'ultimo tipo di domande non trova risposta nel testo. Questa tipologia non concerne la comprensione delle informazioni, perché chiede allo studente di ampliare la trama secondo la sua fantasia o di fornire un giudizio personale sulla vicenda.

#### (17) Domande su informazioni extra testo

Prova tu a continuare la storia.  
Ti è piaciuto?

Concludendo, quest'analisi mostra che una parte non marginale dei quesiti non concretizza l'intenzione del docente. Se egli non è consapevole dell'effettivo apporto informativo dei quesiti, rischia di costruire un

quadro fuorviante delle capacità di comprensione dell'alunno. In questo senso, tali domande rappresentano una dispersione delle sue energie e uno strumento non sempre attendibile di rilevazione. Una buona strategia per evitare di cadere in tali errori consiste nel fare una preliminare ricognizione delle informazioni grammaticali e implicite del testo: l'individuazione di queste informazioni prima dell'avvio dell'attività con gli alunni consente di migliorare il bilanciamento tra i tre tipi di domande anche individuando quelle utili ai fini della verifica della comprensione<sup>15</sup>.

### 4.3. Errori nella formulazione delle domande: regalare informazioni

La Fig. 1, come abbiamo visto, fotografa la distribuzione dei quesiti che sono rivolti alle informazioni lessicali, grammaticali e implicite. Un'analisi approfondita di queste domande rileva due distinte problematicità, che riguardano il modo in cui sono formulate. La Fig. 3 fornisce un quadro di insieme di questi due tipi di errore.

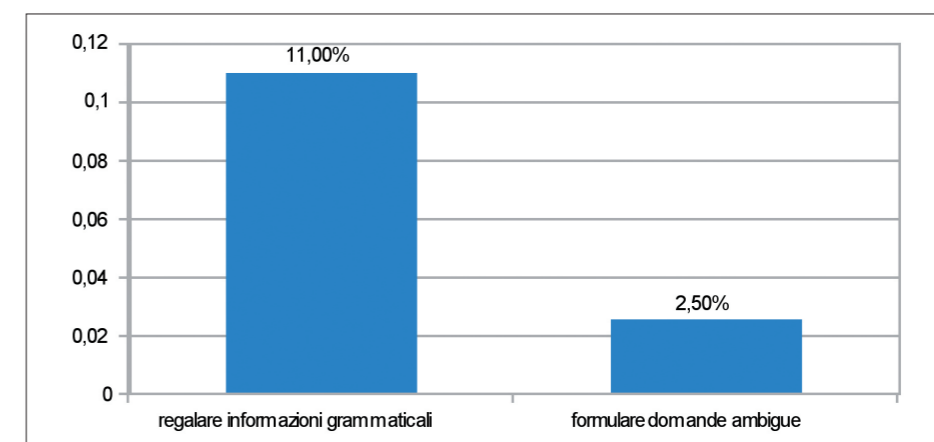


Fig. 3 - Errori di formulazione delle domande.

15. Musola, Olivero, Morini (2023) applica queste indicazioni: i brani sono divisi in paragrafi e per ogni paragrafo sono presentate le domande che orientano l'attenzione dell'utente sulle informazioni grammaticali e implicite.

Il primo consiste nel fatto che alcune domande esplicitano informazioni che nel testo sono veicolate mediante elementi grammaticali. Poiché le informazioni grammaticali sono accessibili solo prestando la debita attenzione alle desinenze nominali e verbali o alle forme dei pronomi, il fatto che la domanda renda esplicito il referente di un soggetto sottinteso o l'antecedente di un pronome si traduce in una agevolazione di cui l'alunno beneficia; per questo motivo tale errore è stato classificato come "regalare informazioni grammaticali". Vediamo qualche esempio.

Nel seguente estratto del Testo 1, il soggetto della frase *si rivolse ad un abete* è sottinteso. È dunque un'informazione grammaticale e, in quanto tale, meriterebbe una domanda di verifica (es: Chi si rivolse ad un abete?). Il testo, invece, esprime in forma di informazione lessicale ed esplicita il complemento indiretto (*ad un abete*). Osserviamo ora le domande dei docenti, così come sono state da loro formulate.

(18) Domande su informazioni lessicali

Testo: "Cercò riparo tra i rami di una betulla e di un salice ma la scacciarono, perciò si rivolse ad un abete."

A chi ha chiesto aiuto la rondine?

Con chi parla la rondine?

A chi chiese aiuto la rondine?

Tutte queste domande, che sono rivolte a un'informazione lessicale facilmente recuperabile, hanno il difetto di esplicitare il soggetto sottinteso, dunque forniscono un aiuto involontario alla comprensione della storia.

Tale errore, pur essendo più frequente

nella formulazione dei quesiti rivolti alle informazioni lessicali, può presentarsi anche nella costruzione di quelli indirizzati alle informazioni grammaticali. Nei prossimi esempi le domande vertono sul soggetto sottinteso (la betulla e il salice); l'informazione "regalata" riguarda il referente del pronome complemento oggetto, ossia la rondine.

(19) Domande su informazioni grammaticali

Testo: "... ma la scacciarono..."

Quali piante non ospitarono la rondine?

Si può riscontrare il medesimo errore anche nella formulazione di quesiti volti a indagare informazioni implicite. Nel prossimo esempio la domanda esplicita il referente del pronome complemento oggetto.

(20) Domande su informazioni implicite

Testo: "Per tenerlo lontano, la mamma gli ripeteva di continuo..."

Perché la mamma voleva tenere Filippo lontano dalla scala senza ringhiera?

#### 4.4. Errori nella formulazione delle domande: le domande ambigue

Il secondo errore di formulazione dei quesiti consiste nella presentazione di domande sintatticamente ambigue, come le seguenti:

(21) Domande ambigue<sup>16</sup>

Chi ospitò la rondine? (Testo 1)

Chi incontra la bambina? (Testo 3)

Chi vede la bambina? (Testo 3)

È un problema noto: con i verbi transitivi, se il soggetto e l'oggetto sono entrambi ani-

mati, la domanda sul soggetto può essere interpretata come domanda sull'oggetto (e viceversa), perché il pronome interrogativo *chi* rappresenta entrambe le funzioni. Il rischio oggettivo, quindi, è che l'alunno interpreti la domanda con un'interpretazione diversa da quella dell'insegnante: a quel punto, si crea un malinteso che spinge il docente a pensare che l'alunno non abbia compreso l'informazione richiesta. Il rischio è concreto, come mostra il seguente esempio:

(22)

Testo: "Le lumache escono fuori al sole dopo l'acquazzone e non lo so il perché, ma immagino si vogliono asciugare. Le facevamo andare sulle braccia, per la schiena, attraversavano la pancia e su su fino alla faccia. Ci piaceva il solletico che facevano passando. Io mi divertivo come un matto!"<sup>17</sup>

Operatore: Chi faceva andare sulle braccia?<sup>18</sup>

Bambino: Le lumache.

Operatore: No (forse la domanda non era poi così chiara).

In questo caso, l'alunno ha interpretato il quesito come una domanda sull'oggetto (le lumache), mentre l'operatore aveva l'intenzione di verificare il soggetto, che è sottinteso (noi). L'operatore, sul momento, non si accorge che la sua frase ha due diverse interpretazioni, entrambe legittime, e per questo motivo fornisce un feedback negativo all'alunno. Intuisce che il problema ha a che fare con la domanda, come emerge dal commento in calce al lavoro, ma non ne individua la natura. Questo riscontro negativo produce, a cascata, confusione perché, in realtà, la risposta dell'alunno, dal suo punto

di vista, è corretta: egli ha riconosciuto i tratti +femminile e +plurale espressi sul pronome complemento oggetto, riconoscendone il referente.

#### 4.5. Indicazioni per evitare le domande sintatticamente ambigue

Evitare domande sintatticamente ambigue permette di aggirare inutili e pericolosi fraintendimenti e malintesi. Una formulazione non ambigua della frase si può ottenere mediante la frase interrogativa *in situ*, un tipo speciale di frasi interrogative, nelle quali il pronome occupa la posizione che il sintagma interrogato occuperebbe nella corrispondente frase dichiarativa. Per quanto le interrogative *in situ* possano sembrare poco naturali, si rivelano in realtà molto utili. Possono essere interrogati tutti i costituenti della frase. In (23) l'interrogativa *in situ* mostra come si può verificare il referente del pronome complemento oggetto diretto evitando la domanda ambigua "Chi ha sgridato la mamma?"; l'esempio (24) illustra l'utilizzo di questo espediente per verificare il pronome indiretto:

(23)

Testo:

"Avresti almeno potuto apparecchiare" l'ha sgridato la mamma.

Interrogativa *in situ*:

La mamma ha sgridato chi?

(24)

Testo:

Sono tornata al posto senza risponderle.

16. Si tratta di ambiguità sintattica, strutturale: i costituenti della frase possono essere analizzati in due modi diversi, entrambi leciti. Ad esempio nella frase *Le ruba il gatto il costituente il gatto* può essere interpretato come soggetto (in questo caso il gatto ruba qualcosa, ad esempio le crocchette) oppure come complemento oggetto (in questo caso qualcuno ruba il gatto a un'altra persona, ad esempio alla nonna).

17. Esempio tratto da Franchi, Musola (2015).

18. Questa domanda è forzata poiché l'operatore ha ommesso il complemento oggetto. La forzatura è motivata dalla necessità di indagare prima il soggetto sottinteso senza fornire suggerimenti relativamente al complemento oggetto, che è espresso in forma di pronome clitico e dovrebbe essere oggetto di una successiva domanda di verifica.

Domanda di verifica:  
Non ha risposto a chi?

Un altro strumento utile per evitare le domande ambigue è la frase interrogativa passiva. Per quanto si tratti di una struttura sintattica complessa, non ancora disponibile ai bambini in fase di acquisizione, in età scolastica è ormai parte della loro competenza grammaticale<sup>19</sup>. Nell'esempio (25) è utilizzata per verificare il riconoscimento del referente del pronome, evitando la domanda ambigua "Chi chiama?". La domanda successiva verifica il soggetto.

(25)<sup>20</sup>

Testo:

Io mi sbracciavo per chiamarlo.

Domanda di verifica:

Chi viene chiamato?

Da chi viene chiamato?

## 5. La somministrazione di prove calibrate di comprensione del testo ante laboratorio

La seconda fase della proposta formativa di IPRASE ha previsto il coinvolgimento dei docenti per la realizzazione di un laboratorio di comprensione del testo con il proprio gruppo classe. Hanno complessivamente partecipato 250 alunni di Scuola Primaria. Gli insegnanti che hanno aderito all'iniziativa sono stati 18, divisi in 16 classi, distribuite secondo il seguente schema:

(26)

Livello di classe	N. classi	N. alunni
Classe 2 <sup>a</sup> <sup>21</sup>	9	146
Classe 3 <sup>a</sup>	1	16
Classe 4 <sup>a</sup>	2	40
Classe 5 <sup>a</sup>	4	48
Totale classi alunni partecipanti	16	250

Prima dell'avvio del laboratorio, tutti gli alunni partecipanti hanno svolto un set di prove di comprensione (Musola, Oliviero 2022) appositamente elaborate per verificare l'accesso a una selezione di informazioni grammaticali e implicite. I brani, distinti per ogni livello scolastico, sono stati scelti tra quelli contenuti nei libri di lettura di Scuola Primaria e opportunamente modificati, ove necessario. Ogni prova presenta otto domande, due per ogni struttura indagata. Considerando che le prove prevedono cinque brani (quattro per la 5<sup>a</sup>) il riconoscimento di ciascuna struttura viene rilevato in dieci diversi contesti (otto per la 5<sup>a</sup>). Le strutture considerate sono presentate nella Tab. 2. La Fig. 4 mostra come è organizzata una prova.

Le prove Musola, Oliviero (2022) sono prove di comprensione del testo calibrate. La calibratura è stata ottenuta applicando un'analisi psicometrica dei dati tramite il modello Item Response Theory (IRT) (IRT), che analizza sia il livello di abilità dell'alunno sia la difficoltà dell'item<sup>22</sup>.

Ciascuna tipologia di informazione indagata da queste prove presenta quattro livel-

Struttura grammaticale	Informazione correlata
1a Morfologia verbale: I persona	Narratore interno
1b Morfologia verbale: III persona	Soggetto sottinteso
2a Pronome personale clitico complemento oggetto: <i>lo, la, le, li</i>	Complemento oggetto
2b Pronome personale clitico complemento indiretto: <i>le, gli</i>	Complemento indiretto
3a Discorso diretto: I persona	Parlante
3b Discorso diretto: II persona	Interlocutore
4 Informazioni implicite	Informazioni non espresse nel testo

Tab. 2 - Strutture grammaticali indagate nelle prove di verifica Musola, Oliviero (2022).

TESTO 2 (PETROSINO, IL DIARIO SEGRETO DI VALENTINA, PIEMME)	
QUANDO SONO DA SOLA IN CASA, MI PIACE METTERE ORDINE NELLA MIA CAMERA E VADO ALLA RICERCA DELLE COSE CHE RACCOGLIEVO DA PICCOLA. RACCHIUDO TUTTO IN UNA SCATOLA DI CARTONE CHE TENGO BEN LONTANA DALLE ZAMPE DI LUCA.	
"CHE COS'HAI IN QUELLA SCATOLA?" MI CHIEDE OGNI TANTO.	
"CI SONO I RICORDI DELLA MIA GIOVENTÙ" GLI RISPONDO.	
"PERCHÈ NON LI FAI VEDERE ANCHE A ME?"	
"PERCHÈ SONO PROPRIETÀ PERSONALE."	
LUCA LANCIÒ UN'OCCHIATA ALLA SCATOLA CHE STA SULL'ARMADIO E PENSA COME FARE PER RAGGIUNGERLA. LUI NON SA CHE HO UN DIARIO. MIA MADRE SA CHE ESISTE, MA POSSO STARE TRANQUILLA.	1 CHI PENSA?
	2 COSA VUOLE RAGGIUNGERE ?
	←3 CHI PARLA?
"LASCIA PERDERE IL LUCCHETTO, VALENTINA! MIA MADRE HA FRUGATO FIN TROPPO NEL MIO, E IO NON FARÒ LO STESSO CON TE".	←4 A CHI PARLA?
MI DISSE QUANDO ANDAI IN CARTOLERIA A COMPRARLO.	5 CHI ANDÒ IN CARTOLERIA?
	6 COSA ERA STATO COMPRATO?
	7 CHI È VALENTINA?
	8 CHI È LUCA?

Fig. 4 - Esempio di prova tra il set di prove Musola, Oliviero 2022.

19. Cfr. Guasti (2007) e Belletti, Guasti (2015).

20. Gli esempi (23), (24) e (25) sono tratti da Musola, Oliviero (2022).

21. Nell'elenco sono inserite anche due pluriclassi 2a-3a.

22. Musola, Oliviero (2022) descrive l'iter di costruzione di queste prove e la loro analisi psicometrica. Le prove Musola, Oliviero (2022) non sono standardizzate poiché non sono state somministrate su un'area geografica con copertura nazionale. Si riserva e future ricerche la possibilità di ampliare quantitativamente e geograficamente la somministrazione di queste prove in vista della loro standardizzazione.



li di difficoltà (facile > medio facile > medio difficile > difficile). L'individuazione di diverse complessità di comprensione consente di osservare quattro livelli di abilità degli alunni, che sono utili per utilizzare le prove in più occasioni, per esempio all'inizio e al termine di un anno scolastico, per monitorare longitudinalmente l'incremento di competenza, come effetto dell'azione educativa e della crescita naturale.

La Fig. 5 presenta la percentuale di risposte corrette all'inizio dell'anno scolastico

2021/22 in relazione alle variabili considerate. I risultati sono riferiti all'intero gruppo classe. Poiché questo progetto è stato realizzato coralmemente, con tutti i bambini di ciascuna classe, si è deciso di non scorporare i risultati degli alunni con segnalazione (BES, 104, L2)<sup>23</sup> dal resto del gruppo. Si rimanda a future ricerche un'analisi distinta per ciascun sotto gruppo di alunni. Di seguito viene presentata ciascuna struttura indagata dalle prove e i risultati degli alunni che le hanno svolte.

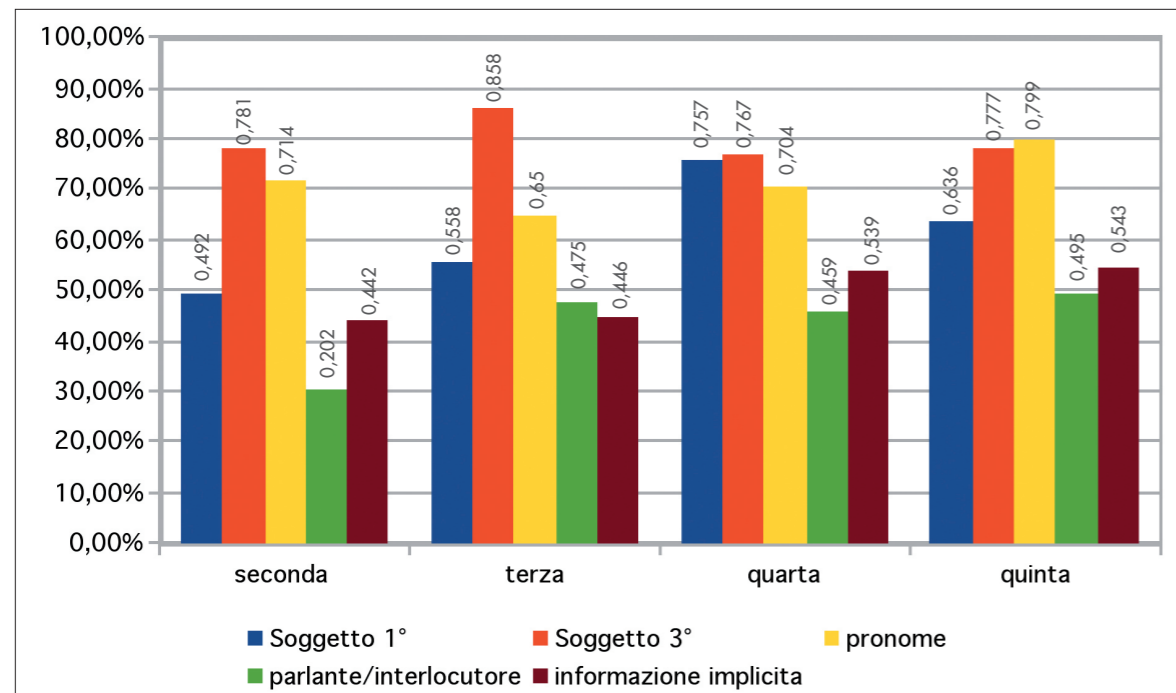


Fig. 5 - Somministrazione delle prove di comprensione calibrate (Musola, Oliviero 2022).

23. Le segnalazioni riguardano gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, tra i quali la Dislessia, alunni con disabilità riconosciuta in base alla Legge 104/92 e alunni per i quali l'italiano è una Lingua Seconda (L2) rispetto alla loro madrelingua.

## Il pronome complemento oggetto e il pronome complemento indiretto

In (27)<sup>24</sup> si osserva un esempio di domanda (tratta dalla Prova 1 per la classe 4<sup>a</sup>) che consente di rilevare l'attenzione alle informazioni veicolate dal pronome clitico complemento oggetto.

(27)

Cominciai subito a dare la caccia ai pesci. Ad un certo punto, quando mi trovavo al centro del fiume, me ne passò davanti uno bello grosso e io mi lanciai per inseguirlo.

Chi venne inseguito?

Gli alunni mostrano una comprensione solida riguardo al riconoscimento dell'antecedente dei due tipi di pronomi personali clitici considerati (colonna gialla), ossia le quattro forme (singolare e plurale, maschile e femminile) del pronome complemento oggetto (*lo, la, le, li*) e le due forme (maschile e femminile) del complemento indiretto singolare (*le, gli*). Questo dato, d'altra parte, è atteso: a 4 anni i bambini manifestano competenza su questi elementi ed evidentemente fin dalla classe seconda sono già in grado di utilizzarli anche nella comprensione del testo scritto, ben prima che tali strutture siano oggetto di riflessione linguistica (solitamente i pronomi personali sono oggetto di spiegazione esplicita dalle classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>)<sup>25</sup>.

## Il soggetto sottinteso di III persona

La domanda in (28) (tratta dalla Prova 3 della Classe 2<sup>a</sup>) riguarda l'individuazione del soggetto sottinteso in collegamento alla for-

ma di III persona della copula.

(28)

Quando la mamma lo sgrida per qualcosa è bravissimo a cambiare argomento.

Chi ha cambiato argomento?

Anche il riconoscimento del referente del soggetto sottinteso a partire dalla morfologia di III/VI persona del verbo è consolidato fin dalle classi più basse (colonna arancione)<sup>26</sup>.

## Il soggetto di prima persona (narratore interno)

La domanda in (29) (tratta dalla Prova 3 della Classe 2<sup>a</sup>) è invece indirizzata a rilevare il soggetto sottinteso in relazione al verbo espresso in I persona. Nei testi selezionati, questa forma veicola l'informazione relativa al narratore interno (colonna blu): il lettore, dunque, può ricostruire l'identità del personaggio che racconta la storia solo prestando la giusta attenzione a tale desinenza e interpretandola in modo corretto.

(29)

Presi il giornale e lessi ad alta voce.

Chi prese il giornale?

Questo compito si è rivelato difficile per tutti gli alunni, indipendentemente dal livello scolastico, con il picco positivo più alto per quelli della classe 4<sup>a</sup>. In parte ciò si deve alla complessità della forma di I persona, che è inerentemente deittica, ossia legata all'informazione contestuale del parlante, insieme alla forma di II persona, correlata all'informazione dell'interlocutore. Inoltre, gli

24. Gli esempi (24)-(27) e (30) sono tratti da Musola, Oliviero (2022).

25. Cfr. Guasti (2007) e Belletti, Guasti (2015).

26. Per la presentazione delle forme del verbo si è preferito adottare l'analisi di Benveniste (1971), che distingue sei diverse forme del paradigma di persona del verbo, in base alla diversa composizione dei tratti +/- parlante e +/- interlocutore, le due informazioni contestuali che l'italiano grammaticalizza grazie alla morfologia di persona: I persona: + parlante, - interlocutore; II persona: - parlante, + interlocutore; III persona: - parlante, - interlocutore; IV persona: + parlante, +/- interlocutore, +/- altri; V persona: - parlante, + interlocutore, + altri; VI persona: - parlante, - interlocutore, + altri).



alunni devono considerare che nella lettura la I persona non si riferisce all'“io” che legge, ma all'“io” della storia, una prima persona anaforica<sup>27</sup>. Lo studente deve dunque interrompere il riferimento deittico e adottare un nuovo meccanismo di riferimento, quello anaforico, attribuendo la I persona al ruolo di chi, a quel punto del testo, svolge il ruolo di parlante.

Se per le classi 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> tale difficoltà è comprensibile e attribuibile alla limitata esperienza di lettura, l'incertezza delle classi più avanzate va invece sottolineata perché rappresenta un importante impedimento alla piena comprensione della vicenda.

Due strategie semplici e facilmente applicabili contribuiscono a costruire familiarità con il riconoscimento del narratore interno: da un lato l'esposizione non sporadica ai testi narrati in I persona, dall'altra l'utilizzo della specifica domanda che verifica quest'informazione: *chi racconta la storia?*

### I ruoli di parlante e interlocutore del discorso diretto

Le domande in (30) (tratte dalla Prova 1 della Classe 2<sup>a</sup>) mostrano un esempio di indagine relativa alla capacità di riconoscere il ruolo di parlante (colui che parla o scrive) e il ruolo di interlocutore (colui al quale è rivolta la frase) del dialogo diretto presente nella storia.

(30)  
La mamma, con il ragno tra i capelli, la lucertola sulle spalle e la gatta che le si struscia alle caviglie, esclama: “M-ma co-me hai po-potuto portare a ca-casa u-una cartella si-simile...?”.  
Chi parla?  
A chi parla?

I dati di comprensione di questi ruoli (colonna verde) mostrano che molti alunni, anche del triennio, sembrano non avere dimestichezza nel ricostruire quale, tra i personaggi della storia, parla e a chi rivolge il suo discorso. Anche questo, in effetti, non è un compito semplice.

Una possibile difficoltà si deve allo strumento utilizzato per verificare queste informazioni, le domande, che si differenziano solo per la presenza o l'assenza della preposizione *a*: *Chi parla?/ A chi parla?* Una lettura frettolosa potrebbe fraintenderle. Nell'analisi dei dati, infatti, si è notato che molti alunni hanno invertito le risposte o hanno fornito la medesima risposta a entrambe le domande, non prestando la giusta attenzione a questo elemento funzionale che introduce il pronome interrogativo complemento indiretto.

Tra le due informazioni, per tutte le classi la più penalizzata è quella relativa all'interlocutore, come emerge dalla Tab. 3:

Una seconda difficoltà si deve al fatto che

	Classe 2 <sup>a</sup>	Classe 3 <sup>a</sup>	Classe 4 <sup>a</sup>	Classe 5 <sup>a</sup>
Parlante	56,5%	70%	55,3%	59,8%
Interlocutore	38,2%	52,5%	51,0%	50%

Tab 3. - Il riconoscimento del parlante e dell'interlocutore del discorso diretto.

27. Cfr. Vanelli (1992).

gli elementi introduttori dei due ruoli sono per lo più pronominali e possono facilmente essere trascurati da una lettura disattenta o fragile per la presenza di lacune grammaticali:

(31)  
Penelope mi disse: “Tu stai qui e aspetta!”. (Testo 2, Classe 3<sup>a</sup>: l'interlocutore coincide con il narratore interno, rappresentato dal pronome)  
“Non ne so nulla” le risposi. (Testo 4, Classe 5<sup>a</sup>: l'interlocutore è rappresentato dal pronome complemento indiretto)

L'autore può anche scegliere di non introdurre i due ruoli, lasciando interamente nelle mani del lettore il compito di capire chi parla e a chi. Ne è un esempio l'ultimo discorso diretto del seguente dialogo, tratto dalla seconda prova della classe 4<sup>a</sup>. Spetta dunque all'alunno determinare, sulla base delle informazioni raccolte fino a quel punto, chi parla tra i tre personaggi introdotti (il figlio, che racconta la storia, la madre e il padre):

(32)  
Io sono stato felice dell'invito e, quando sono tornato a casa, l'ho subito riferito alla mamma, ma lei era già scura e mi ha risposto soltanto: “Vedremo”. A tavola, quando eravamo tutti riuniti, ho cercato di dare di nuovo la buona notizia.  
“Ah sì?” fa papà distrattamente “Vedremo che cosa combinerai. Io sono un bravo centrattacco, sai?”.  
“Io non voglio andare al tennis, mi annoio. Qui gioco con tanti, è un'altra cosa”.  
“Adalberto ha ragione” mi appoggia papà. “Il calcio è uno sport di gruppo”.  
“Il tuo calcio! Perché diventi come te e se ne stia ore a vedere i campionati? No, farà tennis, così

almeno so con chi va.”

Anche il riconoscimento di questi ruoli mostra dunque come la comprensione del testo sia frutto del reperimento delle informazioni riconosciute nel corso della lettura e della loro organizzazione coerente e coesa.

### L'accesso alle informazioni implicite

La domanda in (33) (tratta dalla Prova 1 della Classe 2<sup>a</sup>) rappresenta un esempio di quesito volto a indagare l'accesso a un'informazione non espressa esplicitamente nel testo.

(33)  
L'urlo è della mamma che, dopo aver aperto la cartella, si è ritrovata per le mani un ragno e una lucertola.  
Perché la mamma urla?

La Fig. 5 presenta anche i dati relativi a questo tipo di informazioni, che sono ricostruibili tramite ragionamento inferenziale o ricorrendo alle proprie conoscenze dei fatti del mondo (colonna rossa). Tra tutte le informazioni indagate da queste prove, è la più suscettibile di variabilità perché dipendente dalle capacità del singolo alunno di mettere a disposizione la propria esperienza di vita per farla interagire con la storia, oltre alle specifiche abilità cognitive inferenziali, che sono soggette a maturazione e ampliamento lungo tutto il percorso scolastico e di vita dell'alunno. Si riserva a future ricerche un'analisi dettagliata di ciascun quesito rivolto a questo tipo di informazioni, che possa mostrare le capacità degli alunni in relazione al tipo di inferenza sollecitata<sup>28</sup>.

28. Per una analisi dei diversi tipi di inferenze in rapporto alla comprensione del testo nella Scuola Primaria si veda Cardarello, Bortolini (cit).

## 6. Dalla parte degli alunni: il laboratorio di comprensione del testo

La seconda fase dell'esperienza formativa offerta da IPRASE ha coinvolto i docenti nella realizzazione di un laboratorio con la propria classe, al fine di ampliare il vocabolario lessicale, incrementare la capacità di comprensione, costruire un'esperienza di lettura autonoma e partecipata e favorire (classi 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup>) o consolidare (classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>) il piacere della lettura personale, che possa trasformarsi in una competenza stabile e trasversale. Il laboratorio non ha avuto l'obiettivo di fare analisi del testo e riflessione linguistica e grammaticale.

### 6.1. L'organizzazione del laboratorio

Durante un incontro preliminare, la formatrice ha condiviso le modalità di gestione del laboratorio, di seguito illustrate.

#### La durata

L'attività è iniziata nella terza settimana del mese di novembre 2021 e ha avuto una durata di 10 settimane (fino a febbraio 2022), con la possibilità di essere prolungata per ulteriori 10 settimane, fino al termine del mese di aprile 2022. Hanno aderito alla proposta di prolungamento 13 docenti.

#### La collocazione nell'orario scolastico

Si è data libertà a ciascun docente di decidere il giorno e l'orario più consoni, in base alla programmazione didattica settimanale della propria classe.

#### Il setting

Sono state fornite varie possibilità di allestimento dell'aula. Ogni docente ha deciso in funzione delle caratteristiche del suo gruppo e delle proprie abitudini. Alcuni hanno scelto di disporre i bambini a semicerchio o a cerchio; altri hanno preferito mantenere la disposizione dei banchi preesistente e già consolidata, tenendo conto della numerosità degli studenti e degli spazi a disposizione.

#### La collocazione dell'insegnante

Si è suggerito di non mantenere la disposizione frontale, ma di muoversi e camminare tra i banchi in modo da potersi avvicinare all'alunno di volta in volta coinvolto dalla domanda, oppure, strategicamente, di rivolgere la domanda a quello più lontano rispetto a dove il docente si trova, per consolidarne il coinvolgimento e la partecipazione.

#### La drammatizzazione

La drammatizzazione è uno degli aspetti che più caratterizzano questo laboratorio. Consiste nel mettere in scena la parte di testo che gli alunni hanno trovato difficile, perdendone o fraintendendone le informazioni. Per realizzarla, il docente deve assegnare i ruoli dei personaggi ad alcuni bambini, invitandoli ad alzarsi dai banchi e a mettere in scena quel punto della storia, in modo da coglierne tutte le implicazioni.

#### I testi

I testi proposti dalla formatrice sono di tipo narrativo. Sono state selezionate fiabe, favole, racconti realistici, autobiografici, di avventura, gialli e diari.

I brani sono stati scelti anche per offrire l'esperienza della eterodiegesi e della omodiegesi: la prima si ha quando la vicenda è narrata dal narratore esterno; la seconda si realizza quando uno dei personaggi o il protagonista racconta la vicenda. Questo secondo tipo di narrazione è particolarmente importante poiché l'identità del narratore è ricostruibile solo attraverso il riconoscimento delle informazioni di I persona espresse dalle forme del verbo, dei pronomi personali e del possessivo. Per questo motivo, i testi narrati in I persona hanno rappresentato il 50% dei materiali utilizzati. Un altro criterio di scelta dei brani è la presenza del dialogo diretto. Gli alunni sono stati invitati a riconoscere il parlante e l'interlocutore dei dialoghi, ruoli che sono espressi esclusivamente tramite l'informazione di I e II persona.

#### La presentazione dei testi

Le classi 3<sup>a</sup>-5<sup>a</sup> hanno ricevuto 21 testi. La classe 2<sup>a</sup> ha lavorato con 27 brevi brani. La formatrice ha inserito ciascuna storia in una tabella a due colonne in file word che i docenti potevano stampare o proiettare sulla LIM. Nella colonna di sinistra compare il testo, ripartito in sequenze. Nella colonna di destra compaiono le domande relative a

ciascuna porzione e, se necessario, alcune indicazioni relative alla messa in scena della sequenza. La Tab. 4 mostra un esempio di preparazione del testo.

Su una piattaforma cloud sono state create quattro cartelle condivise, una per ogni livello classe, all'interno delle quali la formatrice ha caricato il calendario di utilizzo delle storie, i testi e il file "Commenti" dove i docenti potevano condividere la propria attività. Ne è un esempio la cronaca riportata in (34), realizzata da un'insegnante di classe 2<sup>a</sup> in seguito alla lettura della storia introdotta nella Tab. 4:

(34)

La lettura della storia è stata fatta cambiando il setting della classe, ci siamo disposti a cerchio, già questa disposizione "diversa" per i bambini ha assunto un significato di attività nuova, divertente, più partecipativa. Io e la collega abbiamo avuto modo di muoverci liberamente sia dentro il cerchio che fuori. I bambini hanno potuto drammatizzare dialoghi e piccole scenette per entrare in profondità nelle storie divertendosi veramente tanto e cogliendo particolari che non sarebbero stati chiari con la sola lettura/ascolto. Abbiamo raccontato la storia utilizzando dei peluches, molto divertente è stato il lancio di un fagotto di giornali contenente un cagnolino

Testo	Domande
Sto camminando per strada con papà e mio fratello. Vedo aprirsi una portiera di una macchina in corsa e volar fuori qualcosa, qualcosa tipo un fagotto di giornali spiegazzati. "Che cosa sarà?" chiedo, e mi muovo per andare a vedere. Papà però mi blocca: "Vado io".	Chi sta camminando? La macchina si sta muovendo? Chi chiede "che cosa sarà?" Chi dice "Vado io"? Perché? Due alunni, nel ruolo di figlio e padre, realizzano la scena.

Tab 4. - Esempio di testo

giocando sulle ipotesi di contenuto. Questo testo non ci ha dato difficoltà particolari, anche per quanto riguarda il lessico (a parte “cavo delle mani” che abbiamo mimato tutti). La storia è piaciuta molto, è rimasta però tanta curiosità sulla fine e quindi ci siamo procurate il libro per svelare le cose rimaste in sospeso con grande entusiasmo dei bambini.

### Il diario di bordo

Gli insegnanti sono stati invitati a tenere un diario di bordo, ossia un registro nel quale potessero annotare di settimana in settimana le loro osservazioni sugli alunni, sullo svolgimento dell'attività e sul proprio modo di viverla e condurla.

### 6.2. Costruire un laboratorio partecipato

Ciascun insegnante è stato invitato, muovendosi tra i banchi, a proporre a ogni alunno, a turno, una domanda sul testo. In questo modo i bambini hanno compreso l'importanza del rispetto dei turni, il valore del contributo di ciascuno e che solo prestando la dovuta attenzione anche alle risposte fornite dai compagni avrebbero potuto comprendere la vicenda.

Si è sottolineata l'importanza di rivolgere le domande a tutti gli alunni, in modo democratico e casuale, non solo a chi è in difficoltà o, al contrario, a chi ha meno difficoltà. Poiché il lavoro è condiviso, infatti, tutti devono beneficiare dei pezzetti di comprensione messi a disposizione dai compagni grazie alle loro precedenti risposte e ognuno deve fornire il proprio contributo.

Il docente deve preliminarmente spiegare lo scopo delle domande, che servono per cogliere le sfumature, i dettagli informativi, le cause della vicenda narrata e permettono di esplicitare le intenzioni, gli stati d'animo e le aspettative dei personaggi. Il seguente stralcio, ad esempio, non dice in che modo la protagonista, recandosi allo zoo, ha scoperto che il suo serpente non era velenoso. Può allora diventare utile drammatizzare la scena, immaginando il coinvolgimento di un addetto (un inserviente, meglio ancora il Direttore dello zoo) che dopo aver consultato il libro dei rettili indica alla signora l'informazione che le serviva:

(35)

Per essere sicura che il serpente non fosse velenoso, Madame Bodot andò allo zoo, dove scoprì che il suo regalo di compleanno era un boa constrictor, perciò lo chiamò Cricor.

Perché Madame Bodot andò allo zoo?

Con chi parlò Madame Bodot?

**Due alunni impersonano la signora e il Direttore dello zoo e inventano il loro dialogo.**

Gli insegnanti sono stati invitati anche a condividere la consapevolezza della fatica che comporta seguire il testo suddiviso in sequenze e affrontare le domande di ciascuna. È una fatica necessaria per la qualità della comprensione, ma temporanea, perché quando l'alunno avrà raggiunto il giusto allenamento a una comprensione precisa e approfondita non avrà più bisogno della guida delle domande. In ogni caso, la giusta misura dei quesiti è nelle mani di ciascun docente che, conoscendo i propri alunni, sa calibrar-

ne la quantità necessaria.

Nella seconda parte del laboratorio, agli alunni del triennio è stata offerta anche la possibilità di elaborare autonomamente i quesiti sul testo proposto: divisi a gruppi, i bambini potevano individuare le domande sulla sequenza di storia assegnata e rivolgerle agli altri gruppi.

### 6.3. Intervista alla formatrice

Mentre i docenti e la formatrice hanno avuto l'opportunità di conoscersi e relazionarsi in diversi incontri di coordinamento prima e durante lo svolgimento del laboratorio, gli alunni non hanno mai incontrato la formatrice. Sapendo che lei preparava i materiali e che la conduzione del laboratorio seguiva le sue indicazioni, alcune classi hanno espresso il desiderio di incontrarla. Sono stati realizzati due incontri da remoto, con una classe 2<sup>a</sup> e due classi 5<sup>a</sup>. Durante questi momenti, alcuni alunni hanno rivolto dei quesiti alla formatrice, esprimendo il desiderio di conoscere i parametri di scelta delle storie:

*Dove hai trovato tutte queste belle storie? Le inventi? Come hai fatto a scegliere i testi?*

La scelta dei testi ha premiato quelli più ricchi sia dal punto di vista delle informazioni implicite, in modo da sollecitare il coinvolgimento nel riconoscerle, sia dal punto di vista della trama, perché una vicenda articolata necessita di maggiore attenzione alle motivazioni, alle cause, alle conseguenze di ciò che accade nella storia.

Altri alunni hanno chiesto le motivazioni per la presenza di così tante domande in af-

fiancamento ai testi:

*Come ti vengono in mente le domande?*

*Perché ci sono così tante domande?*

Le domande sono un valido strumento non solo per la verifica ma soprattutto per la guida alla comprensione; accompagnano passo passo la lettura, permettono di soffermarsi sui dettagli informativi, favoriscono la costruzione di ipotesi e rendono l'alunno protagonista del lavoro di comprensione, frutto di tutte le risposte che è in grado di darsi. Vanno dunque intese come una tappa in un percorso che intende costruire un approccio attivo alla comprensione.

Il terzo filone di interesse dei bambini ha riguardato alcuni aspetti operativi del laboratorio:

*Perché hai scelto le parole difficili? Perché non metti mai il titolo? Modifichi le storie?*

Le domande degli alunni colgono il fine ultimo del progetto: i materiali sono stati presentati senza i consueti elementi di facilitazione della comprensione (titolo e disegni) proprio per incentivare la loro partecipazione e coinvolgimento. L'attenzione sulle parole va naturalmente nella direzione dell'arricchimento del bagaglio lessicale del bambino.

### 6.4. Costruire un laboratorio esperienziale

L'aspetto qualificante e caratterizzante del laboratorio è l'approccio esperienziale: l'insegnante ha il compito di guidare la comprensione, evitando di anticipare o sostituire la sua rispetto a quella degli alunni. È stato dunque invitato ad accettare l'imprevisto, ossia il fraintendimento o la perdita di un'infor-



mazione, e a non risolverlo ricorrendo a una spiegazione. La sua guida si esprime in tre modalità:

- ponendo le domande di guida della comprensione;
- fornendo il feedback all'alunno e permettendogli di proporre un'altra risposta. Solo se il docente si rende conto che l'alunno non riesce a fornire la risposta corretta rivolge il medesimo quesito a un altro alunno.
- elaborando strategie estemporanee che risolvano l'impasse.

#### 6.4.1. Le strategie per affrontare l'impasse

Se l'alunno dà una risposta non adeguata, il lavoro con le domande si interrompe, perché non si può proseguire la lettura del brano avendone persa un'informazione. Il docente in modo estemporaneo deve a quel punto intervenire per recuperare l'elemento informativo. L'alunno può sbagliare per vari motivi. Gli insegnanti sono stati allenati ad affrontare ognuna di queste situazioni.

##### Come affrontare le parole nuove

La lettura è un'occasione quasi inevitabile e dunque preziosa di arricchimento lessicale. Per questo motivo gli insegnanti sono stati invitati a raccogliere in un quaderno apposito tutte le parole introdotte grazie all'esperienza del laboratorio. Il quaderno non va inteso come un archivio, ma come un contenitore di termini che i bambini possono utilizzare per arricchire le loro capacità espressive, ad esempio reimpiegando la parola nuova in fra-

si inventate.

##### Come affrontare l'errore di comprensione di una informazione grammaticale

L'insegnante individua la struttura grammaticale e la ripropone con frasi analoghe alla lavagna. Dopo aver consolidato la comprensione dell'elemento grammaticale, gli alunni riprendono la lettura della storia. L'esempio (36) mostra il lavoro relativo al pronome personale dativo.

(36)

**Testo:** *la bambina aveva la febbre, il bambino solo un po' di tosse. (...) Alla fine il dottore le diede una medicina. Era tremendamente cattiva.*

Situazione di partenza: il fraintendimento dell'informazione

Docente: Chi dà la medicina?

Alunno: Il dottore      Docente: Ok!

Docente: A chi dà la medicina?

Alunno: Al bambino      Docente: No!

**La maestra le dà un libro.**

Docente: A chi dà un libro? Inventa.

Alunno: Alla bambina      Docente: Ok!

**La maestra gli dà un libro.**

Docente: A chi dà un libro? Inventa.

Alunno: Al bambino      Docente: Ok!

L'insegnante può incrementare ulteriormente la consapevolezza degli elementi che nel testo veicolano le informazioni richieste collegando mediante frecce gli uni (gli elementi grammaticali, in questo caso il pronome clitico) e le altre (le informazioni, che gli alunni forniscono come risposte alle doman-

de di verifica). Infine, si torna alla storia riproponendo il contesto che precedentemente era stato frainteso.

Docente: A chi dà la medicina?

Alunno: Alla bambina      Docente: Ok!

Docente: Dove c'è scritto?

Alunno: Le = alla bambina      Docente: Ok!

Per allenare il riconoscimento dei ruoli di parlante e interlocutore del discorso diretto sono cruciali le domande *Chi parla?* e *A chi parla?* Se il testo presenta un dialogo tra due o più personaggi si può utilizzare la drammatizzazione, facendo in modo che gli alunni lo mettano in scena, dopo aver assegnato i ruoli. Naturalmente, l'insegnante non deve indicare agli attori quale parte ognuno deve interpretare, spetta ai bambini comprenderlo, anche sbagliando.

##### Come gestire l'informazione collegabile ad un vissuto o ad una conoscenza enciclopedica

(37)

**Testo:** *Era notte. Tutti quei cipressi incutevano una certa paura ai ragazzi*

Domanda: Perché i ragazzi sono spaventati?

Alunni: non riescono a rispondere

L'insegnante può disegnare una fila di cipressi alla lavagna o mostrare un'analogia immagine, quindi chiedere agli alunni se hanno mai visto una scena simile. Qualcuno dirà di averli visti vicino al cimitero. Se manca questa esperienza, spetta all'adulto verbalizzarla, collegando o sollecitando il collegamento tra la vista di quel tipo di alberi e le sensazioni che si possono avere passando vicino a questo luogo di notte.

##### Come attivare un ragionamento inferenziale per riconoscere l'informazione implicita

Se l'informazione fraintesa è implicita, l'insegnante, con opportune domande, può guidare gli alunni a esplicitare tale informazione riconoscendo la stratificazione di informazioni di cui è composta.

(38)

**Testo:** *Ciccio era il peluche preferito di Marco. Tutti i suoi giochi erano nelle scatole. Appena arrivato nella nuova casa, in meno di dieci minuti tutto il pavimento fu ingombro di giocattoli.*

Docente: Perché il pavimento era pieno di giocattoli?

Alunni: non rispondono

Simulazione e laboratorio esperienziale:

Docente: (prende un astuccio particolarmente pieno di oggetti, contenente una gomma, che sistema in fondo all'astuccio, poi chiama un alunno): prendi la gomma, per favore.

Alunno: per prendere la gomma deve necessariamente tirare fuori dall'astuccio tutti gli altri oggetti in esso contenuti.

A quel punto, gli alunni comprendono l'implicito della storia e possono rispondere al quesito:

Docente: Perché il pavimento è pieno di giochi, nella storia?

Alunni: Perché Marco deve tirare fuori dalle scatole tutti i giochi per trovare il peluche.



### 6.5. L'importanza dell'errore

Il laboratorio è uno spazio sperimentale, in cui i bambini devono sentirsi liberi di agire, provare, ipotizzare e sbagliare. L'errore va visto come l'espressione di un'interpretazione non adeguata rispetto alle informazioni del testo. Il feedback dell'insegnante permette all'alunno di riconsiderare la sua interpretazione in un processo di autovalutazione che lo rende protagonista attivo dell'attività. L'assenza di spiegazioni fa sì che i bambini siano esploratori e costruttori dei significati delle storie.

## 7. I risultati

Completato il laboratorio, tutte le classi hanno ripetuto le prove di comprensione Musola, Oliviero (2022), a distanza di almeno 6 mesi dalla precedente somministrazione. La Tab. 4 mostra i risultati dei test *ante* e *post* laboratorio. Tutte le variabili considerate mostrano un andamento positivo, corrispondente a un miglioramento del rendimento: il soggetto sottinteso di terza persona, che anche prima del laboratorio aveva una buona percentuale di comprensione, al termine della sperimentazione raggiunge per tutte le classi valori uguali o superiori al 90%

di risposte corrette; il soggetto sottinteso di I persona, che individua il narratore interno, nella prova *ante* era riconosciuto solo dalla metà degli alunni di 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup>; a conclusione del laboratorio il loro rendimento ha un incremento del 26% e del 28%; per le classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> le risposte corrette raggiungono e sfiorano la soglia del 90%. La variabile che mostra il maggiore incremento è quella relativa al riconoscimento del parlante e dell'interlocutore del discorso diretto: per tutte le classi, l'incremento è almeno del 25%, portando alla comprensione di queste informazioni l'80% degli alunni delle classi terze, quarte e quinte. Migliora anche il riconoscimento delle informazioni implicite, che va dal 70% di risposte corrette per le classi seconde fino a oltre l'80% per le classi quarta e quinta.

Non è possibile attribuire un collegamento diretto tra questi risultati e la sperimentazione poiché, in mancanza di un gruppo di controllo, non si può escludere che il miglioramento dipenda da altre variabili, principalmente la crescita dell'alunno e l'attività scolastico-educativa che ha ricevuto.

Tuttavia, l'esito positivo della sperimentazione è oggettivo e permette di confermare che non emerge conflitto tra le capacità degli alunni, l'impostazione che il docente ha costruito rispetto al compito di comprensione e l'approccio messo in atto dalla spe-

	PROVA INIZIALE	PROVA FINALE	DIFF	PROVA INIZIALE	PROVA FINALE	DIFF	PROVA INIZIALE	PROVA FINALE	DIFF	PROVA INIZIALE	PROVA FINALE	DIFF
Soggetto 1 <sup>^</sup>	49,2	76,0	26,8	55,8	84,7	28,9	75,7	94,4	18,7	63,6	88,3	24,7
Soggetto 3 <sup>^</sup>	78,1	95,9	17,8	85,8	97,6	11,8	76,7	90,6	13,9	77,7	89,4	11,7
Pronome	71,4	87,7	16,3	65,0	77,1	12,1	70,4	85,9	15,5	79,9	91,2	11,3
Parlante/Interloc.	30,2	56,0	25,8	47,5	80,0	32,5	45,9	79,4	33,5	49,5	81,4	31,9
Inferenza	44,2	69,0	24,8	44,6	73,5	28,9	53,9	87,8	33,9	54,3	82,2	27,9

Tab 4. - Risultati della somministrazione delle prove *ante* e *post* laboratorio.

rimentazione: tale approccio può dunque felicemente integrarsi con la metodologia adottata dalla classe, per stimolare il lavoro cooperativo e le intuizioni degli alunni circa la rilevazione delle informazioni dei testi.

Ciò è confermato anche dalle risposte dei docenti alle domande 1 e 2 del questionario che è stato compilato a conclusione dell'iniziativa. Il questionario aveva l'obiettivo di rilevare non solo la percezione dell'utilità della formazione, ma anche l'effettiva applicazione, da parte del singolo docente, del-

le indicazioni ricevute per la sua attuazione (domande 3-7). Le modalità di lavoro richieste sono state quasi sempre o sempre messe in atto. La Tab. 5 mostra i quesiti rivolti ai docenti e le loro risposte.

Invitati a esplicitare i motivi per i quali hanno ritenuto valida questa proposta formativa, i docenti hanno espresso le seguenti motivazioni:

«Il laboratorio riesce a far interagire tutti gli alunni, anche chi è in condizione di svantaggio, consentendo di esprimersi in modalità diverse da quelle abituali».

1	Ritiene che le indicazioni di lavoro e gli strumenti ricevuti durante gli incontri di accompagnamento esperto e sperimentati durante il laboratorio possano integrarsi nella sua didattica relativamente al lavoro di comprensione del testo?	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto 100%
2	Pensa che questo laboratorio sia utile per migliorare il rendimento nella comprensione del testo?				100%
3	È riuscita a realizzare tutti i testi a disposizione?	Meno della metà 0%	All'incirca la metà 9,1%	Sì, quasi tutti 36,4%	Sì, tutti 54,5%
4	È riuscita a svolgere con continuità il laboratorio?	No, ci sono state molte interruzioni 9,1%	Sì, le interruzioni sono state sporadiche 45,5%	Sì, con continuità 45,5%	
5	Gli alunni hanno realizzato le scenette?	Quasi mai 9,1%	Qualche volta 27,3%	Quasi sempre 36,4%	Sempre 27,3%
6	Gli alunni hanno impersonato i dialoghi contenuti nei testi?	Mai	Qualche volta 18,2%	Quasi sempre 45,5%	Sempre 36,4%
7	Gli alunni si sono allenati a riconoscere il narratore interno?	Mai	Qualche volta	Quasi sempre 45,5%	Sempre 54,5%

Tab 5. - Il questionario rivolto ai docenti.

«Le letture sono state molto divertenti e hanno fatto sentire protagonisti gli alunni». «Le domande guida aumentano la concentrazione nel cercare la risposta». «Gli alunni hanno imparato a distinguere le informazioni lessicali, grammaticali e implicite».

Le criticità rilevate riguardano soprattutto aspetti logistici: l'esiguità dello spazio dell'aula, la mancanza di un docente in compresenza che possa osservare le reazioni degli alunni, la disponibilità di una LIM per proiettare i materiali.

Anche gli alunni hanno svolto un questionario, che aveva l'obiettivo di cogliere il loro gradimento dell'iniziativa e su quali aspetti. La Tab. 6 mostra le loro risposte, che tra le quattro opzioni fornite (Per niente/Poco/Abbastanza/Molto) si orientano tutte verso le due opzioni più positive. Le risposte alle domande 3 e 4 confermano che l'impostazione dell'attività non affatica la partecipazione e il coinvolgimento. La tabella mostra anche la media del voto assegnato al laboratorio tra un range di possibilità da 0 a 10.

## 8. Conclusioni

Questo lavoro testimonia un'esperienza di formazione e sperimentazione sulla compren-

sione del testo narrativo, condotta con insegnanti di Scuola Primaria.

L'analisi delle domande di verifica della comprensione proposte dai docenti prima dell'avvio della formazione ha fatto emergere la necessità di una maggiore attenzione alle informazioni grammaticali del testo per mettere a fuoco un'effettiva comprensione da parte degli alunni su queste informazioni; l'attenzione alla formulazione dei quesiti, inoltre, permette di evitare domande sintatticamente ambigue e domande che involontariamente agevolano l'alunno perché esplicitano informazioni che il testo esprime tramite elementi grammaticali.

L'analisi delle prove di comprensione svolte dagli alunni prima dell'avvio dei laboratori di comprensione secondo l'approccio logogenico ha rilevato criticità nel riconoscimento dell'informazione legata al narratore interno (rappresentato dagli elementi in I persona) e dell'informazione relativa al parlante e all'interlocutore del dialogo diretto. È un dato che è importante sottolineare per promuovere l'attenzione su tali informazioni, che si può ottenere esponendo gli alunni a testi narrati in I prima persona e verificando frequentemente i ruoli del dialogo diretto.

Il confronto tra le prove di comprensione

ante e post laboratorio mostra un incremento della competenza su tutti i parametri considerati. La mancanza di un gruppo di controllo impedisce di attribuire una correlazione diretta tra l'incremento della competenza e la realizzazione dei laboratori; per questo motivo si confida nella possibilità di realizzare in futuro analoghe iniziative che prevedano la partecipazione di classi sperimentali e di controllo (con la possibilità, per queste ultime, di svolgere il laboratorio in un secondo momento) per poter valutare puntualmente l'efficacia di questa sperimentazione.

I dati qualitativi raccolti tramite i questionari rivolti ai docenti e agli alunni mostrano la fattibilità di questa proposta nel contesto scolastico e nella modalità corale. Da un lato i docenti confermano l'utilità dell'approccio logogenico nel favorire la comprensione delle informazioni più delicate, dall'altro gli alunni apprezzano l'aspetto esperienziale del laboratorio, che tramite la realizzazione dei dialoghi e la messa in scena li accompagna a capire le vicende del testo.

### 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.

N.	Domanda	Abbastanza/Molto
1	Il laboratorio è stato interessante?	94,7%
2	Ti è piaciuto fare le scenette con il tuo insegnante?	91,1%
3	Sei riuscito/a a intervenire durante le lezioni?	75,7%
4	Ti sei sentito in difficoltà a parlare?	16,3%
5	Il laboratorio è servito a comprendere meglio i testi?	86,5%
6	Media del voto assegnato al laboratorio	8,25

Tab 6. - Il questionario rivolto agli studenti.

## Bibliografia

- Belletti, A., & Guasti, M. T.** (2015). *The acquisition of Italian*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Benveniste, E.** (1971). *Problemi di Linguistica generale*, Milano: il Saggiatore.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L.** (a cura di) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo*, Firenze: SapLE.
- Cardarello, R., & Bortolini, C.** (2020). *Didattiche della comprensione del testo*, Roma: Carocci.
- Cardarello, R., & Lumbelli, L.** (2019). *La comprensione del testo*, Firenze: Giunti.
- Franchi, E., & Musola, D.** (2015). *Percorsi di Logogenia 2/Strumenti per guidare la comprensione del testo*, Venezia: Cafoscarina.
- Guasti, M. T.** (2007). *L'acquisizione del linguaggio*, Milano: Cortina.
- INVALSI** (2018). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*. Retrieved from [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr\\_italiano.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf).
- Musola, D.** (2018). *La Logogenia*, in Rinaldi, P., Tomasuolo, E. e Resca, A. (a cura di), *La sordità infantile. Nuove prospettive di intervento*. Trento: Erickson.
- Musola, D., Musella, V., & Bortolazzo, E.** (2020). *Stimolazione grammaticale per coppie minime*. Trento: Erickson.
- Musola, D. & Oliviero, M.** (2022). Logogenia e comprensione del testo narrativo. La costruzione di prove calibrate per la Scuola Primaria, *RicercaAzione*, 14(1), 105-130. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA14108>.
- Musola, D., Oliviero, S., & Morini, M.** (2023). *Sordità e comprensione del testo. Storie per superare le difficoltà grammaticali*. Trento: Erickson.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C.** (2021). *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*, Roma: Carocci.
- Rinaldi, P., Tomasuolo, E., & Resca, A.** (a cura di) (2018). *La sordità infantile. Nuove strategie di intervento*. Trento: Erickson.
- Vanelli, L.** (1992). *La deissi*, in L. Renzi, G. Salvi e A. Cardinaletti, *Grande grammatica di consultazione*. Bologna: il Mulino.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15202

## Il concetto di immaginazione nella ricerca educativa: un approccio interdisciplinare

### Defining imagination: an interdisciplinary approach for educational research

Alessandro Gelmi<sup>1</sup>

#### Sintesi

A partire dalle ricerche di Vygotskij e con il contributo determinante della psicologia storico-culturale che ne è conseguita, l'uso del termine "immaginazione" in campo educativo si è modificato radicalmente. Da una tipologia di pensiero irrazionalistico, egocentrico e irrealistico, il termine è passato a indicare una forma sofisticata di intelligenza, in cui l'esercizio della logica si integra con le emozioni e con la flessibilità cognitiva. Le definizioni del concetto, tuttavia, per come sono usate tutt'oggi in campo pedagogico e didattico, presentano ancora dei limiti in termini di vaghezza semantica e di efficacia esplicativa. Questo articolo vuole mostrare come un approccio interdisciplinare, con cui attingere alle risorse della neurobiologia, delle scienze cognitive e della filosofia della mente, possa aiutare a chiarire l'uso pedagogico del concetto di immaginazione, e a riflettere criticamente, in termini più generali, sui contributi di queste discipline a supporto della pratica e della ricerca in campo educativo.

**Parole chiave:** Creatività; Immaginazione; Imaginative Education; Ricerca interdisciplinare.

#### Abstract

Starting from Vygotsky's research and with the decisive contribution of cultural-historical psychology that followed, the use of the term "imagination" in the educational field has undergone a radical transformation. From a type of irrationalistic, egocentric, and unrealistic thinking, the term has come to indicate a sophisticated form of intelligence, in which the exercise of logic integrates with emotions and cognitive flexibility. However, the definitions of the concept, as they are still used today in pedagogical and didactic contexts, still have limitations in terms of semantic vagueness and explanatory effectiveness. This article aims to demonstrate how an interdisciplinary approach, drawing on the resources of neurobiology, cognitive sciences, and philosophy of mind, can help clarify the pedagogical use of the concept of imagination. It also seeks to critically reflect, in more general terms, on the contributions of these disciplines to support practice and research in the educational field.

**Keywords:** Creativity; Imagination; Imaginative Education; Interdisciplinary research.

1. Libera Università di Bolzano, [algelmi@unibz.it](mailto:algelmi@unibz.it).



## 1. Introduzione

L'interesse contemporaneo nei confronti del concetto di immaginazione si estende trasversalmente a diverse discipline. Nel campo della ricerca psicologica, l'esclusiva attenzione all'immaginazione come formazione di immagini mentali, tipica della psicologia cognitiva del secondo dopoguerra (Egan, 1992), ha gradualmente lasciato il posto a una serie di ricerche più variegata e approfondita. Per la psicologia dello sviluppo lo studio dell'immaginazione, con particolare attenzione al gioco di finzione, ha acquisito una rilevanza centrale per la comprensione della vita mentale nella prima infanzia (Harris, 2000; 2022; Taylor, 2013;), mentre per la psicologia di matrice storico culturale, in continuità con le prime ricerche di Vygotskij sul tema, il concetto di immaginazione creativa non è soltanto indagato nel suo sviluppo durante tutto l'arco della vita, ma viene anche posto in relazione con diversi aspetti della vita sociale e culturale, come la maturazione del linguaggio, l'espressione artistica e la creatività scientifica, il senso di appartenenza a una comunità e l'interesse verso il suo futuro (Zittoun & Glăveanu, 2018). Allo stesso modo, in campo filosofico, si riscontra negli ultimi due decenni un rinnovato interesse nei confronti dell'immaginazione, sia rispetto alla sua classica correlazione con i temi dell'estetica e della filosofia dell'arte, sia rispetto a una serie di dibattiti di carattere epistemologico, incentrati sul ruolo e sulla rilevanza che si può riconoscere alla capacità di immaginare, per

esempio conducendo esperimenti mentali, per la formulazione di giudizi scientifici o morali che possano considerarsi legittimi e razionalmente fondati (Kind, 2016). Anche in campo educativo, l'immaginazione è oggetto crescente di attenzione, tanto nel campo delle didattiche disciplinari, con particolare rilevanza per l'educazione scientifica e matematica aperte alla relazione con le arti e con le discipline umanistiche (Irakleous *et al.*, 2022; Perignat, & Katz-Buonincontro, 2019), quanto in quello della pedagogia e della didattica generale, in cui si dà soprattutto rilevanza alla correlazione tra immaginazione e creatività, e al ruolo dell'immaginazione come funzione "meaning making", essenziale per lavorare sull'attribuzione di senso e sulla costruzione attiva della conoscenza (Akkerman, 2018; Von Wright, 2021).

In tutti questi contesti, il termine "immaginazione" viene usato per indicare una varietà di comportamenti, attività e forme di pensiero tra di loro molto diverse. Si parla di immaginazione per indicare la creazione e l'immersione in scenari mentali fittizi, ma anche per riferirsi a forme di pensiero flessibile e non stereotipiche. La capacità di immaginare è ricondotta tanto al dominio prettamente infantile e irrazionalistico della finzione fantastica, quanto all'esercizio critico e creativo della deliberazione e del pensiero progettuale orientato al futuro. Il concetto rientra nella comunicazione come immediatamente intuitivo e trasparente a sé stesso, ma nel momento in cui si cerca di esplicitarne la definizione ci si trova in uno spazio polisemico in cui è difficile districarsi logicamente.

Questa tensione dialettica tra chiarezza e vaghezza semantica si riverbera anche nel contesto della ricerca scientifica: pur ricorrendo nel linguaggio settoriale di diverse discipline, la definizione analitica del concetto è spesso lasciata implicita, o solleva dibattiti che non conducono a soluzioni condivise (Liao & Gendler, 2020). Anche all'interno di una stessa tradizione di ricerca, in cui il concetto viene associato a funzioni epistemiche precise e condivise, difficilmente si riesce a rendere conto in modo coerente e completo di tutti i modi diversi in cui il termine viene applicato nel linguaggio ordinario, o addirittura nelle teorie, nelle ricerche o dagli autori che si adottano come riferimento scientifico comune.

Con il presente lavoro si vuole affrontare questa difficoltà teorica soffermandosi sull'uso del concetto in campo educativo. Ci si concentrerà in particolare sulla filosofia educativa della Imaginative Education con un triplice obiettivo: presentare un'accezione di immaginazione come forma di pensiero complesso, tratta da un ripensamento critico della psicologia dello sviluppo di matrice piagetiana, e chiarirne la rilevanza in campo educativo; analizzare i limiti di questa definizione del concetto per il suo utilizzo nella pratica e nella ricerca educativa, e proporre un arricchimento di carattere interdisciplinare; utilizzare il caso specifico dell'immaginazione e della Imaginative Education per riflettere criticamente sul rapporto tra la ricerca in campo educativo e i contributi teorici ed empirici della psicologia cognitiva e delle neuroscienze.

## 2. Definire il concetto di immaginazione

Nel ripensamento critico del paradigma piagetiano che ha caratterizzato la ricerca educativa dalla fine del secolo scorso a oggi, una delle svolte prospettive più significative ha riguardato proprio il significato e il ruolo dell'immaginazione nei processi di apprendimento e sviluppo.

Per entrare nei dettagli di questo mutamento di prospettiva si prende innanzitutto in considerazione la teoria della Imaginative Education (IE), sviluppata alla fine del secolo scorso dal filosofo dell'educazione Kirian Egan. Per quanto l'immaginazione sia stata positivamente rivalutata da altre teorie filosofiche e pedagogiche, decisamente più influenti nel contesto italiano ed europeo, come quelle di Steiner, Freire o Malaguzzi<sup>2</sup> il caso della IE è particolarmente adatto per lavorare sulla definizione del termine e sulla sua chiarificazione concettuale. Nel lavoro di Egan il superamento critico delle teorie di Piaget viene infatti perseguito come un obiettivo esplicito (Egan, 2002) e le ragioni per ripensare e rivalutare l'immaginazione sul piano pedagogico e didattico sono indagate in modo sistematico.

L'immaginazione viene intesa nel linguaggio della IE come una forma di pensiero complesso. Attingendo a diverse fonti del pensiero filosofico del secondo Novecento (e.g. Sartre, Wittengstein, Ryle), Egan utilizza questa espressione per prendere le distanze da una filosofia della mente di carattere atomisti-

2. Il caso di Dewey, a questo proposito, è particolarmente interessante. Certamente nei lavori del filosofo americano l'immaginazione viene sensibilmente valorizzata sul piano pedagogico e didattico; che cosa sia da intendere con questo termine, e come lo si debba porre in relazione con altri concetti, come "esperienza" o "linguaggio", è tuttavia ancora fonte di dibattito tra gli interpreti. Per due concezioni alternative, si guardi ad esempio Polito (2005) e Weible (2015).

co e intellettualistico, per cui l'immaginazione viene ridotta a una facoltà che deve essere definita e studiata tenendola distinta da altre facoltà cognitive (es. percezione, attenzione, memoria, pensiero logico-concettuale), dal dominio delle emozioni, e da fenomeni di carattere sociale e culturale. Peraltro, nella prospettiva della IE, questa esigenza filosofica di carattere olistico trova corrispondenza nell'adesione ai fondamenti teorici della psicologia storico-culturale di matrice Vygotskijana, per cui l'immaginazione, in quanto forma di pensiero complesso e non mera facoltà mentale astratta, è da considerarsi come una "funzione psicologica superiore":

«Just as one cannot, to use Vygotsky's example, study the properties of water by breaking it down into hydrogen and oxygen, since these elements have completely different, and in fact even diametrically opposed, properties, so it is impossible to study the higher mental functions by breaking them down into their primary constituents. They are united, so to speak, in an organic, not a mechanical, way». (Bohovic, 1997, p. 10)

A partire da questa posizione teorica, la filosofia dell'educazione di Egan sviluppa diversi motivi di contrapposizione con l'accezione piagetiana di immaginazione.

Un primo aspetto di questa opposizione riguarda il rapporto tra immaginazione e intelligenza razionale. L'accezione piagetiana dell'immaginazione come forma di pensiero a-logico, irrazionalistico e contrapposto alla comprensione razionale della realtà (Piaget, 1962), lascia il posto nella teoria della IE a una più complessa e profonda integrazione tra la capacità di immaginare e l'esercizio

della razionalità. In questa prospettiva, l'immaginazione è ciò che consente il pensiero del possibile e la rielaborazione flessibile e creativa di ciò che già si conosce. In quanto tale, quindi, non si pone come alternativa al pensiero logico-razionale, bensì è necessaria perché la logica stessa non si riduca ad un mero esercizio meccanico:

«reason and imagination are not mutually exclusive faculties, or even in any way incompatible [...] Imagination must dwell within rationality if rationality is to serve human life and enrich our experience [...] rationality without imagination is blind, rudderless, and as likely to destroy what is of human value [...] conceptions of rationality deficient in imagination are at best arid and at worst damaging». (Egan, 1992 p. 25)

L'idea che il pensiero immaginativo vada inteso come una delle forme più ricche e complesse di esercizio dell'intelligenza, è poi estesa dalla IE alla relazione con la sfera emozionale. Anche in questo caso il ribaltamento della prospettiva piagetiana è sancito in modo esplicito: nella teoria della IE l'immaginazione non è ridotta a una forma spontanea ed egocentrica di sfogo pulsionale, ma viene intesa, all'opposto, come la forma più alta di manifestazione della ragione: «Imagination is reason in her most exalted mood» (Wordsworth, 1967 cit. in Egan, 1992). Va inoltre aggiunto a questo punto che questo carattere multidimensionale dell'immaginazione, così come viene inteso nella IE, non si limita alla varietà di funzioni logico-razionali implicate da questa forma di pensiero complesso, né al raccordo tra cognizione ed emozione, ma si estende anche

a una integrazione con la sfera del vissuto personale: l'esercizio dell'immaginazione consente di delineare lo spazio virtuale del possibile connotandolo in senso affettivo e assiologico e collegandolo al piano dei ricordi, dei desideri e delle motivazioni:

«The function of the imagination is such that it never merely copies the world or translates perceptions; it is a constantly active and creative faculty that shapes the world we perceive and that uses our hopes, fears and other emotions in that shaping» (Egan, 1992, p. 24).

Infine, e come conseguenza di questi presupposti, a essere abbandonata nella IE è l'idea piagetiana dell'approccio immaginativo al mondo come un sintomo esemplare di immaturità intellettuale della prima infanzia, inadeguato a produrre una qualsiasi forma di apprendimento significativo e destinato a scomparire con lo sviluppo razionale dell'età adulta, se non nei residui della diversione ludica o dell'espressione artistica (Piaget, 1962). All'opposto, proprio in quanto forma di pensiero complesso in cui si apre al senso del possibile e alla rielaborazione creativa della conoscenza acquisita, l'immaginazione viene considerata nella IE come un fattore causale determinante per lo sviluppo e per l'apprendimento (Egan, 2010; Fettes, 2010). In questo senso la IE si configura come una variante di socio-costruttivismo che attribuisce all'immaginazione un ruolo centrale nelle dinamiche di cooperazione e nella costruzione attiva di nuove conoscenze, abilità e competenze:

«Imagination is thus the 'reaching out' feature of students' minds that picks up

new ideas, tries them out, weighs their qualities and possibilities, and finds a place for them amidst the things they have already learned». (Tyers, 2006, p. 75)

La prospettiva filosofica della IE si basa quindi su un insieme di definizioni che criticano il punto di vista di Piaget e le sue conseguenze in merito alla rilevanza pedagogica e didattica dell'immaginazione.

Tuttavia, per quanto i fondamenti di questa filosofia dell'educazione riguardino un concetto di carattere psicologico, il sistema di definizioni post-piagetiane della IE si concentra esclusivamente sulle sue implicazioni in campo pedagogico e didattico. Si corre pertanto il rischio di fare affidamento a un concetto intuitivo e ricco di potenzialità per la spiegazione dei fenomeni di sviluppo e di apprendimento, di cui tuttavia non si riesce a fornire una caratterizzazione precisa, coerente ed empiricamente fondata in quanto aspetto concreto della vita mentale.

Nel caso della IE, il concetto filosofico di pensiero complesso, e quello psicologico di "funzione mentale superiore", per quanto integrati in modo coerente in un approccio olistico alla comprensione della mente, vengono tuttavia utilizzati in modo semplicistico nel caso dell'immaginazione, dal momento che non riescono a chiarirne il carattere polisemico: «By recognizing that our very day use of 'imagination' refers, perhaps most often, to the non-pictorial and non-imageable, we realize that the imagination is not simply a capacity to form images, but is a capacity to think in a particular way» (Egan, 1992). Questa distinzione tra immaginazione come funzione generatrice di immagini mentali

e come funzione di pensiero produttivo, è un passaggio chiave per il ribaltamento della prospettiva di Piaget sul tema. Ciò che manca, tuttavia, è una distinzione analitica tra le due accezioni del termine: Quali sono le caratteristiche condivise da queste due tipologie di pensiero immaginativo, e in che cosa consistono le loro differenze? Giocano entrambe lo stesso ruolo determinante nello sviluppo e nei processi di apprendimento? La loro distinzione esaurisce le tipologie di pensiero immaginativo o se ne possono individuare delle altre?

### 3. Una classificazione neurofilosofica

In letteratura sono già disponibili dei lavori di sintesi interdisciplinare sulla classificazione tipologica del pensiero immaginativo (Liao & Gendler, 2020). In questa sede si prende in considerazione un modello tassonomico elaborato da Anna Abraham (Abraham, 2016; 2020), che si può considerare funzionale agli scopi del presente lavoro sotto due punti di vista. Da una parte, questa cornice teorica condivide con la IE un approccio olistico all'immaginazione come forma di pensiero complesso, e non ricade nelle tipologie di psicologia cognitiva che "impongono distinzioni rigide e astratte tra specifici aspetti della vita mentale, che possono essere utili a un certo tipo di indagine empirica, ma che non consentono di comprendere la complessità dei fenomeni educativi" (Egan, 2002). Dall'altra, questo sforzo di classificazione possiede un grado di ana-

liticità che non manca al linguaggio filosofico e psicologico della IE. Nel suo sforzo di sintesi e di ordinamento, infatti, Abraham non si limita a raccogliere diversi esempi di processi immaginativi, tratti in modo transdisciplinare tanto dalle scienze cognitive quanto dall'epistemologia filosofica e dalla filosofia della mente (Tab. 1), ma riesce anche a raggrupparli in tre tipologie fondamentali di pensiero immaginativo, di cui chiarisce i punti di comunanza e di divergenza attraverso un confronto critico con la ricerca empirica in campo neurobiologico (Tab. 2).

Dal punto di vista neurobiologico il lavoro di classificazione si concentra sul Default Mode Network (DMN), una specifica regione del cervello la cui attivazione è correlata a fenomeni mentali, come il *mind wondering* o il *daydreaming*, in cui le informazioni disponibili in memoria vengono richiamate e ricombinate in modo spontaneo, senza la necessaria attivazione di un controllo metacognitivo o di una deliberazione cosciente (Daselaar *et al.*, 2010; Andrews-Hanna, 2012). Dalle sintesi di Abraham emerge come l'attivazione del DMN sia frequentemente correlata a tutti gli esempi di pensiero immaginativo descritti dalla letteratura filosofica e psicologica. L'ipotesi avanzata come conseguenza di questa osservazione, è che il funzionamento di questa regione del cervello, sebbene non necessariamente implicata in qualsiasi istanza di pensiero immaginativo, possa tuttavia fornire delle informazioni utili per chiarire gli usi del termine "immaginazione" sul piano concettuale.

Come indicato in Tab. 1, in relazione alle diverse modalità di attivazione del DMN, e

CATEGORIES OF IMAGINATION	NEUROCOGNITIVE BASIS
Mental Imagery-based Imagination	Sensory/Motor Networks
Intentionality-based Imagination	Default Mode Network
Novel Combinatorial-based Imagination	Default Mode Network Cognitive Control Network Semantic Cognition Network
Phenomenology-based Imagination	Networks relevant to the processing of Interoception Emotion and Reward
Altered States of Imagination	Disruptions (global or local) within: Default Mode, Cognitive Control and Sensory-Motor Networks

Tab. 1 - Un riassunto generalizzato delle basi neuro cognitive di ognuna delle tipologie di pensiero immaginativo (da Abraham, 2016).

Mental Imagery (perceptual/motor)	Intentionality (recollective)	Novel Combinatorial (generative)	Phenomenology (emotion)
Visual Imagery Mental Rotation	Mental State Reasoning/Theory of Mind	Creativity	Aesthetic Engagement
Auditory Imagery Musical Imagery	Moral Decision Making	Hypothetical Reasoning	Visual Art-related Aesthetic Response
Motor Imagery	Mental Time Travel/Future Thinking	Counterfactual Thinking	Music-related Aesthetic Response
...	Autobiographical/Episodic Memory	Hypothesis Generation	...
<b>Altered States:</b>			
Dreams, Hypnosis, Meditative States, Hallucinations, Out of Body Experiences, Delusions ...			

Tab. 2 - Un diagramma schematico della classificazione, con esempi di processi rilevanti per ciascuna delle tipologie di pensiero immaginativo (da Abraham, 2016).

alle sue integrazioni funzionali con altre aree e sistemi cerebrali, si possono distinguere diverse tipologie di pensiero immaginativo.

La prima tipologia è quella del pensiero immaginativo *imagery-based*<sup>3</sup>:

«With regard to the kind of phenomena covered by the term imagination, much of the focus in the tradition of philosophy has been on the "quasi-perceptual experience" of mental imagery». (Abraham, 2016 p. 4)

3. Si mantiene l'uso originario dell'inglese non solo per restare più aderenti alle ricerche neurobiologiche prese in esame, ma anche perché questa lingua distingue sfumature nel campo semantico dell'immaginazione, come la differenza tra "imagery" e "imagination", che non possono essere rese agevolmente in italiano.



In questa sua prima accezione, il termine immaginazione indica la capacità di simulare stati percettivi e immagini mentali senza la presenza di oggetti fisici esterni che determinino l'occorrenza. Gli schemi di ordinamento e di esplorazione percettiva, che normalmente si applicano agli input sensoriali e che consentono di strutturarli e di interpretarli concettualmente, nel caso dei processi imagery-based funzionano indipendentemente dalla stimolazione degli organi di senso. Ciò che ne consegue è un'attività immaginativa variegata e dinamica, in cui la capacità di ordinare e di esplorare percettivamente il mondo può attivarsi anche senza sollecitazioni dell'ambiente esterno, e può funzionare in sinergia con la memoria e con le funzioni logiche e concettuali per strutturare o rievocare scenari mentali complessi. Il punto di vista neurobiologico aggiunge un supporto empirico a questa caratterizzazione teorica: nei processi imagery-based, le reti sensoriali e motorie si attivano in correlazione al sistema esecutivo centrale e alle reti di controllo logico e semantico, ma a differenza dei processi percettivi, questa integrazione neurobiologica non è innescata dai ricettori sensoriali ed è mediata, anzi, dal funzionamento del DMN. In questo caso, quindi, il termine "immaginazione" si utilizza per indicare dei processi di percezione virtuale in cui è possibile trascendere il vincolo degli input sensoriali contingenti.

La seconda tipologia è definita *intentionality-based*:

«Processes of imagination such as

autobiographical and episodic memory (e.g., reminiscing about my first day of primary school), episodic future thinking (e.g., imagining what my next birthday will be like), mental state reasoning or theory of mind (e.g., making inferences about what someone else is thinking about), self-referential thinking (e.g., evaluating my own thoughts and behavior), and moral reasoning (e.g., gauging the permissibility of my own or someone else's action)». (Abraham, 2016 p. 6)

I processi immaginativi di questa categoria sono accomunati da due caratteristiche specifiche. Per prima cosa riguardano la dimensione della "soggettività intenzionale" (Dennet, 1987): i processi intentionality-based consistono in forme di pensiero che si riferiscono al comportamento di soggetti autocoscienti capaci di deliberazione e di autodeterminazione razionale. In secondo luogo, e in questo punto sta il loro carattere propriamente immaginativo, in questi processi mentali il soggetto intenzionale trascende i vincoli della situazione fisica. Il termine "immaginazione", in questa sua declinazione specifica, indica quindi una funzione psicologica che consente di proiettare il sé in punti dello spazio o del tempo diversi da quello attuale, o di attingere alle risorse della memoria, delle conoscenze e delle esperienze personali per simulare o interpretare altri punti di vista possibili. Sul piano neurobiologico si è osservato come tutte le occorrenze di questa tipologia siano accomunate dall'attivazione di regioni centrali del DMN (Andrews-Hanna *et al.*, 2014) che in questo caso, peraltro, possono funzionare anche in modo completamente autonomo<sup>4</sup>.

La terza categoria è quella dei processi *novel-combinatorial*:

«When our powers of imagination are focused beyond the "what was" and "what is" and extends to the "what if" or "what might be," the possibility space that we explore is considerably wider [...]. These contexts are relatively open-ended in one or more aspects of the problem solving/exploration process as they involve journeying within the possibility space to go beyond the status quo, and necessitate combining or evaluating existing knowledge in novel ways». (Abraham, 2016 p. 7)

Questa tipologia di pensiero immaginativo determina una riconfigurazione delle conoscenze e degli abiti mentali pregressi. Più nel dettaglio, al variare dei problemi aperti o delle esigenze espressive, i processi novel-combinatorial possono retroagire sul sistema delle credenze e delle abitudini acquisite in diversi modi. In alcuni casi, la rielaborazione immaginativa si limita ad aprire nuove connessioni, o a introdurre nuove forme di associazione o di combinazione tra elementi noti, per generare dei risultati innovativi. Si determinano così nuove idee, o nuovi modi di pensare, senza però che le conoscenze di partenza siano di per sé rivalutate o re-interpretate<sup>5</sup>. In altri casi, invece, l'effetto dei processi novel-combinatorial non è soltanto generativo ma anche trasformativo. Lo sviluppo di nuove idee o la maturazione di nuove forme espressive, determinano una rielaborazione più profonda di ciò che è già noto: gli elementi di partenza non sono semplicemente associati

o combinati tra loro, ma subiscono alterazioni qualitative e quantitative delle loro proprietà fondamentali, vengono trasposti analogicamente in contesti inediti o sono ristrutturati concettualmente attraverso processi di "conceptual blending" (Fauconnier & Turner, 2003) o di trasposizione metaforica (Lakoff & Johnson, 2020). In questo caso, quindi, il termine "immaginazione" indica una forma di pensiero creativo che consente di generare nuove modalità di azione e di comprensione, trascendendo il vincolo delle conoscenze e delle abitudini acquisite. A livello neurobiologico questa descrizione trova conferma negli alti livelli di integrazione funzionale che si sono osservati durante questi processi immaginativi tra il DMN, che alimenta processi spontanei di selezione e ristrutturazione delle conoscenze acquisite e le reti di controllo logico e semantico che ancorano questi processi a un task specifico e alla generazione di soluzioni originali e pertinenti (Abraham *et al.*, 2008a; Van Hoek *et al.*, 201; Hassabis *et al.*, 2007).

Il modello proposto da Abraham include altre due tipologie di pensiero immaginativo, che non si approfondiscono tuttavia in questa sede come oggetti specifici di analisi. La categoria "stati alterati dell'immaginazione" riguarda le disfunzioni e le situazioni di disturbo che coinvolgono il pensiero immaginativo, e in quanto tale non è di immediata rilevanza per un discorso filosofico sul rapporto tra immaginazione, apprendimento e insegnamento, come quello della Imaginative Education.

4. Ciò accade nei processi intentionality-based simili al "daydreaming", in cui l'attivazione del DMN procede spontaneamente senza richiedere la mediazione delle funzioni esecutive e dei sistemi di controllo logico, necessari per focalizzarsi su input specifici, come un problema da risolvere o un'attività da condividere, per rispondere a criteri di organizzazione esterna, come i presupposti logici del problema o le regole sociali dell'attività e per organizzare risposte comportamentali flessibili e creative.

5. Si guardi per esempio al modo in cui Munari definisce il concetto di invenzione, distinguendolo da quelli di fantasia, creatività e immaginazione (Munari, 2018).

Al contrario, la categoria “immaginazione fenomenologica” ha implicazioni educative rilevanti perché nel trattarla Abraham si concentra sulla dimensione estetica e motivazionale che riguarda tutte le tipologie di pensiero immaginativo e che è necessaria per comprenderle in modo adeguato anche nelle loro implicazioni educative. In questo senso, più che di una tipologia a sé stante, questa categoria consente di approfondire un aspetto costitutivo del pensiero immaginativo in quanto tale. Ciò che Abraham sottolinea a riguardo, è che, in ogni tipo di processo immaginativo, il DMN lavora in connessione con diverse aree del cervello legate al funzionamento delle emozioni. In alcuni casi, il DMN può correlarsi con le regioni cerebrali che determinano la ricompensa emotiva legata al successo nella scoperta di una nuova prospettiva, o nel raggiungimento di una nuova idea o di una nuova intuizione (Muth & Carbon, 2013). Le correlazioni più significative e ricorrenti includono, tuttavia, le regioni cerebrali, come l'insula anteriore, che svolgono un ruolo cruciale nella consapevolezza interocettiva e nel funzionamento del processo emotivo (Vartanian & Skov, 2014). Questi dati sembrano indicare a livello neurobiologico che l'esercizio dell'immaginazione può generare un coinvolgimento emotivo autentico e che la stessa capacità delle emozioni di stimolare pensieri, motivazioni e azioni è strettamente correlata alla capacità di immaginare.

#### 4. Imaginative Education: un approccio interdisciplinare alla ricerca educativa

L'esigenza di un approccio interdisciplinare nel campo della ricerca educativa non si può ascrivere al rinnovato interesse pedagogico e didattico per i temi dell'immaginazione e della creatività. Si tratta anzi di un punto fermo ribadito a più riprese, e in termini filosofici generali, tanto nel contesto della tradizione pedagogica italiana (Annacontini, 2008; Baldacci, 2009) quanto nel dibattito internazionale (Frodeman *et al.*, 2017). Il problema dei concetti di “immaginazione” e di “creatività” e del loro uso in campo pedagogico e didattico, tuttavia, può essere preso come esempio paradigmatico di alcuni rischi a cui si va incontro quando l'invito all'interdisciplinarietà si infrange contro le barriere rigide che separano, nella pratica della ricerca, settori scientifici, riferimenti teorici e tradizioni culturali.

Per prendere in prestito un aggettivo usato da Eisner a commento del lavoro filosofico di Kieran Egan sulla Imaginative Education, un primo rischio della mancanza di interdisciplinarietà consiste nella costruzione di teorie educative che non siano sufficientemente “generose” (Egan, 1999). Le teorie educative si occupano di fenomeni sociali complessi, che hanno a che vedere con l'apprendimento, con lo sviluppo e con la costruzione, trasmissione e distribuzione di conoscenza. Nel farlo, peraltro, non si limitano a una pura funzione descrittiva o interpretativa, ma sono chiamate a fornire indicazioni su come guidare la prassi educativa in contesti situati, nei

quali non è possibile separare analiticamente diversi ordini di fenomeni (es. psicologici, sociali, epistemici) su cui invece altre discipline possono focalizzarsi in modo distinto. Una teoria educativa che voglia informare e sostenere la prassi, ad esempio, non può porsi questioni epistemiche separate da una dimensione sociale o psicologica, né può concentrarsi sulla descrizione di ciò che esiste senza occuparsi di ciò che dovrebbe esistere. La peculiarità e l'autonomia delle teorie educative sul piano epistemologico, semmai, stanno proprio nella capacità di generare visioni ampie, che aiutino a pensare la complessità (Morin, 2020) e ad affinare il giudizio critico sul piano etico-normativo (Biesta, 2015).

Da questo punto di vista, il caso della Imaginative Education presentato in questo articolo fornisce un esempio significativo. Uno degli obiettivi principali di questa teoria dell'educazione, e della sua portata critica verso l'utilizzo degli studi di Piaget in campo educativo, sta proprio nella ricerca di una “overarching theory” (Egan, 2002), ovvero di una prospettiva che non sia viziata da riduzionismi e che possa rispondere in modo adeguato alle questioni dell'insegnamento e dell'apprendimento a scuola, prese in tutta la loro complessità. La scelta di concentrarsi sul tema della costruzione di senso, e sull'immaginazione come sua risorsa primaria, risponde esattamente all'esigenza di sviluppare una pedagogia e una didattica in cui i problemi epistemici della conoscenza, della comprensione e dell'apprendimento siano messi in relazione al corpo, alle emozioni e al vissuto di ciascuno, alle dinamiche sociali e relazionali del gruppo e alla varietà di stili cognitivi

e di linguaggi espressivi che lo caratterizzano. In questo senso la IE rivendica sin dalle origini (Egan, 2002) i propri limiti e la propria prerogativa di teoria educativa, che in quanto tale richiede e catalizza un dialogo aperto e continuo tra discipline diverse: la pedagogia filosofica, a partire dalla quale riflette sul valore dell'immaginazione in rapporto ai problemi normativi del senso e dei fini dell'educazione (Egan *et al.*, 2013); la storia e l'antropologia culturale che considera per individuare gli artefatti culturali elaborati nella storia umana per esercitare e nutrire l'immaginazione (Egan, 1997); la psicologia socio-culturale con cui spiega gli effetti di questi artefatti sullo sviluppo mentale e sull'apprendimento individuale e collettivo (Gajdamashko, 2005); la didattica generale e disciplinare con cui l'impiego di questi artefatti si può tradurre nella progettazione di ambienti e situazioni di apprendimento/insegnamento in cui il movimento dell'immaginazione sia solidale con l'acquisizione di obiettivi curricolari (Egan, 1992; 2013). Lo stesso ricorso ai contributi contemporanei della ricerca nel campo delle scienze cognitive e della neurobiologia, che si è proposto in precedenza, può essere letto come un tentativo di portare avanti questo dialogo interdisciplinare sospinto e richiesto da una teoria educativa coerente e di ampio respiro. Per quanto si voglia parlare di “immaginazione” proprio per superare concezioni intellettualistiche della conoscenza e dell'apprendimento, ciò non significa che si debba ignorare il piano dei processi cognitivi individuali e del relativo sostrato cerebrale, e che, anzi, i risultati empirici delle scienze che si focalizzano su questi temi non siano utili

per chiarire cosa significhi “immaginare”, e come i diversi tipi di processi immaginativi siano efficaci per costruire esperienze di apprendimento significativo.

Proprio qui si pone un secondo rischio in cui si può incorrere quando il richiamo all’interdisciplinarietà non riesce a tradursi in un principio effettivo della ricerca in campo educativo. Per quanto una teoria educativa possa rivelarsi “generosa” e possa sostenere un’ampia visione d’insieme che stimoli e richieda connessioni tra diversi campi del sapere, ciò non significa che essa sia dotata del livello di chiarezza sufficiente per poterla operationalizzare e per poterne osservare, documentare e valutare le conseguenze. Perché ciò sia possibile, è necessario che la teoria non sia né vaga, né ambigua, e che i suoi concetti siano definiti con univocità semantica così da permettere di utilizzarli come criteri operativi (Marani, 2013) per leggere la realtà e per guidare l’osservazione e l’azione. Per utilizzare il lessico della filosofia dell’educazione (Baldacci, 2012), la Pedagogia teorica è chiamata a sviluppare principi sufficientemente generali da rispondere in modo chiaro alle questioni fondamentali sulla natura e sui fini dell’educazione e sulle modalità con cui deve essere condotta; d’altro canto, perché questi principi possano informare la Didattica Generale e Disciplinare e possano essere oggetto di indagine empirica per la Pedagogia Sperimentale, è necessario che non abbiano soltanto un carattere metaforico, ma che siano analizzati e articolati in modo tale da poterli utilizzare per progettare, realizzare e valutare esperienze di apprendimento. Anche da questo punto di vista, quindi, non

si può prescindere da un approccio interdisciplinare, e quanto mostrato in merito alla ricerca sull’immaginazione in campo educativo può confermarlo in modo emblematico. Come chiarito in precedenza (1), di per sé, la IE fornisce delle indicazioni intuitive per sviluppare una pedagogia dell’immaginazione, ovvero per capire come e in che senso la capacità di immaginare debba rivestire un ruolo centrale nelle pratiche educative, sia come fine, sia come risorsa strumentale delle esperienze di apprendimento e di insegnamento. Per fare ciò, come detto, la teoria attinge da risorse culturali e scientifiche molto variegata, e si pone come motore e sostrato di un dialogo interdisciplinare animato dalla visione coerente e dalla tensione ideale di un’educazione “che parli all’anima” (Egan, 1978) e che sia capace, cioè, di nutrire e di coinvolgere l’immaginazione, dando un posto ai temi curriculari nel percorso personale della costruzione di senso. Sono indicati anche principi, strumenti e strategie per tradurre questa visione in atto come insegnanti, nel contesto specifico dell’educazione scolastica (Egan & Judson, 2016). Tuttavia, per quanto questi principi siano organizzati in un discorso coerente e, come detto, “generoso”, non sono sostenuti da una spiegazione analitica del concetto di immaginazione dal punto di vista psicologico. Questa integrazione teorica aiuterebbe però a capire meglio in che senso, e con che limiti, si può coinvolgere l’immaginazione in una progettazione didattica, e a chiarire cosa dovrebbe essere osservato, e come, quando si vuole studiare l’immaginazione in un contesto educativo e si vogliono sottoporre le premesse e le assunzioni

della IE al vaglio critico di una verifica empirica. Per colmare questa lacuna, si è rivelato necessario valicare i confini (già ampi) della teoria e metterla in dialogo con un modello teorico, quello della tassonomia di Abraham, a sua volta caratterizzato da una convergenza multidisciplinare tra scienze cognitive, neurobiologia, filosofia della mente. In questo caso, quindi, la IE ha un valore esemplare in negativo, perché mostra in tutta evidenza i rischi di una teoresi pedagogica che non riesce a dialogare in modo efficace con le scienze empiriche e che perde così dei supporti preziosi per chiarire analiticamente i propri principi e concetti fondanti.

## 5. Conclusioni

L’obiettivo fondamentale della chiarificazione concettuale proposta in questo articolo non è di carattere puramente teorico. Con questo lavoro, semmai, si vuole contribuire all’interesse crescente nei confronti dell’immaginazione, della fantasia e della creatività come elementi essenziali per la progettazione curricolare e per la formazione degli insegnanti, sia come obiettivi educativi da sviluppare in sé, sia come risorse a cui attingere, tanto dal punto di vista di chi insegna, quanto da quello di chi apprende, per realizzare ambienti ed esperienze di apprendimento significativi. Anche per questa ragione si è scelto di concentrarsi su una filosofia dell’educazione, la Imaginative Education, che si distingue per una forte vocazione applicativa, e per un’attenzione esplicita agli effetti della riflessione teorica sulla natura e sui fini dell’educazione, nel contesto concreto del-

le pratiche educative formali e informali, e nella formazione continua delle persone che scelgono di dedicarvisi.

In questo contesto, la tassonomia descritta nel presente lavoro consente di prendere una posizione precisa rispetto al significato del termine “immaginazione” dal punto di vista psicologico. Ciò che ne consegue, in campo educativo, è la possibilità di chiarire la dimensione operativa di questo concetto, e di poterne limitare l’ambiguità e la vaghezza semantica quando lo si utilizza per costruire disegni di ricerca e per progettare esperienze educative e didattiche. La distinzione tipologica del pensiero immaginativo in “imagery-based”, “intentionality-based” e “novel-combinatorial”, permette di capire meglio che cosa si debba considerare quando ci si interessa a studiare e/o ad applicare teorie pedagogiche che fanno riferimento al potenziale educativo e didattico del pensiero immaginativo.

La rilevanza di questa operazione teorica, infine, non si limita al caso specifico dell’immaginazione come oggetto di ricerca e di sperimentazione pratica in campo educativo. Anzi, il dialogo tra la tassonomia “neurofilosofica” di Abraham e la teoria pedagogica della Imaginative Education, ha consentito di mostrare i rischi a cui si incorre quando si stabiliscono delle demarcazioni eccessivamente rigide ed impermeabili tra settori disciplinari nel conteso della ricerca educativa.



## Bibliografia

---

- Abraham, A.** (2016). The imaginative mind. *Human Brain Mapping*, 37(11), 4197-4211. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/hbm.23300>.
- Abraham, A.** (2020). Surveying the imagination landscape. In Gendler and Hawthorne (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Imagination* (pp. 1-10). Cambridge University Press.
- Akkerman, S.** (2018). Imagination in and beyond education. In Zittoun, T., & Glăveanu, V. P. (Eds.), *Handbook of imagination and culture*, 211-221. Oxford University Press.
- Andrews-Hanna, J. R., Smallwood, J. & Spreng, R. N.** (2014): The default network and self-generated thought: Component processes, dynamic control, and clinical relevance. *Ann N Y Acad Sci*, 1316, 29-52. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24502540/>.
- Baldacci, M.** (2009). La ricerca pedagogica e la logica della complessità. *Encyclopaideia rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, 8, 1-8.
- Baldacci, M.** (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci Editore.
- Biesta, G.** (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26609254>.
- Bozhovich, L. I.** (1977). The concept of the cultural-historical development of the mind and its prospects. *Soviet Psychology*, 16(1), 5-22. Retrieved from <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040516015>.
- Currie, G.** (2002). Desire in Imagination. In Gendler and Hawthorne (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Imagination* (pp. 201-221). Cambridge University Press.
- Daselaar, S. M., Porat, Y., Huijbers W., & Pennartz C. M. A.** (2010): Modality-specific and modality-independent components of the human imagery system. *NeuroImage*, 52, 677-685. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20420931/>.
- Egan, K.** (1978). Some presuppositions that determine curriculum decisions. *Journal of Curriculum Studies*, 10(2), 123-133. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0022027780100204>.
- Egan, K.** (1992). *Imagination in teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K.** (1999). *Children's Minds, Talking Rabbits and Clockwork Oranges*. New York: Teachers College Press.
- Egan, K.** (2010). Imagination and culture. In M. Fettes (Ed.), *Imagination in Educational Theory and Practice: A Many-sided Vision* (pp. 31-52). Cambridge Scholars Publishing.
- Egan, K.** (2013). *Imagination in teaching and learning: ages 8 to 15*. Routledge.
- Egan, K., & Gillian, J.** (2016). *Imagination and the engaged learner: Cognitive tools for the classroom*. Teachers College Press.
- Egan, K., Cant, A. I., & Judson, G. (Eds.)**. (2013). *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*. Routledge.
- Egan, K.** (2002). *Getting it Wrong from the Beginning*. London: Yale University Press.
- Egan, K.** (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fauconnier, G., & Turner, M.** (2003). Conceptual blending, form, and meaning. *Recherches en communication*, 19, 57-86.
- Fettes, M.** (2010). The TIEs that bind: How imagination grasps the world. In *Imagination in Educational Theory and Practice: A Many-sided Vision* (pp. 2-16). Cambridge Scholars Publisher.
- Frodeman, R., Klein, J. T., & Pacheco, R. C. D. S. (Eds.)**. (2017). *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Oxford University Press.
- Gajdamaschko, N.** (2005). Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers. *Teaching Education*, 16(1), 13-22. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1047621052000341581>.
- Glăveanu, V. P., Karwowski, M., Jankowska, D. M., & de Saint Laurent, C.** (2017). Creative imagination. In V. P. Glăveanu (Ed.), *Handbook of imagination and culture* (pp. 61-86.)
- Harris, P. L.** (2000). *The work of the imagination*. Blackwell Publishing.
- Harris, P. L.** (2022). *Children's imagination*. Cambridge University Press.
- Hassabis, D., Kumaran, D., Vann, S. D., & Maguire, E. A.** (2007): Patients with hippocampal amnesia cannot imagine new experiences. *Proc Natl Acad Sci U S A*, 104, 1726-1731. Retrieved from <https://doi.org/10.1073/pnas.0610561104>.
- Irakleous, P., Christou, C., & Pitta-Pantazi, D.** (2022). Mathematical imagination, knowledge and mindset. *ZDM-MathematicsEducation*, 1-15.
- Kind, A., & Kung, P. (Eds.)**. (2016). *Knowledge Through Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Kind, A. (Ed.)**. (2016). *The Routledge handbook of philosophy of imagination*. Routledge.
- Liao, S.-Y., & Gendler, T.** (2020). Imagination. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.)
- Marani, G.** (2013). *La ricerca-azione: una prospettiva deweyana*. Milano: Franco Angeli.
- Morin, E.** (2020). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Perignat, E., & Katz-Buonincontro, J.** (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. *Thinking skills and creativity*, 31, 31-43. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002>.
- Piaget, J.** (1962). *Play dreams and imitation in childhood*. New York: W.W. Norton.
- Polito, T.** (2005). Educational Theory as Theory of Culture: A Vichian perspective on the educational theories of John Dewey and Kieran Egan. *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 475-494. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00136.x>.
- Smolucha, L., & Smolucha, F. C.** (1986). *LS Vygotsky's Theory of Creative Imagination*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Taylor, M. (Ed.)**. (2013). *The Oxford handbook of the development of imagination*. OUP USA.
- Tyers, O.** (2006). *A Brief Guide to Imaginative Education*. Poster session presented at the meeting of the Imaginative Education Research Group, Vancouver, Canada.
- Von Wright, M.** (2021). *Imagination and Education*. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Weible, D.** (2015). Getting it right from the beginning: Imagination and education in John Dewey and Kieran Egan. *Education and Culture*, 31(2), 81-112. Retrieved from <https://doi.org/10.5703/educationculture.31.2.81>.
- Wordsworth, W.** (1967). "The Prelude". In Perkins, D. (Ed.), *English Romantic Writers*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Zittoun, T., & Glăveanu, V. P. (Eds.)**. (2018). *Handbook of imagination and culture*. Oxford University Press.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15204

## Strategie per integrare la prospettiva dei bambini nelle attività in classe. Una ricerca azione partecipata nella scuola primaria

Strategies to integrate children's perspective into classroom activities. A participatory action research in two primary schools

Rachele Antonini, Nicola Nasi<sup>1</sup>

### Sintesi

L'articolo è incentrato sulle strategie per integrare la prospettiva dei bambini in un processo di ricerca azione partecipata che ha coinvolto due scuole primarie nel Nord Italia. Queste strategie sono state adottate nell'ambito di un'azione pilota che fa riferimento al progetto europeo NEW ABC, che ha tra i suoi obiettivi l'integrazione delle idee di bambini e insegnanti nelle politiche di varie istituzioni educative. Dal momento che il progetto si basa sul concetto di co-creazione, le attività delle azioni pilota sono il risultato della collaborazione tra ricercatori, insegnanti, bambini, famiglie e associazioni locali. In particolare, l'articolo mostra le strategie adottate per elicitarle le idee dei bambini e integrarle nella pianificazione, implementazione e valutazione delle attività. Nella discussione conclusiva, queste strategie vengono discusse criticamente in relazione alla loro efficacia nel favorire la partecipazione e l'inclusione sociale dei bambini.

**Parole chiave:** Ricerca azione partecipata; Scuola primaria; Bambini; Partecipazione; Inclusione sociale; NEW ABC.

### Abstract

The article focuses on the strategies that the research team adopted in order to integrate children's perspective into a participatory action research process that involved two primary schools in Northern Italy. These strategies have been adopted within a pilot action that is inscribed in the broader NEW ABC project, which aims to incorporate children's and teachers' ideas into the educational policies of various institutions. Since the project is based on the concept of co-creation, the activities of the pilot action are based on the collaboration between researchers, teachers, children, their families, and various local associations. Specifically, the article illustrates efficient strategies to elicit children's ideas and integrate them into the planning, implementation, and evaluation of the activities. In the concluding discussion, these strategies are critically discussed in relation to their effectiveness in fostering children's participation and social inclusion.

**Keywords:** Participatory action research Primary school; Children; Participation; Social inclusion; NEW ABC.

1. Università di Bologna, [nicola.nasi3@unibo.it](mailto:nicola.nasi3@unibo.it), [rachele.antonini@unibo.it](mailto:rachele.antonini@unibo.it).

## 1. Introduzione<sup>2</sup>

Durante il loro percorso scolastico, i bambini devono a volte affrontare barriere e discriminazioni che possono influire in modo significativo sulle loro opportunità future. Queste barriere spesso riguardano categorie specifiche di bambini, come i bambini che provengono da contesti di fragilità socio-economica o hanno un background di tipo migratorio alle spalle (OCSE, 2015; 2016; OIM, 2022). In generale, sono diversi i fattori che contribuiscono alla persistenza delle disuguaglianze all'interno del sistema educativo e che possono portare a divari di rendimento tra studenti con background diversi. Questi fattori includono tra gli altri lo status socio-economico e culturale degli studenti; l'accesso ad attività ricreative, sportive e culturali extrascolastiche; il genere; l'area geografica; un eventuale background migratorio (Ikeda, 2022; Mostafa, 2020). La risultante di questi diversi fattori può portare a disparità nei tassi di abbandono scolastico e accesso all'istruzione superiore (Crul, 2013; Eurydice, 2019) e nello sviluppo di competenze fondamentali per il benessere e il senso di sicurezza dei bambini (OCSE, 2018; PIRLS, 2016), impattando pertanto sulle loro prospettive occupazionali nonché sulla loro partecipazione attiva alla società. Uno dei motivi della persistenza di queste disuguaglianze è legato alle caratteristiche strutturali dei contesti di educazione formale come le scuole pubbliche. Per esempio, la distanza tra le politiche educative e le esigenze reali dei bambini comporta sistemi di valutazione, ideologie educative e

routine burocratiche che possono consolidare e inasprire le disuguaglianze già presenti al di fuori della scuola (Kränzl-Nagl & Zartler, 2010). Sia a livello di singoli istituti, sia a livello nazionale ed europeo, le normative scolastiche e le pratiche routinarie della classe possono essere molto lontane da quelli che sono i bisogni e le aspettative dei bambini.

Questo articolo si basa su dati raccolti nell'ambito del progetto europeo H2020 Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building (da qui in avanti, NEW ABC), che ha come obiettivo di dare visibilità alla prospettiva dei bambini per fare in modo che possa avere un impatto sulle politiche educative a livello locale e non-locale. In particolare, l'articolo si basa su una Ricerca Azione Partecipata (Kemmis & McTaggart, 2005; da qui in avanti, RAP) che ha coinvolto due scuole primarie del Nord Italia, e presenta alcune delle strategie utilizzate da ricercatori e insegnanti per integrare le idee e la prospettiva dei bambini nelle attività quotidiane e nello sviluppo del processo di ricerca. In questo senso, questo studio si iscrive in un filone di ricerca che promuove l'idea di fare ricerca *con* i bambini, *per* i bambini (Mortari, 2009; Pastori *et al.*, 2020). Le diverse strategie per coinvolgere i bambini sono state utilizzate nell'ambito di una singola azione pilota incentrata sulla 'scuola ideale', cioè sulle idee che secondo bambini e insegnanti potrebbero migliorare la scuola attuale (cfr. sezione 3). Sebbene il processo di co-creazione abbia coinvolto ricercatori, insegnanti, bambini, famiglie e varie associazioni locali, l'input dei bambini è stato particolarmente valorizzato attraverso una serie di strategie

durante la pianificazione e l'attuazione delle attività. Al termine delle attività è stata inoltre raccolta la valutazione dei bambini dell'intero percorso. L'articolo presenta queste diverse strategie e ne discute i limiti e le opportunità in relazione alla loro adeguatezza ed efficacia nel raggiungere gli obiettivi del progetto (ad esempio, l'inclusione sociale dei bambini).

Gli obiettivi analitici dell'articolo sono principalmente due. In primo luogo, l'articolo mira a descrivere nel dettaglio le varie fasi del processo di co-creazione e valutazione finale delle attività, sottolineando le strategie per integrare la prospettiva dei bambini nel processo di ricerca azione partecipata. In secondo luogo, lo studio intende discutere criticamente gli strumenti adottati dal gruppo di ricerca per offrire spunti che potrebbero essere rilevanti per ricerche future con un approccio simile.

## 2. Il quadro teorico del progetto NEW ABC

Il progetto NEW ABC coinvolge 13 istituzioni in nove diversi Paesi europei (Italia, Francia, Spagna, Regno Unito, Belgio, Polonia, Cipro, Portogallo, Finlandia). L'obiettivo generale del progetto è di innescare e facilitare un processo di creazione e implementazione partecipata di buone pratiche che possano favorire l'inclusione sociale di bambini e bambine in diversi contesti educativi. In particolare, NEW ABC mira a creare le basi per un possibile cambiamento combinando le idee e prospettive di tutte le persone coinvolte nelle istituzioni educative, creando in tal

modo delle possibili sinergie tra attori sociali che normalmente non interagiscono tra loro (ad esempio, i bambini e i decisori politici). In questo senso, il progetto vuole dare visibilità alle idee e ai bisogni reali di bambini e insegnanti, cioè delle persone che sono maggiormente coinvolte nella quotidianità educativa delle scuole, ma che hanno spesso difficoltà ad avere un impatto sulle politiche che li riguardano. Per quanto riguarda in particolare i bambini, uno degli obiettivi del progetto è di accrescere la loro consapevolezza riguardo al loro (potenziale) ruolo nella progettazione e costruzione delle attività quotidiane. Questo processo di presa di consapevolezza ed 'empowerment' si lega al coinvolgimento diretto dei bambini nella progettazione, realizzazione e valutazione finale delle attività del progetto. In relazione a quest'ultimo punto, tutte le attività sviluppate all'interno di NEW ABC si basano sull'approccio della ricerca azione partecipata (Participatory Action Research; si vedano Kemmis & McTaggart, 2005; Kindon *et al.*, 2007) e sono pertanto co-costruite da ricercatori, insegnanti e bambini.

L'etichetta di 'ricerca azione partecipata' include diverse prospettive e metodi, che condividono tuttavia alcune caratteristiche chiave. In primo luogo, la RAP si svolge solitamente all'interno di uno specifico contesto e mira a trasformarne alcune caratteristiche. Per esempio, questo tipo di ricerca viene spesso intrapresa con l'obiettivo di identificare e affrontare varie forme di disuguaglianza, promuovendo così il cambiamento sociale (Anderson, 2017; Wilson *et al.*, 2022). In secondo luogo, la RAP si propone di coinvolgere tutti i partecipanti nella co-costruzione

2. Il progetto NEW ABC ha ricevuto finanziamenti dal programma di ricerca e innovazione Horizon 2020 (Grant Agreement n. 101004640). La presente pubblicazione riflette esclusivamente il punto di vista degli autori e la Commissione Europea non può essere ritenuta responsabile dell'uso fatto delle informazioni in essa contenute.



di una conoscenza che sia rilevante per il contesto preso in esame. A questo proposito, questo approccio di ricerca nasce da una critica al processo 'tipico' di produzione della conoscenza scientifica: i ricercatori che adottano la RAP contestano solitamente una visione della scienza come prodotto di (pochi) ricercatori professionisti, portando in primo piano le competenze dei partecipanti e la loro rilevanza nella costruzione di un sapere scientifico vicino al mondo della vita e ai bisogni reali dei membri di una certa comunità (Chataway, 1997; Jordan, 2003; Ponzoni, 2016). Questo intento programmatico si realizza nel processo di *co-creazione* che permea la maggior parte delle fasi di una RAP, la cui pianificazione e attuazione sono condivise tra ricercatori e membri della comunità (Greenhalgh *et al.*, 2016; si veda Bovill, 2020 su questo approccio a livello universitario). A questo proposito è importante sottolineare come i membri, contribuendo attivamente al processo di ricerca, possano migliorare la loro comprensione di specifiche caratteristiche e dinamiche del proprio ambiente socio-materiale (Greenwood & Levin, 2007). A questo proposito, la RAP è anche legata a un processo di potenziale empowerment, in quanto ai membri viene data la possibilità di (a) contribuire a una certa rappresentazione della propria comunità, (b) stabilire quali siano le questioni rilevanti da affrontare in quel contesto e (c) sviluppare competenze e conoscenze che li possano aiutare a far fronte alle sfide della loro quotidianità (Gaventa & Cornwall, 2008; Tuck, 2009; Ghirrotto, 2019). Pertanto, questo tipo di ricerca tende a promuovere il pluralismo e l'inclusione sociale,

dal momento che prende in considerazione diverse prospettive e cerca di fornire ai partecipanti pari opportunità di contribuire alle attività (Pastori *et al.*, 2020; Seale, 2014; Nind, 2014).

La possibilità di prendere parte alla decisione circa le questioni meritevoli di analisi è rilevante in ottica trasformativa, in quanto una migliore comprensione dei problemi percepiti in una certa comunità pone le basi per affrontarli in modo efficace. Questo potenziale trasformativo può essere particolarmente efficace in istituzioni educative come le scuole pubbliche. In effetti, negli ultimi anni diversi studiosi hanno promosso ricerche di questo tipo in scuole di vario grado, cercando di fornire a studenti e insegnanti strumenti per comprendere e affrontare la loro realtà sociale (si vedano tra gli altri Hemy & Meshulan, 2021; Call-Cummings, 2018; Cammarota & Romero, 2011). All'interno di questi contesti, una delle principali sfide della RAP è quella di coinvolgere partecipanti con diversi status istituzionali (ad esempio, insegnante vs. studente) in un processo non gerarchico di collaborazione e costruzione congiunta della conoscenza (Gill *et al.*, 2012). Il concetto di *co-creazione* assume pertanto un ruolo ancora più decisivo nella RAP a livello scolastico: tutti i membri dovrebbero partecipare alla progettazione e alla realizzazione delle attività, senza che queste vengano imposte da una figura istituzionale in una posizione di potere (sia essa l'insegnante o il ricercatore).

A parte questo focus sulla *co-costruzione* delle attività, le attività del progetto NEW ABC si basano sull'approccio cosiddetto "whole-child", che non considera esclusivamente le

capacità accademiche e cognitive dei bambini, ma anche la sfera sociale ed emotiva della loro vita (Hamilton, 2013). Il principio di base di questo approccio è che, occupandosi non solo dei bisogni accademici ma anche di altri bisogni emotivi, psicologici, e sociali, gli studenti (a) abbiano maggiori probabilità di essere coinvolti attivamente in contesti di apprendimento formale/informale/non formale, (b) possano sviluppare varie abilità sociali, (c) possano contribuire attivamente alla vita sociale della scuola e della comunità più ampia e (d) abbiano maggiori probabilità di raggiungere il 'successo' accademico (Slade & Griffith, 2013). Questo approccio muove da un crescente corpus di ricerche che mostra come lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini, compreso il loro sviluppo scolastico, non possano essere pienamente raggiunti senza sostenere anche i loro bisogni non accademici (Blair & Razza, 2007; Krachman *et al.*, 2018). Ovviamente, anche questo approccio chiama in causa tutti gli attori sociali coinvolti nell'istituzione scolastica, dai bambini alle loro famiglie, dagli insegnanti ai decisori politici a livello locale e non-locale.

Per quanto riguarda in particolare il ruolo dei decisori politici e delle politiche istituzionali, il progetto punta a promuovere conoscenze e soluzioni 'dal basso', cercando di facilitare la diffusione di pratiche che si sono dimostrate efficaci a livello locale. L'obiettivo di medio e lungo periodo è che queste pratiche *co-create* e promosse a livello locale influenzino le politiche scolastiche a livello regionale. Spesso, insegnanti ed educatori sono tenuti ad applicare politiche dall'alto che mostrano un certo scarto rispetto alle proble-

matiche reali degli istituti scolastici, e sono quindi poco efficaci nell'affrontare le sfide della quotidianità scolastica. In questo senso, i membri di una certa comunità possono svolgere un ruolo fondamentale nel contribuire alla conoscenza del contesto specifico e alla comprensione di questioni rilevanti che a volte sfuggono agli attori sociali impegnati a discutere e stabilire politiche a livello macro (Sinatti & Alvarez Tinajero, 2011; Skedsmo & Huber, 2019).

### 3. L'azione pilota "La mia scuola ideale"

Muovendosi lungo le linee di questo framework teorico, nove azioni pilota sono state *co-create* e implementate in diversi Paesi europei e in varie istituzioni educative. Dopo una prima fase in cui le attività sono state testate in un Paese specifico, ogni azione pilota è attualmente in fase di replica in un altro Paese. Questa fase di 're-testing' dovrebbe valutarne la scalabilità e l'adattabilità in diversi contesti culturali, sociali e politici, costruendo in tal modo delle pratiche innovative che possano essere calibrate a seconda dei diversi contesti. Il progetto NEW ABC prevede che queste buone pratiche vengano poi messe a disposizione di tutte le istituzioni educative interessate a promuovere l'inclusione sociale di bambini e ragazzi. Nello specifico, queste pratiche verranno caricate su una piattaforma digitale che consente di condividere, sviluppare e diffondere pratiche e strategie efficaci in tutta Europa.

Questo articolo è incentrato su un'azione

pilota che è stata co-creata e implementata durante la prima fase del progetto (nel 2022) e ha coinvolto due scuole primarie in una città di medie dimensioni del Nord Italia. Le due scuole possono essere considerate dei *contesti eterogenei* (Zoletto, 2012), in quanto accolgono un numero relativamente alto di bambini e bambine con un background di tipo migratorio o che provengono da situazioni di difficoltà socioeconomica. L'azione pilota è stata sviluppata in collaborazione con sette diverse classi e ha coinvolto 203 alunni e 17 insegnanti. Oltre ad alunni e insegnanti, anche le famiglie dei bambini e alcune autorità locali (per esempio, l'assessora all'istruzione del comune) sono stati coinvolti nel processo. Inizialmente, l'azione pilota prevedeva un concorso scolastico in cui ogni classe avrebbe dovuto presentare un progetto che sarebbe poi stato valutato. Tuttavia, durante le prime fasi del processo di co-creazione, le insegnanti hanno proposto di modificare l'impostazione dell'azione pilota per evitare di mettere in competizione le diverse classi. Quindi, ogni classe ha sviluppato un'attività che permettesse alle insegnanti, ai bambini, e ai loro genitori (a) di esprimere le loro idee circa 'la scuola ideale' e (b) di proporre cambiamenti per migliorare la loro esperienza scolastica quotidiana. Ogni classe ha progettato e implementato un'attività specifica a seconda delle idee e proposte di insegnanti e bambini. Pertanto, le attività delle diverse classi variano considerevolmente tra loro e spaziano dalla progettazione di uno spettacolo teatrale a letture in diverse lingue (si veda la sezione 3.2. per una panoramica delle attività).

### 3.1. Alcuni strumenti per integrare le idee dei bambini nelle attività in classe

Tutte le attività dell'azione pilota hanno seguito un percorso simile (si veda Fig. 1). Un brainstorming iniziale tra ricercatori, insegnanti e bambini ha permesso di stabilire alcune idee e linee guida generali, che sono state rappresentate in vari modi attraverso mappe concettuali e illustrazioni. Sulla base delle idee emerse durante il brainstorming iniziale, una certa attività è stata co-creata e implementata in classe; questo processo di co-creazione e attuazione delle attività ha coinvolto ricercatori, insegnanti, bambini, e in alcuni casi le famiglie dei bambini e le autorità locali (cfr. il par. 3.2. per un esempio). Al termine dell'attività, i partecipanti hanno valutato l'intero processo e discusso sugli aspetti positivi e potenzialmente problematici dell'attività. Al termine dell'anno scolastico, tutte le attività sono state poi presentate alle famiglie e a vari rappresentanti delle istituzioni locali e regionali. Nello specifico, le attività e i prodotti co-creati durante il processo (e.g., cartelloni, poster, diorama) sono stati presentati durante una serie di eventi che hanno avuto luogo all'interno delle scuole o nei locali dell'università. Durante questi eventi sono state inoltre messe in scena le rappresentazioni teatrali (e.g., *kamishibai*, teatro delle marionette) che bambini, insegnanti e ricercatori hanno costruito durante il percorso. Questi eventi sono stati accolti positivamente dai genitori e hanno contribuito a rafforzare o a stabilire dei rapporti professionali tra dirigente scolastico, insegnanti, ricercatori e rappresentanti delle istituzioni (e.g., l'assessora all'istruzione del comune).

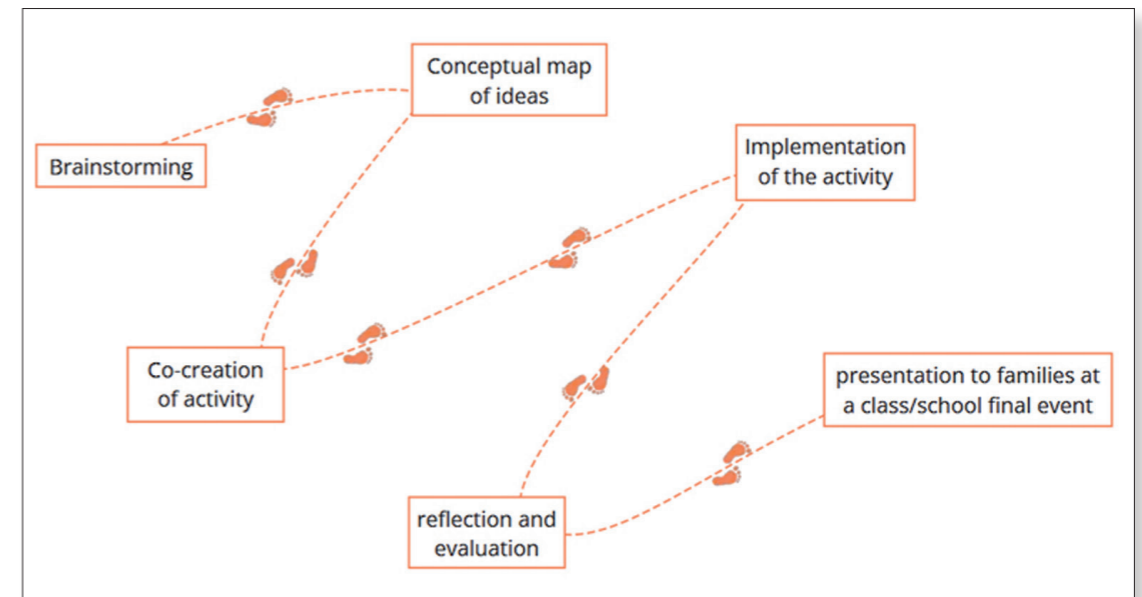


Fig. 1 - Una rappresentazione delle diverse fasi delle attività.

Durante la fase della valutazione delle attività, le opinioni di insegnanti, bambini e genitori sono state raccolte attraverso vari strumenti. Per quanto riguarda i bambini in particolare, il gruppo di ricerca e le insegnanti hanno sviluppato uno strumento per raccogliere la loro valutazione *post-hoc* dell'attività. Studi precedenti hanno utilizzato vari strumenti per elicitare le opinioni dei bambini sulla loro esperienza scolastica (ad esempio, questionari, domande a risposta aperta, interviste, disegni; si vedano tra gli altri Harrison *et al.*, 2007; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003; Spilt *et al.*, 2010). Per gli scopi di questa azione pilota, abbiamo scelto insieme alle insegnanti di utilizzare una cartolina con domande a risposta aperta a cui i bambini avrebbero dovuto rispondere individualmente (cfr. Fig. 2). Questa scelta va ricondotta a due motivi principali. In primo luogo, una cartolina è un modo piuttosto

informale di elicitare le risposte dei bambini, che potenzialmente ricorda un'attività del tempo libero (scrivere cartoline in vacanza). In secondo luogo, una cartolina è appropriata in relazione ai diversi livelli di competenza dei bambini: i bambini con un repertorio limitato possono rispondere alle domande con poche e semplici parole, mentre i bambini più competenti hanno lo spazio per esprimere la loro opinione in dettaglio (cfr. Eder, 1990). In ogni caso, le insegnanti hanno sempre assistito gli alunni durante la compilazione delle cartoline.

Le due domande sono state scelte insieme ai docenti. Per facilitare il compito dei bambini, le domande sono legate alla loro esperienza diretta e a un lessico già introdotto in classe. La prima domanda riguarda l'opinione dei bambini circa la loro attività preferita ("cosa ti è piaciuto di più?"), mentre la seconda fa riferimento al potenziale racconto delle attività a

casa (“cosa hai detto delle attività a casa?”). Insieme alle insegnanti, abbiamo anche discusso a lungo la possibilità di includere una domanda che desse la possibilità ai bambini di esprimere un giudizio negativo (ad esempio, una domanda come “Cosa non ti è piaciuto?”). Questo tipo di domanda ‘negativa’ è stato utilizzato nella letteratura precedente (Harrison *et al.*, 2007; Murray *et al.*, 2008), ma avrebbe portato i bambini a esprimere ufficialmente una valutazione negativa che avrebbe potuto aumentare la pressione sociale sull’insegnante circa la sua identità professionale. In un contesto di delegittimazione del ruolo dell’insegnante (Stapleton 2021)

e di pressione sociale legata alla presenza di ricercatori (Stewart 2006), questo tipo di domande avrebbe potuto compromettere la relazione sociale tra bambini e insegnanti in classe. Pertanto, in accordo con le insegnanti, abbiamo scelto di evitare di chiedere direttamente ai bambini circa le loro esperienze negative, predisponendo tuttavia canali alternativi per l’espressione di eventuali difficoltà (e.g., invitando ripetutamente i bambini, singolarmente o in piccoli gruppi, a condividere con noi ricercatori le loro idee per migliorare le attività e parlando con i genitori circa eventuali problemi riscontrati dai bambini e possibili migliorie al progetto).



Fig. 2 - La cartolina

### 3.2. Un esempio di attività: l’aula azzurra

Come accennato in precedenza, le attività sviluppate nelle diverse classi variano in modo consistente tra loro. Questo articolo si focalizza su un’attività specifica che è stata svolta in una classe quarta di scuola primaria ed è consistita nella ristrutturazione di una stanza nel seminterrato della scuola. Questa aula è oggi chiamata “l’aula azzurra”. L’attività ha coinvolto 26 alunni, un’insegnante, due tirocinanti, l’associazione dei genitori, due piccole imprese locali e una fondazione. In questo senso, questa attività è emblematica dell’approccio della co-creazione, in quanto coinvolge diversi attori e realtà sociali che fanno parte della comunità locale. Inoltre, l’attività mostra chiaramente l’impatto che le idee dei bambini possono avere sullo svolgimento delle attività quotidiane a scuola.

Durante il processo di co-creazione, abbiamo utilizzato diverse strategie per facilitare la partecipazione dei bambini e coinvolgerli direttamente nelle attività. Una prima strategia per raccogliere le idee dei bambini è stata il brainstorming iniziale, che ha visto la partecipazione dell’intera classe e dei ricercatori. Questo approccio ha permesso di creare un’atmosfera rilassata e non valutativa che ha favorito la partecipazione attiva dei bambini e la condivisione di idee sulla loro scuola ideale. Una seconda strategia è stata un concorso di disegno che ha permesso di scegliere le immagini che avrebbero decorato le pareti della stanza azzurra. Anche questa strategia ha favorito il coinvolgimento dei bambini, che sono stati invita-

ti a disegnare i loro soggetti preferiti con la prospettiva di vederli esposti su una parete. Infine, le opinioni dei bambini sull’intero processo sono state raccolte attraverso le cartoline. Queste valutazioni post-hoc saranno utili per la fase di ‘re-testing’ delle attività in quanto permetteranno di prendere in considerazione le opinioni dei bambini nella riproposizione dell’azione pilota in altri contesti.

Nella sezione seguente, il processo di co-creazione e le strategie per integrare la prospettiva dei bambini nello svolgimento delle attività vengono presentati nel dettaglio.

#### 3.2.1. Il processo di co-creazione con i bambini

Il percorso al centro di questo articolo si è sviluppato lungo un intero anno scolastico, da metà settembre a metà giugno. All’inizio dell’anno scolastico, il gruppo di ricerca ha discusso con le insegnanti e la dirigente scolastica lo schema generale dell’azione pilota. Sulla base di questi primi incontri, le insegnanti hanno iniziato a coinvolgere i bambini nella pianificazione dell’attività, raccogliendo le loro idee attraverso un brainstorming con tutta la classe (cfr. Fig. 3). Un brainstorming può svilupparsi in diversi modi: l’insegnante può moderare una discussione con l’intera classe oppure lasciare che gli alunni discutano in piccoli gruppi. In alternativa alla modalità orale, i bambini possono scrivere le loro idee su piccoli pezzi di carta (individualmente o in piccoli gruppi) e incollare poi questi post-it alla lavagna per visualizzare le diverse idee. Nel nostro caso, l’insegnante ha moderato una discussione *in plenum* che ha coinvolto



bambini, insegnanti e ricercatori. La discussione è iniziata con domande molto generali che facevano riferimento alla cornice più ampia dell'azione pilota, incentrata sulla 'scuola ideale' (Qual è la vostra scuola ideale? Cosa vorreste fare a scuola? Di cosa avete bisogno/ cosa vi manca?). Sulla base dei contributi dei bambini, la discussione si è poi focalizzata su questioni più specifiche.

Bambini e bambine hanno avanzato diverse idee riguardo alla loro 'scuola ideale', proponendo varie possibili modifiche all'organizzazione istituzionale e alle routine quotidiane. Una preoccupazione condivisa da diversi bambini riguardava la mancanza di spazio, un problema che emergeva spesso in relazione alle aule sovraffollate e all'assenza di aule specifiche per le attività didattiche o extra-didattiche. Considerata la rilevanza del problema e la sua centralità nel discorso di insegnanti e bambini, la discussione si è presto spostata su questo tema e sulle possibili soluzioni. Già durante questo brainstorming iniziale, le idee ed esigenze dei bambini hanno dunque orientato

l'attività verso una certa direzione.

La mancanza di spazio avvertita dai bambini era in realtà una mancanza di spazio *utilizzabile*. Nel seminterrato della scuola c'erano diverse stanze che non rispettavano gli standard di sicurezza istituzionali, ed erano quindi abbandonate o adibite a ripostiglio per vari materiali. Consapevoli dell'esistenza di questi spazi, insegnanti e alunni hanno fatto una breve ricognizione nel seminterrato per individuare un'aula che potesse essere trasformata in uno spazio adeguato per le attività quotidiane. Una stanza sul lato sud dell'edificio sembrava particolarmente adatta allo scopo ed è stata scelta per l'attività di ristrutturazione (si veda Fig. 4). Una volta svolti tutti i passaggi formali (ovvero la richiesta di un permesso per iniziare i lavori da parte della dirigente scolastica e delle autorità competenti), insegnanti e alunni hanno iniziato a pensare ai diversi passaggi e alle persone da coinvolgere per risistemare la stanza.



Fig. 3 - Bambini in posa durante il brainstorming iniziale.



Fig. 4 - La stanza prima della ristrutturazione.

Il processo di ristrutturazione è stato emblematico di un approccio co-creativo che coinvolge l'intera comunità. In particolare, insegnanti e ricercatori sono riusciti a coinvolgere le famiglie dei bambini e varie associazioni locali nella pianificazione e nell'attuazione della ristrutturazione, mobilitando le loro competenze e idee durante l'intero processo. Molti genitori dei bambini hanno aiutato nelle prime fasi del lavoro, rimuovendo mobili e materiali accatastati e pulendo l'intera stanza. In seguito, alcuni genitori con competenze specifiche (muratori e falegnami) hanno riparato gli infissi rotti e rifatto il pavimento della stanza. Il coinvolgimento di una fondazione locale ha permesso di ottenere cuscini in ecopelle su cui i bambini possono sedere durante le attività nell'aula.

Questo lavoro congiunto di ristrutturazione

si è protratto per alcuni mesi e ha permesso di creare un ambiente confortevole e allineato agli standard di sicurezza richiesti dalle normative. A questo punto, insegnanti e bambini hanno iniziato a pianificare quali immagini sarebbero state dipinte sui muri della stanza. Anche in questa occasione i bambini sono stati direttamente coinvolti nell'attività: le insegnanti hanno organizzato un 'concorso' basato sui disegni dei bambini per scegliere quali immagini sarebbero state rappresentate nella stanza. Ai bambini è stato chiesto di disegnare un'immagine che rispecchiasse alcune delle idee chiave del progetto, come l'inclusione e il pluralismo, e che potesse essere dipinta nell'aula. Molti bambini hanno proposto disegni a tema ambientale (alberi, fiumi, prati), alcuni simboli spesso usati a scuola in relazione ai concetti di pace e tolleranza (l'ar-



cobaleno, una colomba, un ponte), e disegni di bambini in pose solidali (abbracciati o mano nella mano). Tuttavia, un buon numero di bambini ha proposto di disegnare immagini legate all'immaginario calcistico (campi da calcio, palloni, stadi) o calciatori molto famosi (Lionel Messi, Cristiano Ronaldo). Una volta raccolti tutti i disegni, bambini e insegnanti hanno discusso a lungo su quali immagini dovessero essere scelte. Durante la discussione, i bambini che sostenevano le immagini calcistiche hanno insistito molto affinché i loro disegni venissero scelti, assumendo un ruolo preponderante rispetto agli altri compagni di classe. Gli insegnanti hanno cercato in vari modi di indirizzare la scelta verso temi

più inclusivi, dando la parola ad altri bambini e facendo riflettere il gruppo sul fatto che non tutti i bambini fossero interessati al calcio. A parte il loro potenziale escludente, le immagini a tema calcistico sarebbero state inoltre inappropriate per gli scopi sociali e didattici dell'aula azzurra. Dopo una lunga trattativa, gli insegnanti sono riusciti a raggiungere un accordo con i bambini e a scegliere alcuni disegni e soggetti da integrare nelle pareti dell'aula (Fig. 5). Le pareti sono state dipinte da insegnanti e bambini, che si sono alternati nella stanza per comporre gradualmente i dipinti finali. Alla fine, i bambini hanno anche inserito le loro firme sulle pareti.



Fig. 5 - Alcuni disegni dei bambini e la loro riproposizione sulle pareti dell'aula azzurra.

Prima della fine dell'anno scolastico, l'aula azzurra era completamente ristrutturata e pronta per essere utilizzata per varie attività. L'inaugurazione finale ha coinvolto tutti i partecipanti e vari membri delle istituzioni locali e regionali.

Il coinvolgimento attivo dei bambini durante tutto il processo li ha resi orgogliosi di aver contribuito alla creazione della stanza, come ci hanno riferito con entusiasmo durante varie conversazioni informali sul campo. I bambini erano consapevoli di aver contribuito al benessere di tutta la scuola e hanno riconosciuto in qualche modo il loro ruolo di attori attivi della comunità. Queste impressioni positive si sono riflesse nelle loro valutazioni scritte dell'attività, che sono state raccolte attraverso la cartolina.

### 3.2.2. La valutazione dell'attività da parte dei bambini

Alla fine dell'attività, le opinioni dei bambini sono state raccolte con una cartolina. In tutto

sono state raccolte 24 cartoline per questo specifico percorso, che sono state analizzate a livello di contenuti suddividendo i macro-temi che emergevano dalle risposte dei bambini. L'analisi offre alcune indicazioni sulla percezione dell'attività da parte dei bambini e può essere utile per riproporre e ricalibrare l'attività in altri contesti. Alla prima domanda ("Che cosa ti è piaciuto di più?"), i bambini hanno risposto in modo vario, indicando per esempio la fase di pittura della stanza o il lavoro di squadra che ha sostenuto l'intero progetto. Nonostante questa diversità, alcuni argomenti chiave sembrano emergere dall'analisi delle risposte dei bambini. Ad esempio, i seguenti argomenti sono stati citati come i loro preferiti da cinque o più bambini: (a) dipingere la stanza, (b) disegnare e discutere le immagini che sarebbero state esposte sui muri, (c) il fatto di poter condividere la stanza con l'intera scuola e (d) osservare la trasformazione della stanza durante il progetto. Di seguito viene presentata una tabella schematica dei risultati e alcuni esempi emblematici delle diverse categorie.

Attività	N° di menzioni	Esempio
Dipingere la stanza	17	"A me è piaciuto di più la parte in cui dipingevamo la stanza perché era divertentissimo".
Progettare e scegliere le immagini	6	"Mi è piaciuto colorare sul muro, progettare insieme e vedere gli spazi migliorare".
Condivisione della stanza	5	"E che adesso noi possiamo usarla. Sono contento che abbiamo finito il progetto (a parere mio con successo)".
Osservare la trasformazione	5	"Mi è piaciuto la prima volta in cui ho visto la stanza, orribile, ed ora che è meravigliosa, e quando siamo andati a dipingere".

Tab. 1 - Panoramica delle risposte dei bambini sulla cartolina.

Il momento più apprezzato dell'attività è stato dipingere insieme la stanza, un momento sottolineato dalla maggioranza dei bambini (17 bambini su 24 ne hanno parlato nella cartolina). I bambini hanno scritto che si sono divertiti a "dipingere insieme la stanza" e a completare le immagini "pezzo dopo pezzo" (Fig. 6). Questo focus sul momento della pittura sembra indicare la preferenza dei bambini per attività che prevedano un riscontro tangibile e alternative alla routine della classe, anche semplicemente a livello di spazi.

A parte questo, diversi bambini hanno indicato la fase della discussione e negoziazione delle immagini da dipingere sui muri come uno dei momenti più belli dell'attività (6 bambini hanno citato questo argomento). I bambini hanno apprezzato il fatto che gli adulti abbiano dato spazio alle loro idee, scrivendo di come gli sia piaciuto "usare la fantasia" e "progettare insieme" quello che sarebbe stato fatto nella stanza (Fig. 7).

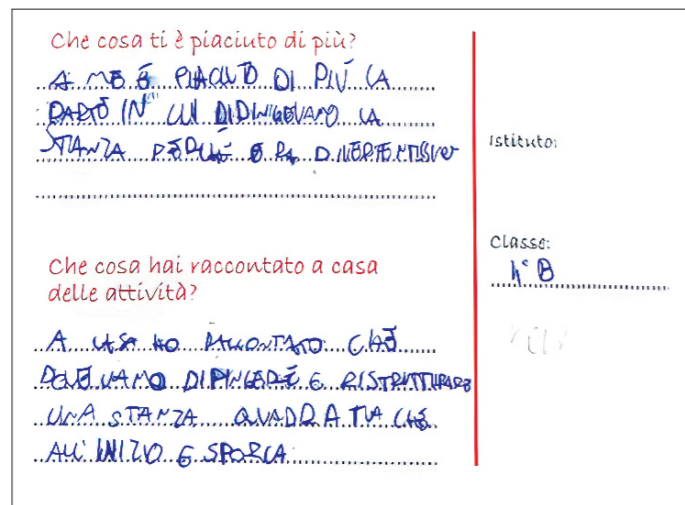


Fig. 6 - "A me è piaciuto di più la parte in cui dipingevamo la stanza perché era divertentissimo".

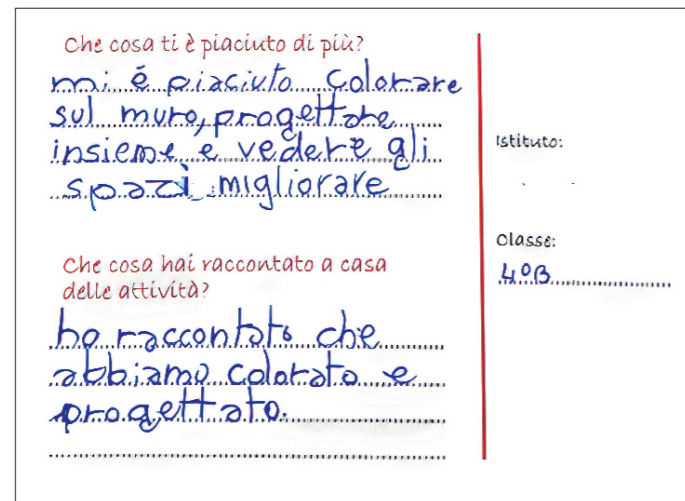


Fig. 7 - "Mi è piaciuto colorare sul muro, progettare insieme e vedere gli spazi migliorare".

Per quanto riguarda la seconda domanda ("Che cosa hai raccontato delle attività a casa?"), tutti i bambini hanno dichiarato di aver raccontato qualcosa a parenti o amici. La maggior parte dei bambini si è concentrata sul processo che ha portato alla ristrutturazione dell'aula azzurra, raccontando ai genitori del momento della pittura (9 bambini) o della progettazione della stanza (4 bambini). Alcuni di questi bambini hanno affermato di aver riferito le attività su base giornaliera (3 bambini; cfr. Fig. 8), mentre altri

erano più concentrati sul presente: per esempio, diversi bambini hanno scritto che il loro 'racconto' a casa riguardava principalmente le attività che i bambini potevano ora svolgere nella stanza ristrutturata (5 bambini). Infine, alcuni bambini hanno scritto di non aver raccontato troppo prima dell'inaugurazione finale per fare una sorpresa ai loro genitori (4 bambini; cfr. Fig. 9). In generale, i bambini sembravano orgogliosi dell'attività che stavano svolgendo e desiderosi di raccontarla alle persone che conoscevano.

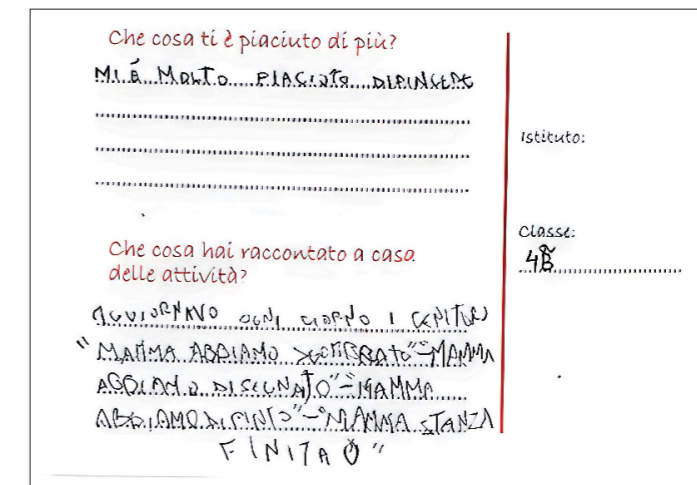


Fig. 8 - "Aggiornavo ogni giorno i genitori: "mamma abbiamo sgombrato" - "mamma abbiamo disegnato" "mamma abbiamo dipinto" - "mamma stanza finita"

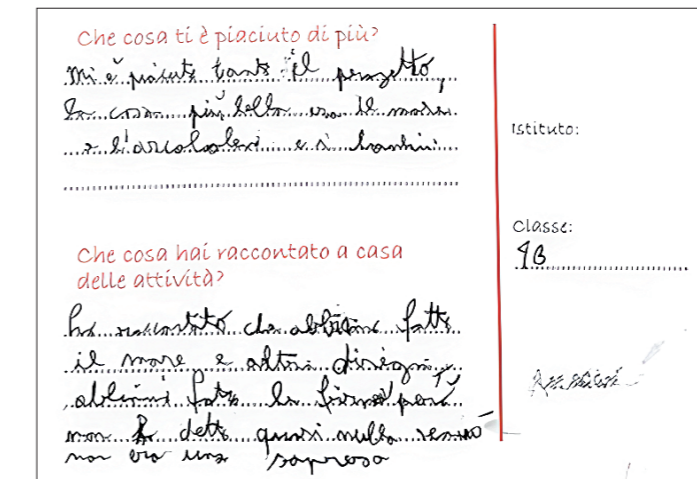


Fig. 9 - "Ho raccontato che abbiamo fatto il mare e altri disegni, abbiamo fatto le firme però non ho detto quasi nulla se no non era una sorpresa"



Nel complesso, l'analisi delle cartoline sottolinea la valutazione positiva dell'attività da parte dei bambini. A quanto scrivono, i bambini si sono divertiti a essere coinvolti attivamente nel progetto e hanno apprezzato il fatto di poter avere un impatto sullo svolgimento dell'attività attraverso le loro idee e l'espressione delle loro esigenze. Questa valutazione positiva si riflette nei resoconti dei bambini sul racconto dell'attività, dal momento che tutti i bambini hanno scritto di aver debitamente raccontato le varie fasi del processo ai loro parenti e amici. A parte i giudizi positivi e il buon riscontro emotivo che emergono dalle cartoline, l'attività di valutazione scritta ha potenzialmente influito sullo sviluppo di competenze cognitive e di scrittura. Rielaborando le attività ed esprimendo una valutazione in forma scritta, sia i bambini nativi sia i bambini non-nativi hanno avuto la possibilità di esercitare competenze di scrittura e riflettere sulla loro esperienza individuale durante il percorso.

## 4. Discussione e conclusioni pedagogiche

I programmi istituzionali e le attività per l'inclusione sociale di bambini e bambine sono spesso caratterizzati da una scarsa attenzione alla prospettiva dei principali beneficiari di questi programmi, ovvero i bambini stessi. Pertanto, diversi studi adottano una prospettiva di ricerca basata sull'idea di co-creazione, cercando varie strategie per integrare la 'voce' dei bambini nelle attività che si sviluppano in classe. Questo articolo si basa su un percorso di Ricerca Azione Partecipata

che ha adottato questo approccio, mostrando alcune strategie che il gruppo di ricerca ha sviluppato insieme agli insegnanti per raccogliere le idee dei bambini e integrarle nelle attività in classe. Questa attenzione verso la prospettiva dei bambini ha caratterizzato l'intero processo di ricerca: le opinioni dei bambini sono state prese in considerazione dalla pianificazione iniziale alla valutazione finale dell'attività.

Per quanto riguarda le fasi iniziali del processo di co-creazione, l'articolo ha mostrato come le idee e gli interessi dei bambini abbiano indirizzato le attività già a partire dal brainstorming iniziale. Durante la prima discussione in plenum sulle idee dei bambini per migliorare la scuola, insegnanti e ricercatori hanno dato ampio spazio alle opinioni degli alunni, modellando poi le attività in base alle loro risposte. I bambini hanno riconosciuto quindi fin dall'inizio che le loro idee avevano un impatto sullo svolgimento delle attività e costituivano parte integrante del processo. Anche il successivo svolgimento delle attività ha visto il coinvolgimento diretto degli alunni. Ad esempio, i bambini hanno avuto un ruolo centrale nel coinvolgere i genitori nella ristrutturazione e hanno scelto in prima persona le immagini che sarebbero state dipinte sui muri. La discussione in classe circa i disegni che sarebbero stati poi rappresentati nella stanza è stata rilevante per coinvolgere attivamente i bambini nel processo, e potenzialmente ha anche favorito la loro capacità di accettare punti di vista diversi e di negoziare idee diverse dalle loro (si veda Pontecorvo *et al.*, 1991). Una volta stabiliti i disegni da riprodurre, i bambini hanno inoltre partecipato di-

rettamente alla pittura dell'aula azzurra, contribuendo a modellare la stanza e a definirne alcune caratteristiche. Alla fine del processo, ricercatori e insegnanti hanno poi raccolto la valutazione dell'azione pilota da parte dei bambini. Ancora una volta, i bambini si sono sentiti riconosciuti nel loro ruolo di partecipanti attivi e hanno riempito con entusiasmo le cartoline, esprimendo un'opinione positiva sulle modalità di svolgimento dell'attività. In particolare, i bambini hanno apprezzato la possibilità di dipingere le pareti della stanza e la discussione in classe sulle immagini che sarebbero state riprodotte. Per quanto riguarda il racconto delle attività a casa, tutti i bambini hanno riferito di aver parlato del progetto a parenti e amici, rivelando un certo orgoglio e soddisfazione per averne fatto parte. In generale, le valutazioni post hoc dei bambini saranno utili per ripensare e ricalibrare l'attività durante il re-testing. Per esempio, gli elementi che i bambini hanno ritenuto più importanti (come il loro coinvolgimento concreto, 'materiale' nell'attività) saranno presi in considerazione nel riadattare l'azione pilota in diversi contesti.

Nel complesso, le strategie e gli strumenti utilizzati durante l'attività si sono dimostrati efficaci nel dare peso e centralità ai bisogni e alle idee dei bambini. In questo senso, l'approccio basato sulla co-creazione può effettivamente essere legato a un processo di empowerment, in quanto i bambini vengono sollecitati a prendere parte a tutte le fasi del processo e a indirizzarlo secondo la loro prospettiva. Potenzialmente, questo coinvolgimento attivo può favorire lo sviluppo di una certa consapevolezza circa il loro ruolo

e la loro responsabilità nel funzionamento e nel benessere generale della comunità della classe. Il fatto di riconoscersi come parte attiva di una certa comunità può inoltre favorire un sentimento di appartenenza che trascende i diversi background linguistici e culturali dei bambini (Björk-Willén, 2022). A parte questo, il riconoscimento continuo del ruolo dei bambini nelle attività ha favorito la loro partecipazione attiva nel processo di co-creazione, e quindi potenzialmente la loro inclusione sociale nel gruppo classe: se assumiamo che l'inclusione e l'esclusione sociale siano fenomeni che vengono costruiti principalmente durante le pratiche quotidiane, la partecipazione attiva è *di per sé* un indicatore dell'inclusione sociale dei bambini (Ochs *et al.*, 2001, Weiste *et al.*, 2020). I bambini partecipano alle attività quotidiane e si costruiscono quindi come membri competenti e riconosciuti della classe, la cui 'voce' fa una differenza nello svolgersi della vita quotidiana a scuola (Figueroa & Baquedano-López, 2017).

Tuttavia, l'approccio della co-creazione e la centralità accordata alla prospettiva dei bambini è potenzialmente problematico, poiché le idee dei bambini potrebbero essere piuttosto disallineate rispetto alla nostra concezione adulta di un'attività adatta al contesto scolastico. Ad esempio, durante la trattativa sulle immagini da esporre sulle pareti dell'aula azzurra, diversi bambini hanno insistito per dipingere un campo da calcio. Secondo le insegnanti e altri compagni di classe, questa immagine sarebbe stata inappropriata per l'aula azzurra e potenzialmente escludente per i bambini che non erano interessati a quel-

lo sport. Le insegnanti hanno dovuto quindi trovare un compromesso che (a) rispettasse l'opinione dei bambini e (b) fosse coerente con il mandato istituzionale di una scuola pubblica. In questo caso specifico, dopo una lunga discussione i bambini hanno accettato di dipingere altre immagini sulla parete. In generale, la tensione tra prospettiva dei bambini e prospettiva pedagogicamente informata dell'insegnante è sempre presente quando si adotta un approccio basato sulla co-creazione. Pertanto, docenti e ricercatori dovrebbero essere consapevoli della necessità di trovare un equilibrio tra le idee dei bambini e i loro mandati istituzionali e deontologici (si veda Fabbri 1996 sui dilemmi in educazione). Un altro dilemma di questo tipo ha riguardato la scelta della cartolina come strumento di valutazione. In questo caso, l'elicitazione della prospettiva dei bambini può essere potenzialmente problematica in relazione al rapporto con gli insegnanti, specialmente nel caso di valutazioni negative del loro operato. Pertanto, i ricercatori hanno dovuto trovare un compromesso che riducesse il più possibile la pressione sociale sugli insegnanti e al tempo stesso salvaguardasse la possibilità di esprimere eventuali difficoltà da parte dei bambini (i.e., lasciando due domande 'positive' sulla cartolina e predisponendo canali alternativi per l'espressione di eventuali giudizi negativi). A parte questo, un'altra questione potenzialmente problematica riguarda il rapporto tra ricercatori e insegnanti. Gli insegnanti hanno aderito da subito con entusiasmo al progetto, ma durante il percorso hanno percepito negativamente il coinvolgimento limitato dei ricercatori. Mentre i ricercatori tendevano a limitare i propri interventi

per non imporre il proprio punto di vista, alcune insegnanti avrebbero preferito che i ricercatori definissero più chiaramente la struttura e i contenuti del percorso (cfr. Nasi, in fase di pubblicazione). Oltre a questi dilemmi, un limite del percorso da tenere in considerazione riguarda la sua relativa separazione rispetto alle attività curricolari. Sebbene il percorso abbia potenzialmente stimolato una serie di apprendimenti (e.g., competenze socio-cognitive durante le fasi di discussione e argomentazione in classe), si sarebbero potuti adottare ulteriori accorgimenti per far sì che il percorso venisse integrato maggiormente nell'attività didattica ordinaria e venisse riadattato e riproposto anche negli anni successivi (tuttavia, altre attività dell'azione pilota sono state riproposte anche negli anni successivi e fanno ora parte del repertorio di pratiche condivise della scuola).

Nonostante questi limiti e queste potenziali sfide, le strategie e gli strumenti discussi nell'articolo si sono dimostrati adeguati agli obiettivi del progetto, in quanto hanno effettivamente dato la possibilità ai bambini di indirizzare le attività, contribuendo potenzialmente alla loro inclusione sociale nella comunità. A questo proposito, alcune di queste strategie potrebbero essere adottate in altre situazioni di ricerca e in altri contesti educativi, nel caso ricercatori e insegnanti siano interessati a raggiungere obiettivi simili. L'articolo e, più in generale, il progetto NEW ABC, presentano approcci e questioni metodologiche che possono essere utili per pianificare iniziative future e ponderarne criticamente i punti di forza e di debolezza.

## Bibliografia

- Anderson, G.** (2017). Participatory action research (PAR) as democratic disruption: new public management and educational research in schools and universities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5), 432-449. DOI: [10.1080/09518398.2017.1303211](https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1303211).
- Blair, C., & Razza, R. P.** (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development* 78(2), 647-663.
- Bovill, C.** (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education* 79, 1023-1037.
- Björk-Willén, P.** (2022). Belonging. In A. Church & A. Bateman (Eds.), *Talking with Children: A Handbook of Interaction in Early Childhood Education* (pp. 286-306). Cambridge: Cambridge University Press.
- Call-Cummings, M.** (2018). Claiming power by producing knowledge: the empowering potential of PAR in the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 385-402.
- Cammarota, J., & Romero, A.** (2011). Participatory action research for high school students: transforming policy, practice, and the personal with social justice education. *Educational Policy* 25(3), 488-506.
- Chataway, C.** (1997). An examination of the constraints on mutual inquiry in a participatory action research project. *Journal of Social Issues* 53(4), 747-765.
- Crul, M.** (2013). Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(9), 1383-1401.
- Devine, D.** (2000). Constructions of childhood in school: Power, policy and practice in Irish education. *International Studies in Sociology of Education*, 10(1), 23-41. DOI: [10.1080/09620210000200053](https://doi.org/10.1080/09620210000200053).
- Eder, R.** (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Eurydice** (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri, M.** (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: CLUEB.
- Figuroa, A.M., & Baquedano-López, P.** (2017). Language Socialization and Schooling. In P. Duff & S. May (Eds.), *Language Socialization* (3rd edition), (pp. 141-154). Cham, Switzerland: Springer.
- Gaventa, J., & Cornwall, A.** (2008). Power and knowledge. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp.172-189). London: Sage.
- Ghirotto, L.** (2019). Dare senso al disagio nella scuola dell'infanzia: la prospettiva delle insegnanti in una ricerca partecipata. *RicercaAzione*, 11(1), 73-91.
- Gill, H., Purru, K., & Lin, G.** (2012). In the midst of participatory action research practices: moving towards decolonizing and decolonial praxis. *Reconceptualizing Educational Research Methodology* 3(1), 1-15.
- Greenwood, D., & Levin, M.** (2007). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenhalgh, T., Jackson, C., Shaw, S., & Janamian, T.** (2016). Achieving Research Impact Through Co-creation in Community-Based Health Services: Literature Review and Case Study. *The Milbank Quarterly*, 94(2), 392-429.
- Hamilton, P.L.** (2013). It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional

- needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 173-190.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J.** (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71.
- Hemy, A. D. & Meshulan, A.** (2021). 'Is that okay, teacher?' The camera as a tool to challenge power relations in a participatory action research classroom. *Qualitative Research*, 21(5) 750-767.
- Ikeda, M.** (2022). What can we do to ensure a level playing field for all students? *PISA in Focus*, No. 117. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e297c355-en>.
- Jordan, S.** (2003). Who stole my methodology? Co-opting PAR. *Globalization, Societies and Education* 1(2), 185-200.
- Kemmis, S., & McTaggart, R.** (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, (pp. 559-604). New York: Sage.
- Kindon, S., Pain, R. & Kesby, M.** (2007). *Participatory Action Research Approaches and Methods. Connecting people, participation and place*. Abingdon: Routledge.
- Krachman, S. B, LaRocca, R., & Gabrieli, C.** (2018). Accounting for the whole child. *Educational Leadership*, 28-34.
- Kränzl-Nagl, R. & Zartler, U.** (2010). Children's participation inschool and community. European perspectives. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice* (pp. 164-173). London: Routledge.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S.** (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, 431-451.
- Mortari, L.** (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mostafa, T.** (2020). Do all students have equal opportunities to learn global and intercultural skills at school? *PISA in Focus*, No. 109. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/2fdce668-en>.
- Murray, C., Murray, K., & Waas, G.** (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 49-61.
- Nasi, N.** (in fase di pubblicazione). Researchers' involvement in school-based participatory action research: a dilemma in the relationship with teachers. *Action Research*.
- Nind, M.** (2014). *What is Inclusive Research?* London: Bloomsbury Academic.
- Pastori, G., Pagani, V., & Sarcinelli, A.** (2020). La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto di ricerca europeo ISOTIS in 8 Paesi. *RicercAzione*, 12(1), 107-128.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G.** (2001). Inclusion as social practice: views of children with autism. *Social Development* 10(3), 399-419.
- OCSE/Unione Europea** (2015). *Indicators of Immigrant Integration: Settling In*. Paris/Brussels: OCSE Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264234024-en>.
- OCSE** (2016). PISA 2015 results: Excellence and Equity in Education. Paris: OECD Publishing.
- OCSE** (2018). The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that shape well-being. OECD Reviews of Migrant Education. Parigi: OECD Publishing.
- OIM** (2022). World migration report. <https://worldmigrationreport.iom.int/> (03.05.23).
- PIRLS** (2016). International results in reading. <http://pirls2016.org>.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C.** (1991). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Ponzoni, E.** (2016). Windows of understanding: broadening access to knowledge production through participatory action research. *Qualitative Research* 16(5), 557-574.
- Seale, J., Nind, M., & Parsons, S.** (2014). Inclusive research in education: contributions to method and debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 37:4, 347-356, DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.935272>.
- Sinatti, G., & Alvarez Tinajero, S. P.** (2011). *Migration and Development: a Bottom-Up Approach: A Handbook for Practitioners and Policymakers*. Brussels: EC-UN Joint Migration and Development Initiative (JMDI).
- Skedsmo, G., & Huber, S.** (2019). Top-down and bottom-up approaches to improve educational quality: their intended and unintended consequences. *Educational Assessment, Evaluations and Accountability*, 31, 1-4.
- Slade, S., & Griffith, D.** (2013). A whole child approach to student success. *Journal of Educational Policy*, 21-35.
- Spilt, J., Helma, M., Koomen, P., & Mantzicopoulos, Y.** (2010). Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428-438.
- Stapleton, S.** (2021). Teacher participatory action research (TPAR): A methodological framework for political teacher research. *Action Research*, 19(2), 161-178.
- Stewart, T.** (2006). Teacher-Researcher Collaboration or Teachers' Research? *TESOL Quarterly*, 40(2), 421-429.
- Tuck, E.** (2009). Re-visioning action: Participatory action research and indigenous theories of change. *The Urban Review* 41, 47-65. DOI: [10.1007/s11256-008-0094-x](https://doi.org/10.1007/s11256-008-0094-x).
- Weiste, E., Stevanovic, M., & Lindholm, C.** (2020). Introduction: Social Inclusion as an Interactional Phenomenon. In C. Lindholm, M. Stevanovic, E. Weiste, (Eds.) *Joint Decision Making in Mental Health*, (pp. 1-41). Berlin: Springer.
- Wilson, C., Nickson, D., Hetrick, C., & Wilson-Clark, D.** (2022). "Nothing about us without us": Tending to emancipatory ideologies and transformative research partnerships. *Qualitative Research*, Vol. 0(0) 1-23. DOI: [10.1177/14687941221087869](https://doi.org/10.1177/14687941221087869).
- Zoletto, D.** (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.



ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15207

## Potenziare le relazioni cooperative tra pari: una ricerca educativa in una scuola primaria

### Enhancing cooperative peer relationships: an educative research in a primary school

Federica Valbusa, Martina Ghio<sup>1,2</sup>

#### Sintesi

L'articolo presenta una ricerca educativa progettata nell'ambito di un percorso di *Service Learning* che ha previsto la realizzazione: a) di un progetto educativo, intitolato "Tra le connessioni", che si è tradotto in attività di *Cooperative Learning* legate alle discipline di geografia e scienze, e finalizzate a promuovere nei bambini di una classe quarta di scuola primaria l'interdipendenza positiva, essenziale per potenziare le relazioni cooperative, e b) di una ricerca qualitativa per comprendere i pensieri dei partecipanti sul significato di 'gruppo' e 'connessioni', oltre che le difficoltà da loro incontrate nelle attività di gruppo in cui sono stati coinvolti. Dopo la delineazione dello sfondo teorico che ha orientato la progettazione del percorso, verranno descritte le attività educative realizzate in classe, per concludere con la presentazione dei risultati emersi dall'analisi, attraverso metodo fenomenologico empirico (Mortari, 2022), dei dati raccolti.

**Parole chiave:** Ricerca educativa; Cooperative Learning; Relazioni cooperative; Scuola primaria; Service Learning.

#### Abstract

The article presents an educative research which was designed within a Service Learning project and involved the implementation of: (a) an educative program, entitled "Between connections", which resulted in Cooperative Learning activities related to the disciplines of geography and science, and aimed at promoting in children attending a fourth grade Italian primary school class a positive interdependence, which is essential to enhance cooperative relationships, and (b) a qualitative research aimed to understand the participants' thoughts about the meaning of 'group' and 'connections' as well as the difficulties they encountered in the group activities in which they were involved. After the outline of the theoretical background that guided the design of the program, the educative activities carried out in the classroom will be described, then the article concludes with the presentation of the findings that emerged from the analysis, through the phenomenological empirical method (Mortari, 2022), of the collected data.

**Keywords:** Educational research; Cooperative Learning; Cooperative relationships; Primary school; Service Learning.

1. Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona, [federica.valbusa@univr.it](mailto:federica.valbusa@univr.it), [martina.ghio@univr.it](mailto:martina.ghio@univr.it).

2. Ai fini della valutazione accademica, si attribuiscono a Federica Valbusa i paragrafi 1 e 4.3, e a Martina Ghio gli altri paragrafi. L'attribuzione della bibliografia è equamente divisa.

## 1. Introduzione

La condizione ontologica dell'essere umano è caratterizzata dalla sua costitutiva relazionalità (Heidegger, 1976; Mortari, 2015). Determinante quindi è la qualità delle relazioni che si vivono in tutti i contesti di esperienza dove prende forma e si esprime il nostro essere. E questo è vero anche, e a maggior ragione, a scuola, dove i bambini vivono una parte significativa, in termini di durata temporale ma anche di opportunità di crescita, delle loro giornate. Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, nel passaggio in cui si elencano le dimensioni esistenti che vanno considerate come centrali nell'azione educativa, si evidenzia anche quella relazionale, oltre a quelle cognitive, affettiva, corporea, estetica, etica, spirituale e religiosa (MIUR, 2012, p. 5). Queste dimensioni esistenti vanno pensate come costitutivamente interrelate nel qualificare la complessità personale che caratterizza ciascun essere umano come unico e irripetibile; e, in particolare, è fenomenologicamente evidente come la dimensione relazionale attraverso tutte le altre, innanzitutto perché la vita di ciascuno, per fiorire in tutte le potenzialità che queste dimensioni esistenti identificano, ha necessità di ricevere azioni e pensieri di cura da parte di altre persone (Mortari, 2015). Una delle metodologie didattiche che consente di tradurre operativamente l'indicazione di porre la dimensione relazionale al centro dell'azione educativa, con l'obiettivo di promuovere relazioni positive tra pari, è

quella del *Cooperative Learning*, utilizzata nell'ambito della ricerca educativa presentata in questo articolo. Tale ricerca educativa ha previsto: a) la progettazione e la realizzazione di un percorso educativo, intitolato "Tra le connessioni", in una classe quarta di una scuola primaria mantovana, con l'obiettivo di potenziare le relazioni cooperative tra gli alunni; b) la realizzazione di uno studio qualitativo per comprendere, attraverso l'analisi con metodo fenomenologico empirico (Mortari, 2022) dei dati raccolti, il significato che i partecipanti attribuivano ai concetti di 'gruppo' e di 'connessioni', i loro pensieri circa cosa significasse lavorare bene in gruppo, le difficoltà incontrate durante le attività di gruppo in cui sono stati coinvolti e le strategie utilizzate per affrontarle.

## 2. Essere in relazione ed essere un gruppo nella riflessione teorica

Fin dalla nascita le relazioni rivestono un ruolo significativo nella vita di ogni essere umano; infatti, l'essere prende forma dalle relazioni che si strutturano nell'incontro con altri (Mortari, 2007). Questa condizione ontologica, che qualifica l'essere umano come costitutivamente relazionale, lo porta a sperimentare una condizione di dipendenza dalla qualità delle relazioni in cui si trova (Mortari & Ubbiali, 2021a), e questo accade anche a scuola dove per i bambini è importante vivere relazioni interpersonali positive con i pari e con gli adulti. Vivere relazioni positive e creare legami di qualità costituisce un fattore pro-

tettivo per il benessere psicologico e sociale degli alunni (Lester & Cross, 2015). I rapporti coltivati a scuola, in particolare con i pari, influenzano notevolmente lo sviluppo globale degli studenti: se le relazioni interpersonali sono significative possono promuovere positivo senso di sé, autostima, abilità prosociali e competenze intellettuali. Al contrario, laddove vi sono difficoltà nei rapporti con i pari, queste possono condizionare negativamente il benessere generale del bambino, ripercuotendosi sulla sua autostima e sul suo comportamento, oltre che sul suo rendimento scolastico e sul suo apprendimento (Aureli *et al.*, 2008).

Quando si indagano le relazioni a scuola, molto spesso si studiano le dinamiche amicali che si instaurano tra gli alunni. Ricerche hanno dimostrato che l'amicizia può costituire un fattore protettivo per i bambini nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado (Eskelä-Haapanen *et al.*, 2021), poiché l'amicizia sostiene la creazione di un'immagine positiva di sé, la soddisfazione di bisogni come quello d'intimità, lo sviluppo di competenze sociali e comportamenti prosociali (Krampac-Grijsic & Kolak, 2018). La promozione di relazioni interpersonali positive, dunque, supporta gli alunni sia durante la permanenza alla scuola primaria per cinque anni sia per la transizione alla scuola secondaria, e per lo sviluppo di competenze sociali potenzialmente permanenti. È evidente anche come favorire un buon clima relazionale in classe sia particolarmente importante per i bambini con disabilità, per i quali possedere almeno un amico aumenta la fiducia in sé stessi, evita esperienze di solitudine e promuove la percezione positiva da parte dei coetanei

(Krampac-Grijsic & Kolak, 2018). Inoltre, instaurare rapporti ricorrenti con i coetanei aiuta i bambini con disturbo dello spettro autistico a migliorare il loro senso di autonomia, e favorisce l'adattamento psicologico e scolastico e il piacere di andare a scuola, fornendo una base sicura per lo sviluppo di relazioni sociali al di là degli anni scolastici (Yi & Siu, 2021). La semplice integrazione in classe dei bambini con disabilità o con bisogni educativi speciali non si traduce in relazioni positive con i coetanei; invece, la proposta del lavoro in gruppo, nel quale gli alunni coinvolti in attività cooperative sperimentano interazioni mirate con i pari, costituisce una metodologia che può sostenere relazioni sociali positive e l'inclusione (Pinto *et al.*, 2019).

Vivere relazioni interpersonali positive permette agli alunni di sperimentare i benefici di un buon clima scolastico. Questo concetto è correlato all'idea della 'connessione scolastica', la quale coincide con un senso di appartenenza alla scuola o alla classe, e ha a che fare con la misura in cui gli alunni, nel clima scolastico che caratterizza la loro vita fra i banchi, si sentono accettati, rispettati, inclusi e sostenuti dagli altri (Angus & Hughes, 2017, in Martinelli & Raykov, 2021). La connessione scolastica è legata anche alla qualità delle relazioni con insegnanti e coetanei; infatti, i bambini sono più legati alla scuola quando vivono meno problemi con i pari (Heinsch *et al.*, 2020). Fare esperienza di dinamiche relazionali positive può favorire anche l'apprendimento degli alunni: «Una volta che il bambino ha instaurato buone relazioni sociali con i coetanei, queste hanno anche un effetto positivo sul rendimento

scolastico [...]. Sembra infatti che l'apprendimento avvenga 'insieme', e che sia tanto più proficuo quanto più i bambini collaborano e stanno bene con i loro compagni; apprendere contenuti restando isolati o provando disagio con gli altri diminuisce il rendimento e la performance» (Aureli *et al.*, 2008, p. 85).

Sono stati condotti numerosi studi che indagano l'interazione tra pari e la conduzione di un compito in un clima di reciproco sforzo collaborativo per confermare che queste circostanze favoriscono l'apprendimento degli studenti (Tenenbaum *et al.*, 2020). Lavorando in gruppo i bambini imparano a scambiarsi idee, discutere attivamente e condividere prospettive incomplete, giungendo a soluzioni cui da soli non sarebbero pervenuti (Schaffer, 2005). L'apprendimento cooperativo, così, crea contaminazione di competenze, rappresentando anche un'opportunità di arricchimento in termini di competenze socio-relazionali. Quando il bisogno di relazionarsi viene soddisfatto tramite relazioni di sostegno reciproco, quali quelle di lavoro cooperativo, i bambini si sentono legati ai compagni e sono motivati a comportarsi in modo socialmente appropriato (Kiuru *et al.*, 2015).

Intrattenere con i coetanei relazioni interpersonali positive non solo favorisce il benessere e l'apprendimento, ma permette anche di soddisfare i bisogni sociali di appartenenza e di intimità all'interno del gruppo dei pari. Il primo corrisponde al bisogno di venire riconosciuti positivamente dagli altri, il secondo al bisogno di essere considerati e accettati. L'obiettivo da perseguire in classe, infatti, non è raggiungere il livello di intimità della relazione amicale con tutti, bensì instaurare

con ogni compagno un rapporto capace di comunicare calore umano e gentilezza (Girelli, 2006). Appagare questi bisogni permette agli alunni di sentirsi parte del gruppo-classe. Quest'ultimo non è un semplice aggregato di persone che non si conoscono riunite in uno spazio fisico; piuttosto, equivale a identità singole riunite in un'identità collettiva, singoli 'io' che diventano 'noi' grazie alla proposta, da parte dell'insegnante, di occasioni nelle quali gli allievi imparino a conoscersi e a vivere esperienze condivise (Girelli, 2006). La scuola, a tal proposito, rappresenta un'istituzione notevolmente significativa per la creazione di relazioni interpersonali positive e del gruppo-classe. Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* a questo riguardo sostengono che «particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione» (MIUR, 2012, p. 9).

Nel corso degli anni è stato affermato molto riguardo al concetto di gruppo. Lewin lo definisce come «un insieme la cui essenza sta nel riconoscere uno scopo comune» (Dozza, 1993, pp. 25-26). Tale accezione permette di vedere gli alunni non solo come 'gruppo-classe', ma anche come 'gruppo di lavoro', il quale coincide con un'ulteriore forma tramite cui i bambini si relazionano tra di loro in aula.

Sono diverse le definizioni di 'gruppo' elaborate da studiosi facendo riferimento alla dimensione sociale che si instaura in dinamiche di lavoro, tra cui quelle di:

- Homans (1950): «Un gruppo è definito dall'interazione dei suoi membri.

Se diciamo che gli individui A, B, C, D, E ... formano un gruppo, questo comporta per lo meno la validità dei seguenti fatti: entro un dato periodo di tempo A interagisce più con B, C, D, E ... di quanto non faccia con M, N, L, O, P ... che possiamo considerare o come estranei o come membri di altri gruppi»;

- Bales (1950): «Un piccolo gruppo si definisce come un numero qualsiasi di persone impegnate nell'interagire l'una con l'altra durante un incontro faccia a faccia o una serie di tali incontri»;
- Newcomb (1951): «L'aspetto distintivo dei gruppi sta nel fatto che i membri condividono delle norme riguardo a qualcosa»;
- Olmsted (1959): «Un gruppo si può dunque definire come una pluralità di individui che sono in contatto reciproco, tengono conto gli uni degli altri e hanno coscienza di avere in comune qualcosa di importante»;
- Doise, Deschamps e Mugny (1977): «Un gruppo è composto da un certo numero di persone in reciproca interazione [...]; queste persone in interazione si percepiscono come membri del gruppo» (in Quaglino *et al.*, 1992, pp. 17-18).

Concludendo, possiamo quindi affermare che far vivere ai bambini esperienze in gruppi di lavoro può supportare lo sviluppo delle competenze socio-relazionali, le quali permettono di costruire relazioni interpersonali positive e significative con i pari.

## 3. Essere in relazione ed essere un gruppo nella pratica educativa

### 3.1. Il Service Learning tra apprendimento e servizio

La ricerca educativa presentata in questo saggio è stata realizzata nell'ambito di un percorso di Service Learning (SL), metodologia attraverso cui si struttura il tirocinio delle ultime due annualità del Corso di studi in Scienze della formazione primaria dell'Università di Verona.

Il SL corrisponde a una strategia nata nell'ambito delle istituzioni accademiche tra il 1966 e il 1967 ad opera di Robert Sigmon e William Ramsey con l'obiettivo di connettere tali istituzioni con le comunità locali attraverso la realizzazione di attività di servizio che promuovessero contemporaneamente lo sviluppo di competenze accademiche e l'acquisizione di valori sociali (Mortari *et al.*, 2020). Il SL può essere considerato, quindi, come una metodologia con cui gli studenti partecipano attivamente a un progetto di servizio rispondente ai bisogni di una comunità e, grazie alla conduzione di tale progetto, sviluppano senso di responsabilità civica, rafforzano il curriculum accademico e riflettono sull'esperienza di servizio (Mortari & Ubbiali, 2021a).



Il SL viene riconosciuto anche come metodologia didattica che promuove obiettivi di apprendimento in termini di *learning outcomes* e di sviluppo di competenze trasversali (Silva, 2018) per la formazione di *pre-service teacher*, e che consente di sviluppare in particolar modo le competenze di ricerca nei futuri docenti (Mazzoni & Ubbiali, 2015). Tramite le competenze di ricerca gli insegnanti imparano a sottoporre ad esame rigoroso la propria pratica educativa e ad acquisirne maggiore consapevolezza, al fine di promuovere un continuo miglioramento delle pratiche stesse (Mortari, 2009b).

Nei percorsi di SL gli studenti sono coinvolti nell'affrontare problemi di vita reale, agendo in una prospettiva di servizio che produca azioni utili nei confronti della comunità ospitante e consenta di giungere a un apprendimento significativo (Mortari, 2017). Ai futuri insegnanti è offerta, in questo modo, l'opportunità di collegare l'apprendimento accademico con la vita reale della scuola (Mortari *et al.*, 2017).

In quest'ottica, l'Università di Verona ha avviato nel 2014, presso il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria, il Laboratorio LeCoSe (*Learning Community Service*) per concretizzare una *teacher education* che integri sapere teorico e sapere pratico, supportare le scuole nelle sfide che esse si trovano a gestire, e creare una relazione tra università e territorio ispirata all'etica del servizio (Mortari, 2017, in Mortari *et al.*, 2020). Anche la Commissione Europea evidenzia che il dialogo e la collaborazione tra la comunità scolastica e l'università sono essenziali per lo sviluppo professionale dei futuri docenti (Eu-

ropean Commission, 2014).

Il percorso di SL proposto dal Laboratorio LeCoSe prevede sei fasi. In primo luogo, gli studenti sono invitati a condurre un periodo di osservazione partecipante nella classe ospitante e ad attuare un'intervista con l'insegnante identificata come tutor-mentore per giungere all'identificazione di un bisogno della classe stessa. Al termine di questo processo, viene formulata una domanda educativa che orienta la fase successiva, ovvero quella di analisi della letteratura scientifica, per cercare contributi teorici ed empirici che permettano di fare luce sul bisogno individuato e supportino la progettazione di un percorso educativo che consenta di rispondere ad esso. Progettazione e realizzazione in classe del percorso educativo corrispondono quindi alla terza e alla quarta fase. Nella quinta fase viene condotta una ricerca qualitativa sulle attività educative promosse, a partire dall'elaborazione di una domanda di ricerca che mette a fuoco l'obiettivo euristico per l'analisi dei dati raccolti. Durante lo svolgimento dell'intervento educativo, gli studenti raccolgono infatti dati qualitativi che vengono analizzati in questa fase all'interno di un preciso quadro metodologico. La sesta e ultima fase corrisponde alla stesura della tesi di laurea, che assume la forma di una tesi di ricerca educativa, e che costituisce quindi il report del percorso educativo ed euristico realizzati nell'ambito del progetto di SL (Mortari & Ubbiali, 2021b).

L'azione di servizio condotta dagli studenti di Scienze della formazione primaria attraverso il percorso di SL risponde a quattro principi: il principio di ascolto dei problemi reali e concreti di una comunità; il principio di uti-

lità nei confronti della comunità ospitante e dell'apprendimento degli studenti; il principio di realtà correlato all'analisi di problemi veri; il principio di rispetto in relazione alla postura etica assunta (Mazzoni & Ubbiali, 2015).

### 3.1.1. Potenziare le relazioni cooperative tra pari: un bisogno educativo

La classe in cui è stato condotto il progetto di SL presentato in questo saggio era una quarta di una scuola primaria mantovana, composta da ventitré alunni. Il bisogno che è stato rilevato in classe per portare un beneficio concreto nel contesto riguardava la promozione di atti cooperativi tra gli alunni sia in rapporto al percorso di apprendimento, sia durante i momenti di relazione spontanea. Effettuando l'intervista con la tutor-mentore, quest'ultima ha affermato che i bambini intrattenevano tra di loro rapporti positivi, ma non collaborativi. La sua prospettiva ha orientato l'osservazione e sono state riscontrate le medesime dinamiche da lei riferite.

In particolare, è stato osservato che gli alunni attuavano comportamenti che, spesso, si traducevano in un clima di classe competitivo: per esempio, di fronte all'errore di un alunno o alla situazione in cui qualcuno interpellato dalla docente non sapeva la risposta, il resto della classe alzava la mano per rispondere al suo posto, non concedendo al compagno tempo per riflettere. In altre occasioni, in cui i bambini erano chiamati a svolgere attività in piccolo gruppo, alcuni alunni non condividevano il materiale o lo prestavano solo a coloro con cui si era instaurato un

legame di amicizia. Inoltre, talvolta è accaduto che i bambini esprimessero verbalmente il rifiuto a essere in gruppo con un alunno specifico. Analizzando i dati raccolti mediante l'osservazione partecipante e l'intervista alla tutor-mentore, durante la prima fase del percorso di SL, è emerso che il bisogno cui rispondere attraverso un intervento educativo corrispondeva al potenziamento delle relazioni cooperative tra pari. È stato, quindi, progettato e realizzato il percorso "Tra le connessioni", che ha previsto la proposta di attività di gruppo connesse alle discipline di scienze e geografia. La metodologia didattica che si è deciso di utilizzare è quella del *Cooperative Learning*, che può favorire anche la collaborazione nella quotidianità scolastica e l'inclusione di tutti gli studenti. Infatti, la collaborazione rimanda a un costrutto più ampio della cooperazione, che comprende quest'ultimo. Con la cooperazione, gli alunni imparano a fornire contributi individuali in un compito, assumendosi la responsabilità degli stessi per il successo di tutti; con la collaborazione, gli studenti si fanno carico del compito nel suo complesso, concentrandosi non più solo sul proprio operato, ma anche su quello dei compagni (Arnold *et al.*, 2012).

## 3.2. Il Cooperative Learning

Il *Cooperative Learning* si configura come una metodologia adatta a favorire sia l'apprendimento sia la costruzione di relazioni interpersonali positive e cooperative tra i membri del gruppo-classe.

Cosa si intende con il verbo 'cooperare'? «Cooperare significa lavorare insieme per

raggiungere obiettivi comuni» (Johnson *et al.*, 1996, p. 19), che conducano a vantaggi sia per sé sia per gli altri componenti di un gruppo, in un'ottica di «interdipendenza positiva fra membri» (Comoglio & Cardoso, 1996, pp. 5-6). Con l'apprendimento cooperativo gli alunni si aiutano vicendevolmente lavorando insieme in piccoli gruppi (Slavin, 2015), nei quali ogni studente, mettendo a disposizione le proprie capacità, diventa essenziale per la riuscita dell'attività.

Proporre esperienze di *Cooperative Learning* a scuola supporta gli alunni nel vivere relazioni più positive, grazie allo spirito di squadra e ai rapporti di amicizia e sostegno reciproco che si instaurano tra membri di un gruppo. Inoltre, interagendo con i pari attraverso l'assunzione della responsabilità di portare a termine un lavoro con il supporto di tutti, i bambini sviluppano competenze sociali e sperimentano maggiore benessere psicologico in termini di senso di autoefficacia, autostima e immagine di sé (Johnson *et al.*, 1996). Gli insegnanti, a questo proposito, concordano sul fatto che il *Cooperative Learning* corrisponda a una metodologia con cui si sostengono l'apprendimento scolastico, sociale e personale degli studenti (Abramczyk & Jurkowski, 2020).

### 3.3. “Tra le connessioni”: il percorso educativo proposto in classe

L'intervento educativo si è prefissato di potenziare le relazioni cooperative tra pari effettuando attività di gruppo legate a concetti delle discipline di geografia e scienze attraverso strategie specifiche del *Cooperative Learning*, nello specifico:

- *Think-Pair-Share*: è una strategia di discussione che prevede tre fasi, cioè un momento di riflessione individuale, uno di coppia e uno di condivisione in plenaria, con tutta la classe, riguardo ciò che è emerso dal confronto di ogni coppia;
- *Three-Step-Interview*: dopo aver suddiviso la classe in gruppi da quattro, ciascun gruppo si divide in due coppie, all'interno delle quali gli alunni svolgono vicendevolmente i ruoli di intervistatore e di intervistato, confrontandosi sulla richiesta data. Dopo la riflessione in coppia, queste si riuniscono nei gruppi da quattro giungendo a conclusioni da presentare alla classe in un momento di condivisione in plenaria;
- *Think-Pair-Square*: è una strategia di discussione che prevede quattro fasi, coincidenti con un momento di riflessione individuale, uno in coppia, uno in un gruppo da quattro formato dall'unione di due coppie e l'ultimo di condivisione in plenaria, con tutta la classe, riguardo le conclusioni cui si è giunti;


- *Round Table*: la classe viene divisa in gruppi da tre o quattro alunni, a cui vengono dati un foglio e una penna. Dopo la spiegazione del compito, ogni alunno scrive, e passa il foglio e la penna al compagno successivo del gruppo. Terminato il tempo per la scrittura, i vari gruppi si confrontano in plenaria.

Il percorso “Tra le connessioni” si è articolato in 15 incontri della durata di una, due o tre ore, a seconda delle attività previste per ciascuno, per un totale di 30 ore. Tra questi incontri, il primo e l'ultimo hanno previsto l'organizzazione di attività aventi la

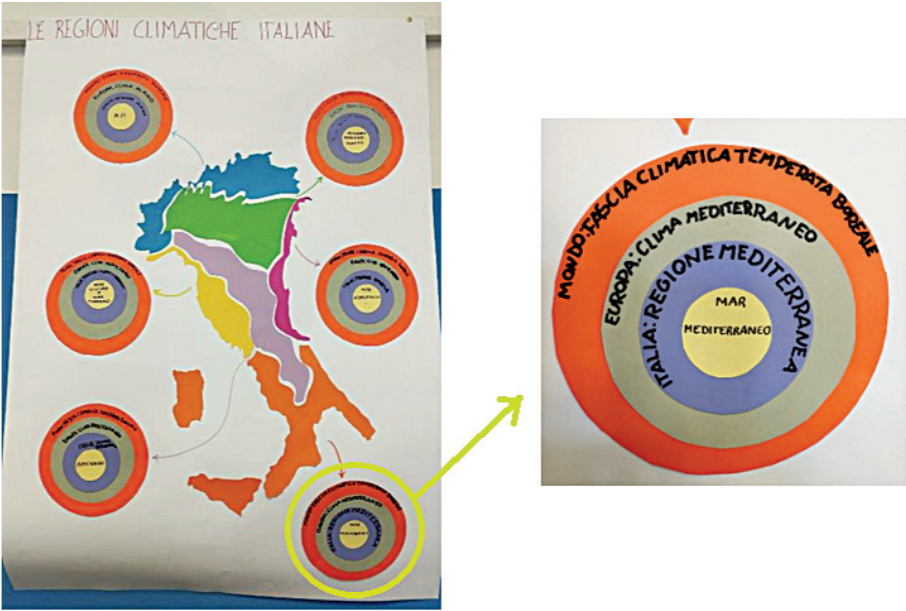
valenza euristica di indagare cosa, secondo i bambini, si intende per ‘gruppo’ e come si possa lavorare bene in gruppo. Durante il tredicesimo e il quattordicesimo incontro è stato attuato un compito autentico legato a educazione alla cittadinanza. Alla fine di ciascun incontro, inoltre, i bambini sono stati invitati a compilare un diario riflessivo, denominato “Diario delle connessioni”, per supportarli nel riflettere sulla loro esperienza di lavoro di gruppo e sulle possibilità di miglioramento, anche in prospettiva delle attività successive.

Nella tabella che segue vengono sintetizzati gli incontri realizzati.

Incontri	Attività
1	Si invitano i bambini a rispondere alla domanda «Cos'è il gruppo secondo te/voi?», praticando una sessione di <i>Think-Pair-Share</i> . Secondariamente, attuando un'altra sessione di <i>Think-Pair-Share</i> , si chiede di rispondere alla domanda «Come pensi/pensate si possa lavorare bene in gruppo?». Al termine dell'incontro si introduce il “Diario delle connessioni”, nel quale i bambini rispondono alle seguenti domande: - «Quale contributo pensi di aver dato al gruppo?»; - «Quali difficoltà hai incontrato e come le hai affrontate?»; - «Quando ti sei sentito ascoltato?»; - «Come si potrebbe lavorare meglio insieme?». Infine, si invitano gli alunni a realizzare la copertina del proprio diario riflessivo.
2	Tramite la strategia <i>Three-Step-Interview</i> , i bambini riflettono attorno alla tematica di geografia corrispondente alla differenza tra clima e tempo, partendo dalla consegna: «Clima e tempo sono la stessa cosa? Trova una definizione». Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.
3	Gli alunni divisi in gruppi di lavoro iniziano a conoscere le zone climatiche che caratterizzano il nostro pianeta, utilizzando un cartellone raffigurante il globo, su cui devono collocare varie flashcard con foto di animali, di piante e nomi di biomi e climi (Fig. 1). Ciascuna flashcard sul retro presenta una didascalia come spiegazione per supportare i bambini nel suo posizionamento sul cartellone. Gli alunni scoprono la posizione corretta delle flashcard guardando un video alla lavagna multimediale. Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.

	 <p>Fig. 1 - Cartellone raffigurante il globo con flashcard posizionate dai bambini in un gruppo di lavoro con utilizzo di mediatori per l'inclusione (immagini ai lati a sinistra e legenda).</p>
4	<p>Dopo un momento di presentazione frontale di alcune slide contenenti i concetti principali relativi ai climi delle varie zone climatiche incontrate durante la lezione precedente, i bambini, divisi in gruppi, elaborano una domanda con risposte multiple per consolidare i concetti di studio.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
5	<p>I bambini rispondono a coppie alle domande create da loro stessi nell'incontro precedente, con cui è stato creato un gioco su Kahoot, una piattaforma di apprendimento multimediale. Tramite un altro gioco ideato attraverso l'applicazione Learning App, gli alunni devono collegare il nome dei climi europei alla relativa definizione, che ritengono giusta. Attuando una sessione di Think-Pair-Share, gli studenti rispondono alla domanda: «Dove vivrà la maggior parte della popolazione secondo voi?», usando una mappa dei biomi mondiali.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
6	<p>Tramite un Brainstorming, si introducono i ruoli che supportano i bambini nel lavoro in gruppo: custode del tempo, custode della parola, custode della voce, custode della scrittura, custode della presentazione<sup>3</sup>. Si invitano i bambini a scegliere un simbolo per ogni custode e disegnarlo in un medaglione da attaccare ai vestiti.</p> <p>Utilizzando la Three-Step-Interview, gli alunni rispondono a domande relative ai climi europei osservando una carta fisica e politica dell'Europa e riflettendo sull'ambiente dei climi europei in termini di densità di popolazione.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
7	<p>Gli alunni, attraverso un Brainstorming, rispondono alle domande: «L'Italia di quale zona climatica fa parte? Che clima vi è in Italia secondo voi?».</p> <p>Utilizzando la Three-Step-Interview, gli alunni rispondono poi a domande riguardanti le varie regioni climatiche italiane attraverso la lettura di una carta politica, fisica e tematica (sui climi) dell'Italia. Per questa attività e quelle degli incontri successivi, si introduce anche l'utilizzo di una pallina come strumento per regolare i turni di intervento.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>

3. Il ruolo di 'custode' è stato introdotto sulla base della presentazione dei ruoli proposta da Johnson, Johnson & Holubec (1996), i quali affermano che i ruoli devono fare riferimento a funzioni semplici, come leggere e scrivere, e di gestione del gruppo, come controllare il tono della voce e il rispetto dei turni di parola, o incoraggiare la partecipazione.

8	<p>Gli alunni, attraverso un Brainstorming, rispondono alle domande: «Dove vedete l'aria? Dove la sentite? Quando vi è capitato di percepire l'aria con i sensi? Quindi cos'è l'aria secondo voi?». Gli alunni, divisi in gruppi, eseguono poi un esperimento per scoprire le caratteristiche dell'aria.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
9	<p>Si invitano i bambini, divisi in gruppi, a realizzare una rappresentazione grafica a cerchi concentrici dal livello mondo (macrosistema) al livello Italia (microsistema). A ciascun gruppo si chiede di effettuare la rappresentazione grafica di una sola regione climatica italiana, della quale gli alunni devono individuare in quale clima europeo e mondiale si trova e quali siano gli elementi fisici locali che ne diversificano il clima (Alpi, Appennini, colline, mare). Gli alunni individuano su un cartellone la sagoma della regione climatica italiana di cui hanno effettuato la rappresentazione grafica a cerchi concentrici e vi incolano quest'ultima (Fig. 2).</p> <p>Utilizzando il Think-Pair-Share, i bambini rispondono in gruppi alle domande: «Ci sono delle similitudini tra i paesaggi italiani che conoscete e i biomi mondiali? Quali?».</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo. Da questa lezione in poi viene aggiunta la domanda: «Spiega se con l'uso dei custodi ti sembra di lavorare meglio in gruppo e perché».</p>  <p>Fig.2 - Cartellone realizzato dai bambini con le rappresentazioni a cerchi concentrici, elaborate una per gruppo, di zona climatica mondiale, clima europeo, regione climatica italiana ed elemento fisico che influenza quest'ultima.</p>
10	<p>Gli alunni, attraverso un Brainstorming, rispondono alle domande: «Secondo voi cos'è l'atmosfera? Cosa accade nell'atmosfera?». I bambini guardano un video di spiegazione degli strati dell'atmosfera e ne realizzano un modellino 3D sul quaderno. Gli studenti, divisi in gruppi, elaborano poi una domanda con risposte multiple per consolidare i concetti di studio.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>



11	<p>Gli alunni, attraverso un <i>Brainstorming</i>, rispondono alle domande: «Conoscete l'effetto serra? Cosa potrebbe essere?».</p> <p>Utilizzando il <i>Think-Pair-Share</i>, si invitano i bambini a leggere un articolo di giornale sull'effetto serra e iniziare a rispondere a domande presenti su una scheda.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
12	<p>Gli alunni concludono l'attività dell'incontro precedente e presentano le risposte al resto della classe. Si propone la visione di un video sull'effetto serra per consolidare i concetti di studio.</p>
13	<p>Questi incontri sono dedicati alla realizzazione del compito autentico connesso a educazione alla cittadinanza.</p> <p>Dopo aver attuato due sessioni di <i>Round Table</i>, con cui si chiede ai bambini, divisi in gruppo, di scrivere su un foglio i primi termini che vengono loro in mente riguardo il rapporto esistente tra le parole 'uomo' e 'ambiente', gli alunni, coinvolti in un'esperienza di <i>Problem Solving</i><sup>4</sup>, rispondono alla domanda: «Che cosa vi piacerebbe cambiare o proporre nella vostra classe o scuola per migliorare la qualità della vostra vita e dell'ambiente?». Per ogni ipotesi formulata si riflette in plenaria riguardo la sua reale applicabilità ragionando in modo orale alle domande: «Si può fare? Potete farlo voi bambini? Come? In quanto tempo? Con l'aiuto di chi?».</p>
14	<p>Ogni ipotesi formulata si riflette in plenaria riguardo la sua reale applicabilità ragionando in modo orale alle domande: «Si può fare? Potete farlo voi bambini? Come? In quanto tempo? Con l'aiuto di chi?».</p> <p>Ogni gruppo seleziona una sola iniziativa da prendersi in carico per ideare un piano di azione, rispondendo alle domande delle 5W. Ogni gruppo espone il proprio progetto alla classe.</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini compilano il diario riflessivo.</p>
15	<p>Con le stesse modalità del primo incontro, i bambini rispondono alle domande: «Cos'è il gruppo secondo te/voi?» e «Come pensi/pensate si possa lavorare bene in gruppo?».</p> <p>Dopo l'esperienza del progetto, si chiede agli alunni di scrivere su un foglietto colorato l'ingrediente che credono sia per loro il più importante per lavorare bene in gruppo (Fig. 3).</p> <p>Al termine dell'incontro, i bambini rispondono nel diario alla domanda «Cosa ti è rimasto dopo questi incontri?».</p> <div data-bbox="493 1225 1110 1622" data-label="Image"> </div>

Fig. 3 - Gli ingredienti per lavorare bene in gruppo emersi dalle risposte dei bambini.

## 4. La ricerca effettuata sul percorso educativo realizzato

### 4.1. Le domande di ricerca e lo sfondo epistemologico

La ricerca sul percorso educativo realizzato è stata orientata dalle seguenti domande euristiche:

1. Che cos'è il gruppo e cosa significa lavorare bene in gruppo secondo i bambini coinvolti nel progetto?
2. Quali vissuti emergono dal coinvolgimento dei bambini nelle attività di gruppo previste dal progetto? Nello specifico, quali difficoltà hanno incontrato i bambini e come le hanno affrontate?

Il paradigma che ha guidato le scelte di ricerca è quello ecologico (Mortari, 2007), che concepisce la realtà come «intreccio di relazioni» (ivi, p. 34), e la conoscenza come costruita enattivamente, «secondo una logica circolare-ricorsiva, dove si suppone che il sistema cognitivo si strutturi strutturando il mondo in una continua reciprocazione strutturante» (ivi, p. 43). L'epistemologia che ha sostenuto il progetto è quella naturalistica, la quale prevede che la ricerca avvenga nel setting naturale in cui i fenomeni si manifestano ordinariamente (Mortari, 2007), come la scuola, contesto privilegiato per il manifestarsi dei fenomeni educativi (Mortari, 2009a). Le filosofie di ricerca seguite sono state quella fenomenologica e quella partecipativa: la prima prevede che si vada sul campo senza teorie precostituite, adottando il principio di

contestualizzazione, in base al quale è possibile costruire teorie partendo dal contesto stesso; la seconda si prefigge finalità trasformative, poiché invita ad attuare una ricerca utile per i partecipanti e capace di promuovere un miglioramento della qualità dei contesti in cui si realizza (Mortari, 2007).

### 4.2. I dati raccolti

I dati considerati per la ricerca sono stati i seguenti:

- le risposte che i bambini hanno formulato nei loro diari riflessivi rispetto alla domanda «Quali difficoltà hai incontrato e come le hai affrontate?»;
- le risposte scritte alle domande: «Cos'è il gruppo secondo voi?» e «Come pensate si possa lavorare bene in gruppo?» proposte durante il primo e l'ultimo incontro.

Inoltre, si è scelto di condurre con gli alunni anche un'intervista individuale, che è stata audioregistrata, nella quale sono stati invitati a rispondere alla domanda: «Cosa significa, secondo te, la parola connessioni?».

Prima dell'inizio del percorso, i genitori dei bambini hanno firmato un modulo di consenso informato, per autorizzare la partecipazione dei figli alla ricerca educativa che sarebbe stata realizzata in classe. Al fine di rispettare il diritto alla riservatezza dei partecipanti, i dati considerati per la ricerca sono stati anonimizzati in fase di trascrizione, attribuendo a ciascun bambino un nome fittizio avente la stessa iniziale del nome originale; per la scelta del nome fittizio sono stati rispettati il genere e la nazionalità dei bambini (Mortari, 2019).

4. Il Problem Solving prevede di comprendere il problema, enunciare più ipotesi di risoluzione, identificare le scelte migliori, definire un piano d'azione, applicarlo e valutarlo (Pòlya, 1945).

### 4.3. Il metodo di analisi dei dati

Per l'analisi dei dati sono state seguite le azioni euristiche previste dal metodo fenomenologico empirico (Mortari, 2022), che risulta particolarmente adatto a essere applicato a ricerche educative (Mortari *et al.*, 2023). Tale metodo è stato messo a punto da Mortari a partire dalla ripresa e applicazione in ambito empirico di due concetti husserliani: quelli di essenza del concreto e di adombramenti successivi (Husserl, 2002). Mortari parte dalla constatazione che nelle ricerche empiriche sviluppate nell'ambito delle scienze umane e sociali si fa frequentemente riferimento a metodi di ispirazione fenomenologica, ma evidenzia come l'applicazione della fenomenologia in ambito empirico necessiti di essere ulteriormente pensata per essere giustificata. La studiosa, esperta di epistemologia della ricerca qualitativa, rileva infatti che il metodo fenomenologico è stato fondato da Husserl come metodo filosofico per le scienze eidetiche, che vanno alla ricerca delle essenze generali e persistenti dei fenomeni, mentre le scienze empiriche vanno alla ricerca delle qualità concrete e contestuali. Se l'interesse delle scienze empiriche è diverso da quello delle scienze eidetiche, occorre quindi chiedersi se e come possa essere legittimo applicare il metodo fenomenologico, che è appunto stato originariamente fondato come metodo filosofico, alla ricerca empirica. Per Mortari, la fondazione di un metodo fenomenologico adeguato alla ricerca empirica è possibile se argomentata alla luce, innanzitutto, della distinzione fra essenza eidetica ed essenza del concreto. L'indagine fenomenologica studia i

vissuti della mente, che costituiscono il suo oggetto di ricerca; tuttavia, la fenomenologia eidetica non considera i vissuti nella loro concretezza, ma li studia per coglierne la pura essenza, mentre la fenomenologia empirica si mantiene legata ai vissuti concreti per come emergono dai dati raccolti sul campo. Quindi, mentre la fenomenologia come metodo filosofico va alla ricerca delle essenze eidetiche - cioè delle qualità invarianti e generali - di un fenomeno, comuni a tutte le sue particolari attualizzazioni, la fenomenologia come scienza empirica cerca invece l'essenza del concreto, cioè le qualità contingenti di un fenomeno, quelle che lo caratterizzano nella sua unicità, nel preciso contesto e tempo in cui l'indagine si svolge. Mortari invita inoltre a riflettere sul fatto che l'essenza eidetica si coglie mediante l'intuizione immediata, un atto che però non è adatto alla ricerca empirica, perché in quest'ambito la conoscenza può costruirsi solo lentamente, mediante un'attenzione ripetuta al fenomeno, che è poi anche quella richiesta dall'analisi dei dati raccolti su di esso. La fenomenologia empirica, nella fondazione di Mortari, adotta dunque il metodo degli adombramenti successivi, che consente di costruire conoscenza in maniera graduale, 'girando intorno' al fenomeno, per cogliere con attenzione le diverse qualità che lo caratterizzano. L'attenzione propria di questo metodo è quella guidata dal principio di evidenza e dal principio di ulteriorità, che rendono operativo il principio husserliano di fedeltà al fenomeno: si tratta di «coltivare allo stesso tempo la tensione a tenere lo sguardo radicato sulle evidenze e la disposizione a lasciarsi guidare da queste oltre ciò che risulta

immediatamente manifesto per accedere a quanto il nostro sguardo, per la sua prospettiva limitata, non riesce immediatamente a cogliere, sempre però mantenendosi fedeli agli indizi suggeriti dal profilo apparente» (Mortari 2022, p. 109). Essenziale in fenomenologia, e quindi anche nella messa in atto del metodo fenomenologico empirico, è la postura epistemica dell'*epoché* (Husserl, 2002), che consiste non solo nel «sospendere la tendenza ad affidarsi alle teorie in uso», ma anche nel «disattivare le aspettative che la mente tende a coltivare, riguardo al procedere della ricerca e ai suoi possibili esiti» (Mortari, 2022, p. 140).

Nella concretezza della ricerca, il metodo fenomenologico empirico messo a punto da Mortari prevede, dopo l'individuazione delle modalità di accesso ai dati singolari concreti, e quindi degli strumenti per raccogliervi, e la raccolta di una pluralità di vissuti, attraverso il coinvolgimento di un numero di partecipanti che si ritiene adeguato, alcune specifiche azioni di analisi dei dati, che verranno di seguito presentate con la descrizione di come sono state applicate, separatamente per ogni tipologia di dati raccolti, nella ricerca presentata in questo articolo:

- 1) definire l'essenza concreta individuale di ogni vissuto: l'essenza concreta individuale espressa dalle risposte dei bambini è stata sintetizzata attraverso un'etichetta descrittiva;
- 2) costruire insiemi di dati analoghe;
- 3) formulare il primo livello delle essenze estese: dopo aver realizzato un elenco delle etichette descrittive for-

mulate attraverso l'azione euristica precedente, si è proceduto a raggrupparle in insiemi omogenei, che esprimessero un'essenza concreta estesa (rinvenuta laddove ad esempio emergevano significati simili del concetto di 'gruppo' o difficoltà simili nell'esperienza vissuta in aula), a cui è poi stata attribuita un'etichetta di categoria;

- 4) costruire una gerarchia di essenze, «da quelle più concretamente-dense a quelle più estesamente-astratte» (ivi, p. 165): dopo aver esplorato la possibilità di trovare un livello di essenze estese superiore rispetto a quello individuato mediante le azioni euristiche 2) e 3), e quindi dopo aver cercato analogie fra le essenze concrete estese precedentemente trovate al fine di procedere alla definizione di eventuali essenze estese di secondo livello, si è preso atto del fatto che, nel caso di questa ricerca, l'analisi dei dati poteva ritenersi conclusa alla formulazione del primo e unico livello di essenze estese; si è quindi proceduto alla costruzione del coding system, che presenta in una prima colonna le essenze concrete individuali, espresse attraverso le etichette descrittive, e in una seconda colonna le essenze estese, espresse attraverso le etichette di categoria;
- 5) recuperare e descrivere i dati assolutamente unici: si è proceduto a recuperare, e commentare singolarmente,

quei dati 'sporgenti', per i quali qualsiasi tentativo di etichettatura e categorizzazione sarebbe risultato forzato, perché avrebbe significato perdere la particolarità dell'essenza singolare espressa.

La fase finale del metodo fenomenologico empirico elaborato da Mortari consiste nella elaborazione della teoria descrittiva, che prevede di descrivere il fenomeno attraverso quanto è emerso dall'analisi dei dati, effettuata seguendo le azioni euristiche precedentemente presentate. Rispetto a questo, occorre ricordare che «una teoria descrittiva ha la qualità di non pretendere alcun valore assoluto, poiché si tiene aderente alle cose» (ivi, p. 168), ed è proprio in questo mantenersi legata al fenomeno che sta l'evidenza del suo valore scientifico. Per adempiere a questo impegno di fedeltà al fenomeno indagato, è importante attuare quello che Mortari definisce il 'principio di ricorsività', che richiede un ritorno continuo ai dati per verificare l'adeguatezza degli enunciati che si vanno via via costruendo per esprimere le essenze concrete individuali, e un continuo ritorno anche a quest'ultime per verificare l'adeguatezza degli enunciati che si vanno via via costruendo per esprimere le essenze estese; nella ricerca presentata in questo articolo, ciò ha portato a diverse revisioni delle etichette descrittive e di categoria, fino ad arrivare, per ogni tipologia di dati, ai coding system finali, da cui si evincono i risultati che andremo ad esporre discorsivamente nel paragrafo successivo.

#### 4.4. I risultati

##### 4.4.1. Le difficoltà incontrate durante il lavoro in gruppo e le strategie per risolverle

In rapporto alle difficoltà che i bambini hanno dichiarato di aver incontrato nelle attività di gruppo, ne sono state individuate cinque tipologie. La prima corrisponde a difficoltà legate all'organizzazione e gestione dell'attività, inerenti ad esempio la gestione del tempo, lo svolgimento della consegna, la risposta alle domande, l'utilizzo dei materiali e la scrittura. La seconda coincide con difficoltà nel lavorare in gruppo, legate ad esempio alla scelta dei ruoli o alla ricerca di un accordo per svolgere insieme il compito laddove sussistono prospettive differenti. La terza riguarda difficoltà a relazionarsi con i membri del gruppo, che si traducono nel litigare, nel non ascoltarsi, nell'essere in disaccordo, o nel non sapere come aiutare i compagni. La quarta ha a che fare con le difficoltà di comprensione, incontrate dai bambini quando non capivano la consegna o le parole dei compagni, per non conoscenza di significati o problemi comunicativi. La quinta categoria di difficoltà è legata al livello percepito di complessità dell'attività.

All'interno del "Diario delle connessioni", gli studenti hanno raccontato anche a quali strategie hanno fatto ricorso per superare le difficoltà incontrate. Tali strategie risultano di quattro tipologie: relazionali, cognitive individuali, cognitive condivise, organizzative. Le prime comprendono: chiedere aiuto, sollecitare l'ascolto e trovare un accordo. Le

seconde prevedono un coinvolgimento della propria sfera cognitiva, e si traducono quindi in atti quali pensare, ascoltare, ragionare, rendersi conto dei propri errori e correggerli. Le terze, invece, oltre che della propria sfera cognitiva, presuppongono anche un coinvolgimento della sfera cognitiva dei compagni in atti come confrontare le opinioni, pensare con i componenti del gruppo, porre domande e suggerire idee. L'ultima tipologia di strategie, infine, si riferisce ad azioni organizzative cui i bambini hanno fatto ricorso per gestire efficacemente un compito, come attribuire incarichi a sé stessi e agli altri o ricominciare il lavoro da capo.

##### 4.4.2. Il concetto di gruppo

Riguardo al concetto di 'gruppo', analizzando e ponendo a confronto le risposte fornite dai bambini in coppia al primo e all'ultimo incontro, è emerso che il gruppo, secondo i partecipanti a questa ricerca, coincide con un insieme di persone che possono o no conoscersi ed essere amiche. Le persone in un gruppo si supportano, collaborano e realizzano qualcosa insieme, lavorando e creando qualcosa, e organizzandosi in vista di un obiettivo. Tra le azioni attuate dai membri di un gruppo, gli studenti hanno, in particolar modo, sottolineato azioni di tipo cognitivo, come pensare e ragionare, e dialogico, come discutere insieme, condividere le idee e confrontarsi. Nelle risposte finali è emerso, inoltre, un nuovo aspetto considerato dai bambini, potenzialmente a seguito dell'esperienza vissuta attraverso il progetto, ovvero che nel gruppo è necessario stare

bene insieme, lavorando senza litigare, mettendosi d'accordo di fronte alle divergenze e divertendosi.

Una sola coppia di alunni ha individuato che il gruppo, talvolta, può non funzionare, intendendo che può accadere che in certe situazioni si verifichino dinamiche tali per cui i membri di un gruppo non riescono a trovare un accordo. In fase di analisi, coerentemente con il metodo sopra esposto, il loro contributo è stato considerato come dato unico, e quindi come pensiero sporgente rispetto alla categorizzazione effettuata (Mortari, 2019).

##### 4.4.3. Come si lavora bene in gruppo

In relazione a come i bambini ritengono si possa lavorare bene in gruppo, analizzando e confrontando le risposte del primo e dell'ultimo incontro elaborate in coppia dai partecipanti alla ricerca, è emerso che i membri di un gruppo devono avere regole condivise, quali prenotare il turno di intervento, rispettare i turni di intervento, concedere la parola e non fare confusione. Inoltre, gli alunni in un gruppo dovrebbero supportarsi reciprocamente, ascoltandosi, collaborando, aiutandosi vicendevolmente, e facendo, così, gioco di squadra. Infatti, secondo i bambini, i membri di un gruppo dovrebbero relazionarsi positivamente, non litigando e facendo amicizia gli uni con gli altri. Infine, i bambini suggeriscono che all'interno di un gruppo di lavoro è anche importante, per portare a termine un compito assegnato, impegnarsi a fornire proprie idee e trovare soluzioni insieme, oltre che organizzare il lavoro, per esempio usando i custodi.



#### 4.4.4. Il significato della parola 'connessioni'

Per quanto concerne il significato che i bambini hanno attribuito al concetto 'connessioni' nell'intervista individuale, secondo alcuni esso coincide con la capacità di relazionarsi con altre persone, tra cui amici e famigliari, o con animali. Altri studenti hanno fornito come significato il collegamento alla rete internet o all'elettricità. Infine, altri bambini, quando pensano alla parola 'connessioni', la riconducono a quei collegamenti mentali che si generano nella mente per la produzione di idee, oppure a quella condivisione di pensieri e processi di pensiero che si possono instaurare tra due o più menti, compresa quella della docente e degli alunni di tutto il gruppo-classe.

## 5. Conclusioni

Il percorso educativo "Tra le connessioni" ha permesso ai bambini di potenziare le relazioni in classe, sia durante il lavoro di gruppo, attraverso le attività cooperative proposte, sia nella quotidianità, grazie al processo metacognitivo attivato attraverso la scrittura dei diari riflessivi, che li hanno portati a ragionare su

quali fossero i comportamenti per relazionarsi positivamente con i compagni. Gli apprendimenti maturati dagli alunni grazie al percorso in cui sono stati coinvolti appaiono chiari in alcune loro affermazioni a conclusione del progetto:

Luca: «Ho imparato a lavorare in gruppo e rispettando ogni amico».

Giacomo: «Ascoltando tutti e le loro risposte si può decidere come risolvere un problema e fare un'attività».

Dario: «Ho imparato che l'amicizia è la miglior cosa».

Azzurra: «Mi sono rimaste molte cose. Ma la cosa più importante è che ora sono molto più aperta con gli altri, prima ero più timida».

Nella realizzazione del percorso sono, però, emerse anche alcune criticità, principalmente connesse alle tempistiche di attuazione, tali per cui spesso è stato necessario ridimensionare il tempo concesso per la scrittura del "Diario delle connessioni" o concludere le attività durante l'incontro successivo. Infine, si ritiene che per arricchire ulteriormente il percorso, si sarebbero potute proporre anche esperienze aggiuntive, che coinvolgessero la dimensione ludica o artistica, quali ad esempio giochi motori, laboratori teatrali, o realizzazione di sculture.

## Bibliografia

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S.** (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296-308. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>.
- Arnold, N., Ducate, L., & Kost, C.** (2012). Collaboration or Cooperation? Analyzing Group Dynamics and Revision Processes in Wikis. *CALICO Journal*, 29(3), 431-448. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/calicojournal.29.3.431>.
- Aureli, T., Bascelli, E., Camodeca, M., & Di Sano, S.** (2008). *Il bambino in classe. Aspetti teorici e strumenti di valutazione*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A.** (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Dozza, L.** (1993). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.-K.** (2021). Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1252-1265. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>.
- European Commission** (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy Issues*.
- Girelli, C.** (2006). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Heidegger, M.** (1976). *Essere e tempo*: Milano: Longanesi.
- Heinsch, M., Agllias, K., Sampson, D., Howard, A., Blakemore, T., & Cootes, H.** (2020). Peer connectedness during the transition to secondary school: a collaborative opportunity for education and social work. *Australian Educational Researcher*, 47(2), 339-356. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00335-1>.
- Husserl, E.** (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J.** (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., ... & Nurmi, J. E.** (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental psychology*, 51(4), 434-446. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038911>.
- Krampac-Grljusic, A., & Kolak, A.** (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*, 8(1), 17-35. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186013>.
- Lester, L., & Cross, D.** (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-being*, 5(1), 1-15. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>.
- Martinelli, & Raykov, M.** (2021). Evaluation of the Georgia Elementary School Climate Survey for Elementary School Children. *The International Journal of Emotional Education*, 13(2), 59-78. Retrieved from <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/85631>.
- 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. Retrieved from <https://doi.org/10.13128/formare-17195>.

- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2022). *Fenomenologia empirica*. Genova: Il Melangolo.
- Mortari, L. (2009a). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*: Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2019). *Melarete. Volume II. Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2009b). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2017). *Service learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2022). *Fenomenologia empirica*. Genova: Il Melangolo.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2021a). *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*. Milano: Pearson Italia.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2021b). Service Learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education. *Athens Journal of Education*, 8(2), 115-138. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1296984>.
- Mortari, L., Silva, R., Girelli, C., & Ubbiali, M. (2017). Rethinking Apprenticeship in Pre-Service Teachers' Training. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 76-85. Retrieved from <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n2a8>.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (2020). Laboratorio Le CoSe: quando il Service Learning è un ponte che crea sinergie tra formazione e ricerca, tra territorio e università (pp. 351-364). In Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (2020). Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari. *Faculty development in Italia*, 1-401. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/319637101\\_Rethinking\\_Apprenticeship\\_in\\_Pre-Service\\_Teachers'\\_Training](https://www.researchgate.net/publication/319637101_Rethinking_Apprenticeship_in_Pre-Service_Teachers'_Training).
- Mortari, L., Silva, R., & Zanotti, A. (2020). Quando il Service Learning pone la ricerca educativa a servizio della formazione docente e dell'innovazione didattica: il "caso" Resolving Robots. *RicercaAzione*, 12(1), 83-105. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA12106>.
- Mortari, L., Valbusa, F., Ubbiali, M., & Bombieri, R. (2023). The Empirical Phenomenological Method: Theoretical Foundation and Research Applications. *Social Sciences*, 12(7), 413. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/socsci12070413>.
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). The Peer Relations of Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Primary School: The Importance of Meaningful Contact and Interaction with Peers. *British journal of educational psychology*, 4, 818-837. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>.
- Pólya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton: University Press.
- Quaglino, G. P., Casagrande, S., & Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo. Una proposta di intervento nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schaffer, H. R. (2005). *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Silva, R. (2018). *Il Service Learning nello sguardo degli studenti*. Roma: Aracne.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>.
- Tenenbaum, H. R., Winstone, N. E., Leman, P. J., & Avery, R. E. (2020). How effective is peer

interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1-54. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000436>.

- Yi, H., & Siu, Q. K. Y. (2021). "His inner-self must be good": An ethnographic-vignette study of social interactions between children with autism spectrum disorder and typically developing peers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(1), 232-255. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0265407520959456>.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15206

## Esperienze e pratiche educative *nella e con la* comunità: l'esempio di una Associazione Cooperativa Scolastica (ACS)

### Educational experiences and practices *in and with* the community: the example of a School Cooperative Association

Cinzia Zadra, Elisabetta Tomazzoli<sup>1,2</sup>

#### Sintesi

Questo articolo fa riferimento a due studi empirici condotti in una piccola scuola primaria, che gestisce un'Associazione Cooperativa Scolastica (ACS), attraverso cui bambini e bambine mettono in pratica esperienze educative nella e con la comunità. I dati emersi dalle ricerche sottolineano la natura circolare dei processi di apprendimento che avvengono attraverso una rielaborazione riflessiva in classe delle esperienze vissute al di fuori dell'ambiente scolastico. Si rafforzano, inoltre, significative relazioni collaborative tra la scuola e il territorio delineando un sistema aperto di apprendimento. Il quadro di riferimento teorico da cui sono nate le due ricerche si colloca all'interno della pedagogia della comunità e della pedagogia dei luoghi, entrambe orientate a favorire esperienze comunitarie e a ridefinire le relazioni tra luoghi interni ed esterni della scuola in chiave innovativa. Il contributo offre, infine, una discussione sulla rilevanza educativa di questa ACS.

**Parole chiave:** Pedagogia della comunità e dei luoghi; Associazione Cooperativa Scolastica (ACS); Apprendimento sociale; Relazioni collaborative scuola-territorio.

#### Abstract

This article refers to two empirical studies carried out in a small primary school that runs a Cooperative School Association (ACS) in which children engage in educational experiences in and with the community. The research data highlight the circular nature of learning processes that take place through reflective reworking of experiences outside the school environment in the classroom. In addition, significant collaborative relationships between the school and the community are strengthened, outlining an open learning system. The theoretical frame of reference of both research studies is rooted in the community- and place-based education, both of which are oriented towards fostering community experiences and redefining the relationships between internal and external school spaces in an innovative key. Finally, this paper discusses the pedagogical relevance of this ACS.

**Keywords:** Community- and place-based education; Cooperative School Association; Social learning; Collaborative relations between school and territory.

1. Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, [Cinzia.Zadra@unibz.it](mailto:Cinzia.Zadra@unibz.it).

2. Il contributo è il frutto della collaborazione tra le autrici che ne hanno curato l'impostazione, la scrittura e la revisione finale. In particolare: Cinzia Zadra ha redatto i paragrafi 1, 2, 2.2, 3, 4.2, 5, 5.2 ed Elisabetta Tomazzoli i paragrafi 2.1, 3, 4, 4.3, 5.1, 6.



## 1. Prefazione

Questo contributo presenta la triangolazione dei risultati di due diverse ricerche, condotte in modo indipendente l'una dall'altra, ma in un arco di tempo ravvicinato<sup>3</sup>. Al centro di entrambi gli studi si trovano le prospettive dei bambini e delle bambine di una piccola scuola di montagna durante le esperienze educative che avvengono nei luoghi della comunità fuori dalla scuola e attraverso la loro rielaborazione riflessiva in classe. La comunità scolastica che costituisce il setting delle ricerche ha fondato e conduce da alcuni anni un'associazione cooperativa scolastica (ACS), diventata il veicolo attraverso il quale bambini e bambine fanno esperienze *nella* e *con* la comunità. Attraverso le attività che si programmano all'interno delle riunioni dei soci dell'ACS, a cui prendono parte tutti i bambini della piccola scuola, si delineano nuove potenzialità educative che consentono di ampliare le esperienze educative innovative e alternative e permettono a molti di conoscere e fare propri i luoghi a cui la scuola o la famiglia non danno accesso. I luoghi della comunità diventano luoghi di apprendimento in un senso che va al di là della loro funzionalità perché si fa esperienza di posture educative fatte di presenza, responsabilità e aspettative nei confronti della vita in comunità.

Il quadro di riferimento da cui sono nate le due ricerche si riferisce alla pedagogia della comunità e dei luoghi (Tramma, 2009; Shannon & Galle, 2017) e agli approcci educativi che promuovono esperienze comunitarie,

ripensando le relazioni fra il dentro e il fuori scuola in una dimensione di collaborazione, responsabilità e partecipazione.

## 2. I riferimenti teorici pedagogici

Questo contributo si basa su teorie pedagogiche che attribuiscono un ruolo cruciale all'apprendimento derivante dalle esperienze del mondo e nel mondo che ci circonda. La consapevolezza e le conoscenze che nascono dai luoghi che abitiamo o che visitiamo e dalle uscite didattiche nelle comunità si configurano come un'esperienza coinvolgente, autentica, radicata e incorporata. Dewey (2018/1915; 2000/1916; 2014) e Freinet (1963/1946; 1962; 1976), ma anche autori recenti come Frabboni e Guerra (1991), Tramma (2009; 2014), Sobel (2013), Shannon e Galle (2017) sottolineano il concetto di corresponsabilità educativa all'interno delle comunità intese come reti coese e collaborative, promuovendo l'incorporamento di istituzioni e luoghi della comunità nelle esperienze educative con un'idea di apprendimento spazialmente situato in luoghi plurimi. Si tratta di un modello che offre «molteplici opportunità formative, sia di natura 'istituzionale' intenzionalmente formative (biblioteche, musei, mediateche, atelier, laboratori, centri sportivi, ricreativi e culturali nonché la ramificata rete dell'associazionismo laico e cattolico), sia di natura 'non/istituzionale', non intenzionalmente formative (le opportunità paesagistiche e monumentali, da un lato; i centri

di produzione commercio-comunicazione del territorio, dall'altro)» (Frabboni & Guerra, 1991, pp. 5-6). Secondo Dewey (1996/1897) educare è essenzialmente vita e non preparazione alla vita: l'educazione non può perciò essere altro dalla vita quotidiana nei luoghi che abitiamo, pensati non solo come territorio, ma in una dimensione di relazionalità, che tiene conto delle interazioni e della collocazione sociale. Questo approccio richiama i nuovi paradigmi della geografia umana come il concetto di «geografia del quotidiano» (Varrotto, 2016, p. 24), una prospettiva che indaga i rapporti tra uomo, natura, settori economici e identità culturale. Essa si occupa dello spazio che bambini, genitori, insegnanti vivono, «educando all'idea [...] che ogni spazio è interconnesso, ogni luogo è composto da spazi di attività che s'intrecciano ed incontrano [...] perché tutto si integra, e anzi, tutto riceve senso dalla relazione» (p. 25). Pertanto, il luogo va considerato nella sua dimensione simbolica, dove le relazioni sociali, seguendo Bourdieu (1980; 1982), sono organizzate in legami reciproci e insiemi di relazioni possibili.

### 2.1. La pedagogia della comunità

Un primo fondamento teorico di questo contributo è rappresentato dalla pedagogia della comunità che, nelle sue varie declinazioni nazionali e internazionali (Buhren, 1987; Corradini, 1987; Tramma, 2009; Smith & Sobel, 2010; Sobel, 2013; Berg, 2012; Lawson & van Veen, 2016; Sanders & Galindo, 2020; Tomazzolli, 2021), propugna l'espansione dei tradizionali ruoli della scuola mediante la

valorizzazione delle sue profonde radici nella comunità, presentandosi come via privilegiata per affrontare le sfide educative contemporanee.

La pedagogia della comunità si propone di conseguire la formazione integrale di chi apprende attraverso la ricostruzione delle relazioni, l'interdipendenza, la reciprocità e le appartenenze in una rete di relazioni e di solidarietà contribuendo al miglioramento degli obiettivi di apprendimento. Le teorie associate a questa corrente pedagogica sono orientate in modo particolare verso progetti socioculturali rivolti alle famiglie e alla comunità allargata, l'accesso equo ai servizi e la concezione di promozione della comunità (Tramma, 2009). Nel richiamare il pensiero fenomenologico e le teorie sociologiche di Schütz (2018/1936) si sottolinea che l'identità di bambini, bambine e giovani è plasmata dal loro modo di incontrare il mondo, dalla loro capacità di interagire con esso e contribuire al suo miglioramento, perché i soggetti si realizzano agendo nel mondo, in relazione, comunicazione e dialogo con gli altri.

All'interno del contesto della pedagogia della comunità, si fa inevitabile richiamo all'idea deweyana di «scuola come centro sociale» (1902, p. 73) che sottolinea l'indissolubile legame tra il processo di vivere la vita e l'educazione. La scuola rappresenta non solo il luogo in cui crescere e diventare adulto, ma soprattutto l'occasione per imparare a essere cittadino democratico, capace di interagire con il proprio tempo e avere un ruolo attivo all'interno della società civile. Per questa ragione, afferma Dewey, «ogni separazio-

3. Una ricerca è stata condotta nel 2018 e l'altra nel 2021/2022. Le ricerche rispettano il codice etico e di comportamento della Libera Università di Bolzano e i partecipanti coinvolti hanno fornito consenso informato.

ne fra metodo e oggetto di apprendimento è radicalmente falsa» (2000, p. 212). La scuola assume il ruolo di centro sociale allargato in cui si promuove l'educazione alla democrazia e nella democrazia, favorendo lo sviluppo dell'autonomia, la capacità decisionale nonché la capacità di assumersi responsabilità. Dewey concepisce l'esperienza come storia per apprezzare il presente vivente, incontro continuo tra le attività dello spirito umano, gli altri e l'ambiente naturale, dove la focalizzazione è sul soggetto anziché sul prodotto e l'educazione è un processo di crescita e di ristrutturazione continua (Dewey, 2014/1938).

Una riflessione suggestiva, che sembra trarre ispirazione proprio da Dewey, sull'idea di comunità è stata avanzata da Biesta (2004; 2021), mettendo in discussione le tendenze totalizzanti di un particolare approccio alla comunità e sottolineando l'importanza dell'idea di «comunità di coloro che non hanno nulla in comune» (2004, p. 307). La soggettività, intesa come ciò che ci rende unici e singolari, assume una dimensione etica nei modi in cui rispondiamo e ci assumiamo la responsabilità di ciò che è estraneo e diverso per noi. Il concetto di comunità proposto da Biesta non può essere ridotto a uno strumento o un programma educativo alternativo. Non possiamo forzare chi apprende a esporsi a ciò che è altro, diverso e strano, tuttavia la scuola può garantire che all'interno delle pratiche di apprendimento vi siano molteplici opportunità per incontrare e conoscere ciò che è altro. In tal modo si offre agli studenti la possibilità di trovare la propria voce reattiva e responsabile, sviluppando il loro modo di esprimersi e di formulare risposte e soluzioni origina-

li e nuove. Per questo è cruciale pensare a quanta comunità debba essere incorporata nei sistemi educativi. Biesta suggerisce che l'apprendimento dovrebbe essere concepito come risposta a una domanda: apprendiamo qualcosa non quando siamo in grado di riprodurre ciò che già esisteva, ma quando rispondiamo al (non)familiare, a ciò che è diverso, a ciò che sfida, irrita, intriga (2004). In questo modo, l'apprendimento si configura come un atto di creazione e un processo finalizzato a introdurre qualcosa di nuovo nella comunità.

## 2.2. La pedagogia dei luoghi

Vicina all'idea di educazione fondata sulla comunità è anche la pedagogia dei luoghi, che abbraccia l'esperienza di esseri umani in connessione con altri e con il mondo della natura coinvolgendo la responsabilità di preservare e curare i luoghi in cui abitiamo, di riabitare i luoghi vicini e lontani per il presente e il futuro. La pedagogia dei luoghi nasce con l'idea che l'educazione dovrebbe contenere un nucleo intrinsecamente multi- e interdisciplinare e le attività di apprendimento un carattere autentico ed esperienziale. Queste dimensioni si realizzano espandendo i luoghi dell'apprendimento oltre le mura della scuola consentendo a chi apprende di costruire relazioni reciproche, comprendere l'impatto delle azioni sulla comunità e sull'ambiente e rispondere in modo originale e attivo alle sfide locali e globali (Smith & Sobel, 2010). L'estensione della scuola alle aree extrascolastiche richiama il concetto di eterotopia, nel senso foucaultiano, ovvero una dissoluzione

delle strutture di un modo di fare scuola che subordina i mondi della vita degli individui all'economia formativa scolastica (Foucault, 2006). Pertanto, il considerare i luoghi vissuti quotidianamente come fonte di studio e ricerca interdisciplinare rende il territorio una sorta di aula decentrata generativa di agire educativo (Zadra, 2022a, 2022b).

I luoghi determinano e caratterizzano lo spazio, il quale diventa un luogo che accoglie e protegge, ma, allo stesso tempo, isola dal contesto. Il luogo non è semplicemente una porzione di spazio: è un'apertura originaria a partire da cui esiste lo spazio, è strettamente connesso all'idea di appartenenza e di cultura del luogo, basato sulla reciproca connessione tra esseri umani e natura (Zadra, 2022a). Secondo Heidegger (2007) il luogo è un sito (dall'etimo dell'antico tedesco) reso libero, liberato dalle azioni che portano all'insediamento dei coloni e quindi predisposto dentro determinati limiti. In tal modo, «ciò che è così sgombrato viene di volta in volta accordato e così disposto, cioè circondato da un luogo» (p. 103). L'educazione consapevolmente fondata sui luoghi mira ad agire contro l'isolamento e l'incapsulamento dei discorsi e delle pratiche scolastiche dal mondo e a coinvolgere chi apprende e chi insegna in un processo politico di comprensione e di formazione di ciò che accade in loco (Gruenewald, 2003).

Tornare a una vita e un'educazione consapevole dei luoghi, in comunione con i territori, in un rapporto armonico fondamentale per la salute degli individui e delle società traccia anche le nostre appartenenze. Il sentirsi a casa, radicati nella comunità locale, senza

comunque che il senso di appartenenza al luogo possa risuonare come forma di localismo comunitario (hooks, 2003), fonda una cultura di appartenenza riconoscendo la connessione di tutta la vita umana e la necessità di prendersi cura delle persone, della terra e del luogo, ovunque essi siano. La cultura del luogo e dell'appartenenza viene così ripensata in termini di comunità di relazioni affettive e di cura, piuttosto che di comunità di identità stabili e fisse.

## 3. L'ACS e l'idea di apprendimento sociale

Il progetto educativo preso in considerazione, e che fornisce lo sfondo alle attività e alla rielaborazione riflessiva delle esperienze vissute al di là delle mura scolastiche, è l'ACS *Un sogno smarrito* della scuola primaria di Rumo, un piccolo comune nel Trentino nord-occidentale.

L'ACS *Un sogno smarrito* ha origine dall'idea di cooperazione del fondatore della rete delle cooperative trentine, don Guetti (Leonardi, 1998), e dalle proposte di professionalizzazione cooperativa per insegnanti offerte dall'Area Formazione e Cultura Cooperativa della Federazione Trentina delle Cooperative (Cooperazione Trentina, 2022). Nel contesto pedagogico, il maestro che ha contribuito in modo significativo alla diffusione delle pratiche cooperative a scuola in Italia è Lodi (1970; 1972; 1974), che, esportando il Movimento di Cooperazione Educativa di Freinet, ha introdotto le idee della pedagogia popolare e cooperativa nel contesto italiano.

Le sue idee innovative si riflettono nella pratica quotidiana dell'ACS della scuola primaria di Rumo così come in molte altre scuole italiane che hanno sperimentato le esperienze cooperative, soprattutto attraverso forme come il giornalino e la corrispondenza scolastica (Tomazzolli, 2020).

Secondo Lodi (1989) al valore individuale della competizione, caratteristica della scuola tradizionale, dovrebbe essere sostituito un atteggiamento di cooperazione e solidarietà. Non si tratta tanto di rivoluzionare i programmi scolastici, quanto di agire sulla postura pedagogica di insegnanti e apprendenti sostituendo l'individualità con la collettività e finalizzando le esperienze formative verso obiettivi comuni. Lodi sottolinea il ruolo decisivo della democraticità di un sistema che si prefigge il bene a livello sociale, non individuale, e attribuisce all'individualizzazione dei sistemi gli squilibri ecologici e sociali della nostra epoca. Per Lodi, l'idea di cooperazione si fonda sull'articolo 45 della Costituzione italiana, che riconosce la funzione sociale della cooperazione come costitutiva della partecipazione alla vita sociale e al bene comune. La cooperativa scolastica è «soprattutto una visione della vita che continua, che si progetta, che si porta avanti insieme prendendo degli impegni» (Lodi in De Seta, 1979).

L'ACS *Un sogno smarrito* sembra richiamare questa idea di cooperazione educativa intrecciandosi con le teorie della scuola attiva (Dewey, 2018/1915, 1996/1897; Ferrière, 1952/1920). I bambini e le bambine della scuola primaria, nel ruolo di soci dell'ACS, hanno dato vita a progetti agricoli finalizzati al recupero di pratiche e produzioni del territo-

rio, in particolare azioni sostenibili riguardanti la differenziazione e la riduzione dei rifiuti, nonché interventi per la salvaguardia e le salubrità dell'ambiente naturale e della fauna. Le classi quarta e quinta autogestiscono le fasi di progettazione e organizzazione, prendendo decisioni con il coinvolgimento di famiglie e attori locali per la realizzazione dei progetti e delle attività. Il fulcro dell'educazione cooperativa della scuola è l'Assemblea costituita da Presidente, Vice, Segretario, Tesoriere e Consiglio dove si affrontano i problemi, si esercitano le relazioni, e il gruppo dà vita, in uno spazio narrativo e dialogico, a pratiche laboratoriali in cui si assume una responsabilità congiunta di apprendimento e insegnamento reciproco e il ruolo dell'insegnante è principalmente quello di osservatore e tutor. Le assemblee si tengono senza la presenza dell'insegnante, trasformandosi in veri e propri laboratori di democrazia, dove i soci cooperatori si esercitano a discutere democraticamente, ad ascoltare in modo attivo e a prendere decisioni condivise.

## 4. Contesto, metodologie e metodi della ricerca: tra fenomenologia ed etnografia

### 4.1. Il contesto: una piccola scuola di montagna

Il Comune di Rumo è costituito da sei frazioni di circa 800 abitanti. Il paesaggio è caratterizzato da boschi e campi e l'economia locale si basa principalmente su piccole aziende familiari ( falegnamerie, allevamento

e coltivazioni di piccoli frutti) e, in parte, è anche legata al settore turistico. La piccola scuola è parte dell'Istituto Comprensivo di Cles. L'espressione 'piccola scuola' si riferisce a istituti situati in territori periferici, come ad esempio in zone montane, con una ridotta popolazione studentesca, spesso organizzati in pluriclassi, accomunati dal valore della comunità e del territorio che entrano a far parte del curriculum d'istituto (Garzia & Pianese, 2020). All'interno di questa scuola è stata istituita la cooperativa scolastica *Un sogno smarrito*, i cui principi sono definiti nello Statuto redatto da bambini/e e insegnanti. I contesti in cui sono stati raccolti i nostri dati si definiscono principalmente intorno a esperienze educative sul territorio circostante, come la coltivazione di grani antichi (grano saraceno e segale), la raccolta e lavorazione dei grani tramite una trebbiatrice e un mulino meccanico, nonché la produzione di formaggio, aceto di pere e mele essiccate. Annualmente, inoltre, vengono fatti nascere pulcini dalle uova, in un'incubatrice prestata alla scuola da un allevatore locale, e allevati per qualche settimana in una classe dismessa della scuola. Tutti i prodotti (farina, frutta secca, aceto, ...) sono offerti dai bambini al mercatino di Natale. I bambini e le bambine della scuola di Rumo gestiscono anche il compost derivante da tutti gli scarti organici della mensa della scuola, adottando un sistema di raccolta differenziata che ha permesso una significativa riduzione delle spese per i rifiuti. Altre esperienze osservate durante le ricerche riguardano la raccolta dei dati sugli scarichi delle acque bianche e nere del paese con il Servizio Acque della Provincia di Trento

e la rilevazione dei nidi di rondine nell'abitato di Rumo in collaborazione con il MUSE, il Museo delle Scienze di Trento. Tutti questi progetti coinvolgono attivamente i genitori e la comunità nelle attività dell'ACS.

Il progetto sugli scarichi ha evidenziato mal funzionamento della vasca Imhoff e l'inquinamento del torrente sottostante il paese, portando il caso all'attenzione delle autorità provinciali e l'avvio di riflessioni e azioni ispirate dal principio del bene comune.

### 4.2. La ricerca attraverso le vignette fenomenologiche

La prima ricerca, come anticipato, si prefigge di esplorare la prospettiva dei bambini e delle bambine in relazione alle esperienze sul territorio negli spazi extrascolastici sviluppate nell'ambito delle attività della cooperativa scolastica. Queste esperienze, spesso definite 'scuola allargata' o 'di comunità' (Mortari, 2020), sono state oggetto di indagini prevalentemente condotte dal punto di vista di insegnanti e genitori, trascurando in gran parte di raccogliere e comprendere la voce dei protagonisti rispetto alla qualità e alle potenzialità formative e trasformative di tali esperienze (Cfr. Mangione, Cannella, Parigi & Bartolini, 2020). La ricerca, ispirata alla fenomenologia descrittiva, si propone di considerare come oggetto di indagine ciò che appare (fenomeno) e che è possibile «vedere, sentire, annusare, gustare e toccare» (Arendt, 1987, p. 107). L'approccio mira a una descrizione rigorosa dei fenomeni, senza focalizzarsi su processi di deduzione o induzione, spiegazioni o ricerche di relazioni causali



esterne, mantenendo lo sguardo sul mondo in maniera «disinteressata» (Stein, 1998, p. 37). Adottare un approccio fenomenologico implica dedicare un'attenzione prolungata e precisa alla descrizione fedele dell'esperienza, riconoscendo e valorizzando i significati che le persone attribuiscono, concentrarsi sulla soggettività e descrivendo, partendo da essa, una verità intersoggettiva attraverso il confronto dei significati. C'è qualcosa di radicalmente diverso, infatti, tra l'interpretazione dei dati e dei fenomeni, una loro comprensione logico-razionale e l'apertura al possibile e alla comprensione che conferisce significato e che deriva, come afferma Mortari, da «un'attitudine, una maniera non orientata di guardare le cose» (2007, p. 93).

L'approccio fenomenologico descrittivo si propone di indicare, mostrare e mettere in luce ciò che si manifesta in sé stesso, rivelando una possibilità di conoscenza e cogliendo i fenomeni nel loro divenire, nella loro apertura e mutabilità. La ricerca ispirata alla fenomenologia cerca di esplorare come le percezioni appaiono alla consapevolezza. Husserl definisce la «ἐπιτομή fenomenologica» come la sospensione del giudizio e di ogni affermazione predicativa. Il mondo e le cose appaiono nella nostra coscienza non nella loro essenza o nel loro nucleo, ma nelle sfumature (Husserl, 2002/1913), che possono essere esplorate in movimenti di ricerca sempre nuovi senza essere mai afferrabili nella loro pienezza. La fenomenologia non solo agevola la conduzione di indagini empiriche di natura qualitativa, ma fornisce anche linee guida per la realizzazione di tali ricerche. Evitando di privilegiare teorie predefinite, l'approccio fenomenologi-

co si propone di stabilire le conoscenze attraverso una descrizione accurata del fenomeno, così come si manifesta nella situazione. Inoltre, assegna al ricercatore o alla ricercatrice il compito «di sollevare domande, senza aspettarsi risposte rapide e invece, insistere nel domandare, dilatare lo spazio di interrogazione e sostare nel domandare» (Mortari, 2003/2020, p. 140).

Il metodo fenomenologico della descrizione esemplare (Meyer-Drawe, 2017) trova corrispondenza nello strumento della vignetta a orientamento fenomenologico durante la fase di raccolta dati. La vignetta si configura come uno strumento di raccolta dati che descrive in modo pregnante una scena, un'esperienza co-esperita dal ricercatore/dalla ricercatrice. Le vignette si possono paragonare a brevi miniature in prosa che catturano momenti co-esperiti dal ricercatore o dalla ricercatrice nel momento stesso in cui si verificano. Esse attingono sempre da esperienze autentiche manifestatesi nell'esperienza stessa di chi le scrive. Successivamente, ciascuna vignetta viene sottoposta a una validazione intersoggettiva all'interno del gruppo di ricerca e a un processo finale di limatura che la rende una piccola narrazione risonante in grado di far esperire l'esperienza anche a chi la legge in un secondo momento<sup>4</sup>.

Il processo di scrittura della vignetta si svolge attraverso cicli ricorsivi di stesura, revisione e limatura. La vignetta racchiude la rappresentazione di un momento che può essere fonte di irritazione, sollevare domande, suggerire successi o insuccessi, o destabilizzare una procedura abituale o una categoria di comprensione (Agostini *et al.*, 2023).

Nel processo di redazione della vignetta, con preciso riferimento alla fenomenologia del corpo di Merleau-Ponty (1945), viene dedicata particolare attenzione al linguaggio del corpo, alla percezione corporea, alle atmosfere, alla mimica, alla prossemica, all'andatura e alle mosse minime del corpo, ai toni di voce e ai silenzi, a tutti quegli elementi che sono difficilmente catturabili linguisticamente (Mian & Zadra, 2023).

Le vignette sono state sottoposte ad analisi attraverso la tecnica della lettura discorsiva di vignette (Agostini *et al.*, 2023). La lettura è una forma particolare di analisi caratterizzata da una comprensione riflessiva delle ambivalenze dell'esperienza, che fa emergere una varietà di prospettive, un'eccedenza di significati dai dati. In questa prospettiva, l'analisi delle vignette si orienta verso un'interpretazione che richiama il significato gadameriano del termine «deuten», il quale non implica tanto un'interpretazione, bensì il concetto di «tenere la direzione verso l'aperto» (Gadamer, 1983, p. 424). Ciò implica la comprensione di un senso suscettibile di significati molteplici, evidenziato anche dall'etimologia del termine tedesco *deuten* che sottolinea il tentativo di «cercare di spiegare» e «indicare con un dito», specificando il processo stesso di giungere al significato.

In questo contesto, l'analisi dei dati si configura come un'interpretazione produttiva, differenziandosi dall'interpretazione esplicativa e dal progetto ermeneutico volto a confermare i fatti del mondo (Wittgenstein, 1999). Finlay chiarisce questa modalità di procedere attraverso il concetto di «pointing to» contrapposto a «pointing out» (2009, p. 11): la

preposizione «to» denota il movimento di richiamare l'attenzione per guidare lo sguardo in una direzione, mentre «out» sottolinea l'evidenziare ciò che sta dietro al testo, nascosto dietro le parole. Nella lettura delle vignette non si procede verso la ricerca ricostruttiva della «verità», poiché l'interesse di ricerca si concentra non tanto sulla comprensione di come avvenga qualcosa in generale, bensì sulle possibilità di comprensione emergenti per l'individuo nell'evento che si manifesta nella vignetta (Agostini *et al.*, 2023).

### 4.3. Osservazioni partecipate e interviste etnografiche

La seconda ricerca intrapresa all'interno del contesto della ACS della scuola primaria di Rumo poggia le basi metodologiche nella Grounded Theory (GT) in etnografia. Infatti, GT ed etnografia «possono integrarsi l'un l'altra» (Charmaz & Mitchell, 2014, p. 160) e gli strumenti tipici della ricerca etnografica come l'osservazione partecipata (Spradley, 1980) e l'intervista intensiva (Charmaz, 2014) arricchiscono l'esplorazione del fenomeno studiato in termini di profondità. Tuttavia, dobbiamo ricordare che il fine della GT non è quello descrittivo, ma quello della concettualizzazione (Glaser, 2016), cioè della definizione delle proprietà attraverso dei concetti fondati (*grounded*) sui dati. Perciò, in questo caso, l'osservazione partecipata è volta a leggere il contesto attraverso i concetti significativi che gli attori attribuiscono alle loro azioni, più che a descrivere l'ambiente in maniera dettagliata. In più, l'integrazione tra osservazione etnografica e intervista inten-

4. Per un esempio di vignetta rimandiamo al paragrafo 5.

siva è consigliabile perché le interviste «non sono strumenti per raccogliere 'fatti' (come in una lettura oggettivistica della GT), ma generano interpretazioni di esperienze e collocano sempre le affermazioni nel contesto che le ha generate (per questo l'intervista è rinforzata e non indebolita dall'abbinamento con l'osservazione etnografica)» (Tarozzi, 2008, p. 78).

Secondo Charmaz (2009), le strategie della GT ci permettono di «definire le proprietà e le relazioni essenziali» dei fenomeni studiati (p. 146). Nel nostro caso l'osservazione partecipata e l'intervista intensiva sono diventati gli strumenti chiave per esplorare in modo approfondito le esperienze alla scuola primaria di Rumo. L'integrazione dell'etnografia «sollecita il ricercatore che ha adottato una GT ad andare in profondità dentro i fenomeni studiati, per capire le esperienze dei soggetti così come essi le vivono, non semplicemente partendo da come vengono narrate» (Charmaz & Mitchell, 2014, p. 161). Charmaz (2009) sottolinea l'importanza del contesto, nel nostro caso la comunità rurale, come elemento cruciale all'interno del quale si manifestano i fenomeni studiati. La studiosa prende le distanze dalla GT classica di Glaser (1978), che sosteneva che la GT dovrebbe «trascendere gli elementi di spazio e tempo» (p. 37), raggiungendo generalizzazioni prive di tali vincoli. Infatti, se per Glaser gli elementi individuali, culturali, storici, etc. devono emergere dai dati, per Charmaz dovrebbero essere considerati a livello macro-sociale attraverso una lettura critica più ampia, in modo da «immergerci in profondità nel fenomeno senza isolarlo dal suo luogo» (2009, p. 146).

Per l'intervista intensiva (Charmaz, 2014,

cap. 3 e 4) è stata evitata la preparazione di una traccia strutturata, per favorire un dialogo non orientato, senza limitazioni imposte da domande predefinite. Le interviste sono state condotte con insegnanti della scuola, genitori e la sindaca della comunità in cui è situata la scuola. A questo strumento di raccolta dati è stata affiancata l'osservazione etnografica per osservare direttamente il lavoro dei bambini e delle bambine e quello degli stessi insegnanti e rinforzare così i concetti emersi durante le interviste. Il lavoro di concettualizzazione si è svolto attraverso vari livelli di codifica tipici della GT - aperta, focalizzata e teorica (Tarozzi, 2008) -, privilegiando i codici 'in-vivo', cioè «quella codifica che utilizza le parole stesse dei partecipanti per dare un nome ai concetti» (*ivi*, p. 96).

Le interviste sono state registrate e le relative trascrizioni sono state codificate usando il software MAXQDA 2018. Successivamente, è stato seguito un processo di codifica aperta (open coding), la quale avviene attraverso la destrutturazione del testo in frammenti di dati (fragments of data) - parole, linee, segmenti e incidenze - (Charmaz, 2014), facendo risaltare anche i piccoli dettagli, le sfumature delle singole parole usate. Il passo successivo è stato quello della codifica focalizzata (focused coding), che segna il momento del passaggio al livello dell'astrazione, «il momento dell'abbandono del piano descrittivo per quello concettuale» (Tarozzi, 2008, p. 93). Si è passati poi alla codifica teorica (theoretical coding), attraverso la quale «si precisano e si qualificano le relazioni che sussistono fra le categorie che sono emerse dalla codifica focalizzata» (Tarozzi, 2008, p. 52), dalla quale

sono emerse le categorie centrali, note come core categories.

Analogamente alle vignette fenomenologiche, lo scambio con i colleghi e gli studiosi della comunità è stato essenziale per la validazione dei risultati. Come sottolinea Mortari (2007), la ricerca in ambito educativo, proprio per la complessità dei fenomeni studiati, «ha bisogno di una riflessione-condivisa-con-altri» piuttosto che una «riflessione-in-solitudine» (p. 236). Mortari enfatizza ulteriormente che la GT dialoga con l'approccio fenomenologico perché promuove «una postura epistemica che interpreta il principio della fedeltà al fenomeno» (2007, p. 167). In sintesi, la GT di Charmaz (2014) si distingue per la sua aderenza alla realtà studiata, mantenendo al contempo una prospettiva riflessiva e critica nei confronti delle azioni e delle situazioni, rifiutando l'approccio positivista/oggettivista che concepisce la realtà come emergente in maniera imparziale agli occhi del ricercatore.

## 5. Temi e prospettive a confronto

In questo paragrafo mettiamo a confronto due ambiti tematici emersi dalle analisi dei dati delle due ricerche, da una parte le osservazioni etnografiche e le interviste intensive, dall'altra le vignette fenomenologiche.

Dalla ricerca basata su osservazioni e interviste etnografiche è emerso il ruolo fondamentale dell'insegnante come intellettuale organico, in senso gramsciano (Gramsci, 1971). L'insegnante si configura come un ponte che favorisce l'osmosi tra la scuola, la comunità e le organizzazioni culturali. Questa osmosi si manifesta attraverso la relazione

con i bambini/le bambine e la capacità di trasformare le conoscenze acquisite nei luoghi di apprendimento, nella e con la comunità, in pratiche pedagogiche e didattiche quotidiane. D'altra parte, le vignette fenomenologiche hanno sottolineato il tema della scuola come sistema aperto, in cui attività scolastiche ed extrascolastiche interagiscono e la comunità assume il ruolo di partner educativo, aprendo la scuola al mondo della vita e offrendo opportunità per la sua trasformazione.

Questi due temi si sfiorano, per alcuni aspetti si sovrappongono, ma allo stesso tempo gettano luce su prospettive o specificità diverse. Abbiamo scelto due temi che non si contraddicono, né si limitano a completarsi, ma che mettono in evidenza l'eccedenza di possibilità educative quando la scuola, anche grazie alla ACS, si apre al territorio e ad azioni solidali e di cittadinanza.

### 5.1. Il ruolo dell'insegnante come intellettuale organico nella comunità e nella famiglia

La famiglia rappresenta l'architettura fondamentale del concetto di comunità che abbiamo delineato nella prima parte dell'articolo. Una scuola che trascura la collaborazione con le famiglie dei bambini e delle bambine non completa il cerchio dell'educazione. Come scrive Cives (1970) «la famiglia deve partecipare alla scuola, avendo con essa tanti problemi in comune. La stessa famiglia diviene quindi essa stessa maestra al maestro, concorrendo a renderlo consapevole del suo operare, invitandolo a una crescente efficienza della sua azione, rendendolo ogni giorno

più consapevole dell'ambiente in cui opera» (p. 128). Questa prospettiva collaborativa emerge chiaramente dalle interviste ai genitori dei bambini/delle bambine che frequentano la scuola di Rumo e l'ACS:

Partecipiamo volentieri alle attività della cooperativa. Per esempio, poco tempo fa abbiamo segato la segale con i bambini. Oppure stasera andiamo a tagliare dei rami nel giardino della scuola. [...] I bambini così vengono più volentieri a scuola, se la viviamo anche noi genitori [...] anche perché sono incentivati in quello che fanno. Poi dipende tutto dai maestri. Io vedo che le attività che si fanno danno tante opportunità per tirare fuori ciò che piace loro veramente. La scuola dovrebbe essere questa, la formazione dovrebbe essere questo.

Oltre al senso di comunità che permea le relazioni tra scuola e famiglia, emerge chiaramente l'importanza attribuita al ruolo dell'insegnante nell'incoraggiare i bambini e offrire loro l'opportunità di apprendere in armonia con i loro interessi.

Una scuola che si isola, chiudendo le porte alle famiglie e separando il ruolo professionale dell'insegnante da quello del genitore, impedisce a entrambe le parti di rendersi reciprocamente. In questo contesto, l'insegnante potrebbe non avere consapevolezza dell'ambiente locale, come menzionato da Cives e, allo stesso modo, il genitore potrebbe mancare di riferimenti per capire il lavoro dell'insegnante. Seguendo i principi della pedagogia della comunità, ciò implica la necessità di appropriarsi della capacità della comunità - di cui anche gli insegnanti entra-

no a far parte - di educarsi. Questo processo avviene sia negli spazi della scuola che al di fuori di essa, a condizione che la scuola apra le porte all'intera comunità. In effetti, la sinergia tra scuola e famiglia si estende alla comunità all'interno della quale la scuola è inserita. Ancora una volta l'ACS della scuola diventa il luogo simbolico in cui si prendono decisioni sulle attività che coinvolgono insegnanti, bambini e bambine, genitori, politici e altri stakeholder della comunità, offrendo un'esperienza di condivisione e partecipazione.

La cooperativa è la famiglia. [...] Secondo me nella scuola non basta che ci sia l'insegnante e che ci siano gli alunni, ci deve essere nel percorso educativo anche l'intervento dei genitori. [...] La scuola deve essere un volano perché la comunità cresca.

Partendo da questa premessa, attraverso l'ACS vengono introdotte tematiche sociali e ambientali cruciali, come i cambiamenti climatici, le condizioni lavorative delle persone svantaggiate, le conseguenze delle guerre come le migrazioni e altri macro-problemi sociali. I bambini e le bambine sono incoraggiati a concepire attività che possano contribuire al miglioramento della propria comunità, cercando soluzioni concrete, sostenibili e inclusive, a partire dalla realtà concreta che li circonda.

In questo modello di educazione circolare, l'insegnante riveste un ruolo cruciale. L'insegnante è un intellettuale organico, un insegnante «che vive egli stesso la comunità, ma con l'occhio della ricerca storica, letteraria, naturale, musicale e con tutto l'am-

biente» (Tomazzolli, 2021, p. 378). In senso gramsciano, l'insegnante quale intellettuale organico porta «avanti una missione culturale organica alla realtà circostante e capace di modificarla, offrendo una presenza vitale e appassionata nella società» (Colla, 2000, p. 1). Dalla comunità l'insegnante trae materiale prezioso che poi rielabora in classe, fungendo da ponte tra la comunità e la scuola. L'insegnante che si fa intellettuale organico integra le attività educative in percorsi complessi e interdisciplinari, al fine di elevare le attività che legano la scuola e la vita a vere e proprie esperienze pedagogiche. Insieme ai bambini e alle bambine cerca il filo logico che tiene insieme la complessità, seguendo l'auspicio di Morin (2000), di far divenire un imperativo dell'educazione «lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi» (p. 19). Il compito dell'insegnante sarà allora quello di creare un senso logico tra ciò che accade nel mondo e il qui e ora, con un approccio ecologico e complesso. Da qui l'importanza di un approccio didattico interdisciplinare, in modo da approfondire gli interessi dei bambini attraverso le diverse discipline in maniera flessibile, contribuendo al cambiamento sociale.

Questo circolo educativo tra dentro e fuori, classe e mondo, si può descrivere attraverso una delle osservazioni etnografiche che la ricercatrice ha effettuato durante una giornata trascorsa alla scuola di Rumo:

Oggi andiamo a raccogliere foglie di nocciolo secche per il compost della scuola. Infatti, nei giorni in cui i bambini si fermano a mangiare in mensa, tutto l'umido della scuola elementare e dell'infanzia viene portato dai bambini in un prato poco

distante. [...] Questo permette di produrre dell'humus per i campi che i bambini seminano a granoturco e altre colture. Il maestro ha precedentemente spiegato in classe, durante una lezione sulla fotosintesi clorofilliana, che le foglie di nocciolo secche sono molto utili per velocizzare la formazione del compost.

L'ambiente naturale è qui fonte di esperienza e al contempo di consapevolezza del cambiamento e delle trasformazioni sociali alle quali partecipiamo. Dalla riflessione su queste esperienze educative, emerge la consapevolezza di come il nostro intervento può migliorare le nostre «circostanze» (Ortega y Gasset, 1986, p. 40). Infatti, in classe si approfondiscono le esperienze di bambini e bambine passando, di volta in volta, attraverso la storia, la geografia, la matematica, le scienze, l'arte, la narrazione, la lettura, il movimento. L'obiettivo è di rielaborare le conoscenze acquisite quotidianamente partendo dalla realtà, per poi restituirle nuovamente al mondo.

## 5.2. La scuola come sistema aperto

Dall'analisi delle vignette emerge un quadro della scuola come sistema aperto alle famiglie e ai diversi stakeholder del territorio e come ecosistema formativo. L'insegnante, i bambini e le bambine, la sindaca, insieme a numerosi genitori, nonni e nonne, non costituiscono solo un gruppo di persone che si prende cura e accompagna nel processo di crescita, ma fungono da nodi connettori (Engeström, 2008) che tessono le maglie della rete fra territorio e scuola.

Un tema emergente dall'analisi dei dati

12. Si veda nota 8.



riflette la formazione di movimenti densi e multidirezionali tra le attività scolastiche ed extrascolastiche. Si delineano contesti di apprendimento multipli che si sostengono e integrano a vicenda, definendo una sorta di ecosistema, una comunità di organismi che interagiscono insieme al luogo che abitano (Morin, 2008). Queste reti incarnano nuovi paradigmi di apprendimento, consentendo di riconsiderare gli ambienti di apprendimento e trasformare il modello scuolacentrico in policentrismo formativo.

Integrare i luoghi di apprendimento della comunità nella scuola significa, da un lato, ampliare ed estendere i contenuti già previsti dai piani di studio provinciali e, dall'altro, accogliere le iniziative provenienti dall'esterno, dalla comunità, dalle organizzazioni del territorio per consentire nuove opportunità e modalità di apprendimento, per esempio per creare soluzioni o proposte di miglioramento dei problemi. Tali iniziative sfidano le modalità e le ragioni (il come e il perché) dell'apprendimento, aprendo così la strada a nuove forme organizzative connesse ai contesti e alle realtà sociali in cui sono inserite.

Al centro di questo ecosistema formativo si colloca l'ACS: l'analisi delle vignette individua nel gruppo di bambini e bambine che prendono decisioni e che accolgono sollecitazioni un nodo centrale. I membri dell'ACS, invece di concentrarsi singolarmente sul loro ruolo o sui loro interessi, rispondono ai bisogni e problemi del contesto locale nonché alle sfide globali come quelle ambientali ed ecologiche.

La comunità al di fuori della scuola emerge come partner educativo rappresentando un

triplice potenziale. In primo luogo, si configura come attivo e consapevole co-produttore di offerte educative attraverso l'azione dei cittadini; inoltre, è arena di un insieme di bisogni e problemi reali che sono una sfida per gli apprendenti nel confrontarsi con il mondo della vita; e, infine, offre la possibilità di sviluppare progetti di apprendimento esperienziale sul campo o basato sul lavoro e sull'impegno civico e sociale, consentendo di imparare in «contesti rilevanti e significativi» (Wurding, 2017, p. 52). La comunità beneficia dei progetti e delle ricerche condotte dai bambini e dalle bambine, diventando consapevole della necessità dell'impegno e dell'azione collettivi per affrontare le crisi economiche, ambientali e sociali del nostro tempo. In particolare, i bambini e le bambine dell'ACS, attraverso competenze inter- e transdisciplinari, hanno contribuito a raccogliere i dati e progettare la realizzazione di un nuovo depuratore delle acque comunali, basandosi su prelievi e analisi di qualità dell'acqua. Un esempio notevole è emerso durante la presentazione di un'analisi della situazione e di proposte concrete di tutela per rondoni, rondini e balestrucci da parte di una delegazione di bambini dell'ACS durante una seduta del consiglio comunale, seguita a una collaborazione con il Museo delle Scienze di Trento. Queste iniziative evidenziano come i luoghi di apprendimento della comunità entrino in relazione con la scuola e la scuola si orienti al mondo della vita (Husserl, 2002/1913), estendendo le offerte formative al di là delle mura della classe, partendo sempre da un nucleo vitale e generativo, quale quello dell'ACS. Questo approccio si traduce in un duplice movimen-

to: da una parte i luoghi di apprendimento extrascolastici diventano parte sistemica della scuola e, dall'altra, l'idea di apprendimento simbolico (Klafki, 2007) come idea centrale dell'apprendimento scolastico tende a integrarsi con un'idea di apprendimento olistico e concreto nel mondo della vita. I dati raccolti nella nostra ricerca mettono in evidenza non solo le esperienze di apprendimento fuori dalla scuola, ma soprattutto l'interconnessione tra apprendimento informale e formale. L'apertura della scuola al mondo della vita offre opportunità di trasformazione, indicando una disposizione della scuola verso il mondo di bambini, bambine e giovani come uno spazio di possibilità. Ciò si traduce in un'integrazione verso approcci alternativi, un'opportunità di scambi e ibridazioni fra discipline e figure educative che dà vita a un apprendimento creativo, interdisciplinare e transdisciplinare.

Allo stesso tempo è fondamentale riconoscere che la struttura di base dell'insegnamento non venga meno: l'insegnante accompagna gli allievi sul campo, supervisiona le attività, struttura le competenze acquisite, ma i momenti significativi di apprendimento avvengono tra bambini e bambine seguendo le loro iniziative, come ben illustra questa vignetta che li coglie durante un'uscita per piantare lamponi in un orto dismesso, messo a disposizione della scuola da un abitante del paese.

Paolo è ruzzolato a terra dopo un movimento maldestro. Balza però subito in piedi fulmineo e recupera la piantina che gli era caduta, lanciando un rapido sguardo alle compagne, Marina e Anna, intente a

innaffiare le piante. Poi di gran lena si mette a scavare una buca, ci infila la piantina di lampone e la ricopre con la terra. Marina improvvisamente si gira e va verso Paolo e, senza dire niente, gli strofina con la mano la felpa per pulirla dalla terra che era rimasta appiccicata. 'Ah, dai, non è niente...' sorride Paolo scostandosi senza guardarla. Poi si inginocchia vicino alla pianta e, di sottocchi, bisbiglia ad Anna: 'Che dici, verrà su bene? Sole ne ha, ma la terra è dura e secca qua!' 'Dobbiamo tenerla innaffiata ben bene e nel caso venire anche il sabato o la domenica!' taglia corto Marina. Poi versa un po' d'acqua attorno alla piantina e si accuccia vicino a Paolo. A lungo rimangono vicini, immobili e in silenzio con gli occhi fermi sul terriccio che lentamente assorbe l'acqua.

Per Marina e Paolo la scuola acquisisce una nuova dimensione, sia spaziale che simbolica, diventando un luogo di apprendimento sociale, civico, ambientale. Non esiste più una netta separazione fra attività scolastiche ed extrascolastiche, bensì si manifesta un unico orizzonte simbolico che definisce le pratiche implementate, focalizzato sull'espansione e trasformazione degli apprendimenti in contesti esperienziali. Questo cambiamento si traduce in una percezione di fiducia reciproca, capacità cooperative, ascolto attivo e complicità nella condivisione della responsabilità.

In questo nuovo scenario, il tempo della scuola si dilata e l'istituzione, come si vede nell'esempio della vignetta proposta, si sposta nello spazio e nel tempo.

12. Si veda nota 8.

## 6. Conclusioni

L'analisi del materiale proveniente dai due studi empirici, condotti nella stessa comunità scolastica e in periodi prossimi, ha permesso di mettere in luce aspetti che, messi in relazione tra loro, si integrano e si completano reciprocamente. Le vignette fenomenologiche da una parte e le interviste e osservazioni etnografiche dall'altra, sebbene differenti, arricchiscono e ampliano la prospettiva sull'esperienza della ACS come punto di partenza per la creazione di esperienze educative altamente qualificanti nella e con la comunità.

L'ACS descrive un nuovo «paesaggio educativo» (Bleckmann & Durdel, 2009, p. 12), una rete a lungo termine con azioni pianificate che comprendono i luoghi formali e informali di apprendimento di un'area locale. Questo paesaggio educativo si distingue dalle reti e dalle cooperazioni esistenti, perché il focus non è sugli obiettivi curricolari, ma sulla prospettiva del soggetto che apprende: gli aspetti soggettivi, le relazioni intersoggettive e le azioni che si svolgono nei luoghi, ma anche le condizioni materiali e strutturali dei

contesti. La capacità della scuola di connettersi al territorio circostante e coinvolgere altri partner, stabilendo una relazione con l'ambiente di vita dei bambini, delle bambine, permette di incorporare elementi della cultura e delle sue forme sociali nella vita scolastica quotidiana, aprendo simultaneamente nuovi spazi sociali e opportunità di comunicazione informale, di relazione e condivisione di esperienze (Böhnisch, 2002, p. 118). Le similitudini nei temi emersi si concentrano su concetti chiave della pedagogia della comunità e sull'ambiente naturale come fonte di esperienza e connessione, dimostrando come entrambi gli approcci di ricerca convergano nella comprensione dei contesti educativi.

La messa in relazione dei due studi empirici contribuisce a pensare prospettive future di ricerca sulle ACS, evidenziandole come nodo centrale per le esperienze e le pratiche educative. Il territorio e le istituzioni locali diventano quindi contesti educativi in cui si svolgono apprendimento, sperimentazione e innovazione didattica, promuovendo valori cooperativi quali solidarietà e responsabilità condivisa.

## Bibliografia

- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lechner, D., & Sander, I. (a cura di). (2023). *Nuove prospettive di professionalizzazione dell'agire pedagogico. La vignetta come esercizio di percezione*. Opladen, Berlin: BudrichVerlag.
- Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Berg, T. H. (2012). *Understanding school community partnership* (3<sup>rd</sup> ed.). London: SAGE.
- Bleckmann, P., & Durdel, A. (2009). (Hrsg.). *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biesta, G. (2004). The community of those who have nothing in common: Education and the language of responsibility. *Interchange*, 35(3), 307-324.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education. A view for the present*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris: Les Éditions de Minuit; tr. it. 2003, *Il senso pratico*. Roma: Armando Editore.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris: Les Édition de Minuit.
- Böhnisch, L. (2002). Lebensbewältigung: Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.). *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (S. 199-213), Wiesbaden: V S Verlag.
- Buhren, C. G. (1987). Community Education - Ansätze und Perspektiven für stadtteilorientiertes Lernen. *Die deutsche Schule*, 79, 396-410.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the Grounds: Constructivist Grounded Theory Methods. In J. M. Morse et al. (Eds.). *Developing Grounded Theory: The Second Generation*. Walnut Creek, CA: University of Arizona Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, (2nd ed.). London: SAGE.
- Charmaz, K., & Mitchell, R. G. (2014). Grounded Theory in Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.). *Handbook of Ethnography* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 160-176). London: SAGE.
- Cives, G. (1970). *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Colla, E. (2000). *Antonio Gramsci: il tema degli intellettuali-educatori e gli strumenti del consenso educativo*. Disponibile in [http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica/anno\\_01/numero\\_02/Colla/par05.htm](http://web.tiscalinet.it/mediazionepedagogica/anno_01/numero_02/Colla/par05.htm) [Accesso 14.11.2023].
- Cooperazione Trentina (2022). *ACS Associazione Cooperativa Scolastica. Costruire comunità solidali, sostenibili e felici con le generazioni future*. Trento: Erickson.
- Corradini, L. (1987). *Educare nella scuola. Cultura-Comunità-Curricolo*. Brescia: La Scuola.
- De Seta, V. (1979). Mario Lodi. Un metodo di insegnamento, Rai Cultura, consultato sul sito: <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/mario-lodi-un-metodo-di-insegnamento/5463/default.aspx> [Accesso 14.11.2023].
- Dewey, J. (1996/1897). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1902). "The school as social centre". *The Elementary School Teacher*, 3(2), 73-86. Retrieved from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/453152> [Accessed 14.11.2023].

- Dewey, J. (2018/1915). *Scuola e società*. Roma: Edizioni conoscenza.
- Dewey, J. (2000/1916). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014/1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Engeström, Y. (2008). *From team to knots. Activity theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrière, A. (1952/1920). *Trasformiamo la scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research. *Phenomenology & Practice*, 3 (1), 6-25.
- Frabboni, F., & Guerra, L. (1991). (a cura di). *La città educativa, verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.
- Freinet, C. (1963/1946). *La scuola moderna*. Torino: Loescher.
- Freinet, C. (1962). *I detti di Matteo: Una moderna pedagogia del buon senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freinet, C., & Freinet, E. (1976). *Nascita di una pedagogia popolare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault, M. (2006). *Utopie. Eterotopie*. Roma: Cronopio.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Garzia, M., & Pianese, E. (2020). Formare nelle Piccole Scuole. *Formazione & insegnamento*, 18(1 Special Issue), 233-243.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley (CA): Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2016). Grounded Description. No No. *Grounded Theory Review*, 2(15), (pp. 3-7), Mill Valley (CA): Sociology Press. Retrieved from <https://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2017/07/volume-15-issue-2.pdf> [Accessed 14.11.2023].
- Gramsci, A. (1971). *Quaderni del carcere: Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Roma: Editori Riuniti.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American educational research journal*, 40(3), 619-654.
- Heidegger, M. (2007). Costruire, abitare, pensare. In *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Husserl, E. (2002/1913). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Vol. I. Libro primo. Introduzione generale alla fenomenologia pura*. Torino: Einaudi.
- hooks, b. (2013). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York, London: Routledge.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Leonardi, A. (1998). (a cura di). *Lorenzo Guetti: un uomo per il Trentino*. Trento: Temi.
- Lawson, H. A., & van Veen, D. (Eds.). (2016). *Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-service Schools and Multi-service Schools: International Exemplars for Practice, Policy and Research*. Cham: Springer.
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1972). *C'è speranza se questo accade alVho*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1974). *Insieme. Giornale di una quinta elementare*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1989). *La cooperativa in classe*. Milano: Sipiel.
- Mangione, G. R. J., Cannella, G., Parigi, L., & Bartolini, R. (a cura di). (2020). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Meyer-Drawe, K. (2017). Phenomenology as a philosophy of experience—Implications for pedagogy. In M. Ammann, T. Westfall- Greiter, & M. Schratz (Eds.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren* (pp. 13–21). Innsbruck: StudienVerlag.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception*. New Jersey: The Humanities Press.
- Mian, S., & Zadra, C. (2023). Corpo. La corporeità come nuova prospettiva. In E. Agostini et. al. (2023). (A cura di), *Nuove prospettive di professionalizzazione dell'agire pedagogico. La vignetta come esercizio di percezione* (pp. 27-32). Opladen, Berlin: BudrichVerlag.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2008). *L'anno I dell'era ecologica. Dialogo con Nicolas Hulot*. Roma: Armando Editore.
- Mortari, L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003/2020). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2020). La potenzialità educativa delle piccole scuole. In G. R. J. Mangione, G. Cannella, L. Parigi, & R. Bartolini (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola* (pp. 134-144), Roma: Carocci.
- Ortega y Gasset, J. (1986). *Meditazioni del Chisciotte*. Napoli: Guida Editori.
- Sanders, M. G., & Galindo, C. (2020). *Reviewing the Success of Full-Service Community Schools in the US: Challenges and Opportunities for Students, Teachers, and Communities*. Milton: Routledge.
- Schütz A. (2018/1936). *La fenomenologia del mondo sociale*. Milano: Meltemi.
- Shannon, D., & Galle, J. (2017). (Eds.). *Interdisciplinary Approaches to Pedagogy and Place-Based Education. From Abstract to the Quotidian*. Cham, Switzerland: Palgrave.
- Smith, G., & Sobel, D. (2010). *Place- and Community-based Education in Schools*. New York: Routledge.
- Sobel, D. (2013). *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities (2<sup>nd</sup>Ed.)*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Stein, E. (1998). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tomazzolli, E. (2021). *Community Education: la piccola scuola motore per lo sviluppo della comunità* [versione e-book]. Armando.
- Tomazzolli, E. (2020). Piccole scuole e comunità. In L. Cerrocchi, M. Ladogana, A. Dantone (a cura di), *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative* (pp. 63-69). Bergamo: Zeroseiup.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità: Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2014). Comunità. In W. Brandani, & S. Tramma, *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 79-81). Roma: Carocci.
- Wittgenstein, L. (1999). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.
- Wurdinger, S. D. (2017). Turning your place into projects. In D. Shannon, & J. Galle, (Eds.), (2017). *Interdisciplinary Approaches to Pedagogy and Place-Based Education. From Abstract to the Quotidian* (pp 37-53). Cham, Switzerland: Palgrave.
- Zadra, C. (2022a). *A casa nel mondo. Pedagogia dei luoghi ed esperienze educative estese*. Napoli: Guida Editori.
- Zadra, C. (2022b). Place-based education: Out of the classroom into the community. Fostering horizontal connectedness to the local community and the wider world. *CQIA Rivista*, XII (36), pp. 9-21. Retrieved from <https://cqiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/590> [Accessed 14.11.2023].



ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15201

## La povertà educativa vista dagli insegnanti. Una ricerca esplorativa nelle scuole secondarie di Varese

### Teachers' perceptions of educational poverty. An explorative research in the secondary schools of Varese

Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti<sup>1,2</sup>

#### Sintesi

Il contrasto alla povertà educativa costituisce una delle principali sfide che interpellano la società contemporanea. Per farvi fronte occorre agire in prospettiva sistemica garantendo l'apporto di soggetti diversi, ciascuno chiamato a fornire il proprio contributo. La ricerca pedagogica risulta particolarmente interpellata da ciò in virtù della sua natura pratico-poietica e della tensione a porsi al servizio dei vari contesti. In questo orizzonte si colloca una ricerca condotta con le scuole di Varese volta a indagare le manifestazioni della povertà educativa, intesa come fenomeno complesso che origina dall'interazione tra i bisogni della persona e le risorse messe a disposizione dal contesto. La scelta è stata quella di assumere il punto di vista degli insegnanti. Dai dati raccolti emerge un notevole tasso di complessità e di problematicità percepito all'interno delle classi che richiede, da un lato, una presa in carico complessiva del fenomeno da parte di tutta la comunità educante, dall'altro, all'insegnante, di "allenare lo sguardo" in modo da poter intercettare sia le manifestazioni di disagio degli studenti sia le risorse e le opportunità del territorio.

**Parole chiave:** Povertà educativa; Disagio; Adolescenza; Scuola; Ricerca.

#### Abstract

Fighting educational poverty is one of the main challenges for contemporary society. To face it, we have to assume a systemic perspective, guaranteeing the contribution of different subjects, each called to play its part. Pedagogical research is particularly challenged by this due to its practical-poietic nature and its willingness to place itself at the service of social contexts. In the explorative research carried on in the secondary schools of Varese, we tried to explore educational poverty by studying its manifestations from teachers' perspective. Collected data have highlighted many problematic situations in the classes; to face this complex situation it's necessary both to take charge of the phenomenon of educational poverty by the educational community and to train teachers' gaze helping them to understand students' needs and to seize and enhance local opportunities.

**Keywords:** Educational poverty; Discomfort; Adolescence; School; Research.

1. Università Cattolica del Sacro Cuore, [cristina.lisimberti@unicatt.it](mailto:cristina.lisimberti@unicatt.it).

2. L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata congiuntamente dalle autrici. Sul piano redazionale a Katia Montalbetti sono da attribuire il paragrafo 1; 2; 4.6; 4.7; a Cristina Lisimberti i paragrafi dal 4.1 al 4.5 e 5. Il paragrafo 3 è stato steso insieme.

## 1. Introduzione

Ogni ricerca origina dal desiderio di generare nuova conoscenza per contribuire allo sviluppo del sapere all'interno di un determinato campo disciplinare; a tale intenzionalità, prioritaria nella ricerca di base, si integra la volontà di generare innovazione e cambiamento nelle prassi e nei processi, tipica della ricerca applicata. Tali confini concettuali risultano meno rigidi quando si passa alla disamina delle pratiche reali di ricerca e paiono ancora più labili nell'ambito della ricerca educativa in virtù della costante tensione pratico-poietica della pedagogia (Bellingreri, 2015; Baldacci, 2010) e della tensione migliorativa e proattiva della ricerca educativa (Mortari, 2009).

Da qui consegue, per quest'ultima, una forte tensione a porsi a servizio sia di chi opera sul campo sia di chi è chiamato a prendere decisioni, fornendo elementi utili per orientare le scelte politiche, amministrative e operative (Gutierrez & Penuel, 2013), mettendo a disposizione informazioni valide e rigorose e stimolando processi di riflessione. Affinché l'azione di servizio si realizzi è però necessario che vi sia la volontà di operare in modo sinergico attivando forme di collaborazione che, nel rispetto delle competenze di cui ogni soggetto è portatore, possano mettere a fattor comune le risorse; in tale prospettiva di lavoro trovano posto forme di ricerca collaborativa (Desgagné & Bednarz, 2005) nelle quali l'integrazione di punti di vista diversi, interni ed esterni (Asquini, 2018), permette di raggiungere un livello di comprensione più

profondo (Mortari, 2007; Yang, 2015) e di produrre innovazione sociale (Galeotti & Del Gobbo, 2019).

La ricerca di cui si intende dar conto origina in tale quadro e ambisce, coerentemente con le premesse brevemente richiamate, a generare conoscenza e trasformazione rispondendo a un bisogno emerso nell'ambito di alcuni progetti di contrasto alla povertà educativa finanziati dall'Impresa sociale Con i Bambini. Il riferimento specifico è ai progetti Sakido<sup>3</sup> e Re Start<sup>4</sup>, entrambi finanziati dal bando "Un Passo avanti"<sup>5</sup> e attivati sul territorio di Varese, nei quali chi scrive, in qualità di ricercatore del CeRiForm, ha ricevuto l'incarico di occuparsi della valutazione di impatto (Orizio *et al.*, 2021). Nella fase di avvio è emersa l'esigenza di condurre una prima azione esplorativa per ricostruire il contesto di riferimento, cogliere le specificità, esplorare le percezioni coinvolgendo sia soggetti facenti parte della partnership sia portatori di interessi non inclusi nella rete di progetto. Con l'aiuto degli enti capofila sono stati quindi individuati alcuni key-informant che, in funzione del loro osservatorio, potessero fornire ai ricercatori sollecitazioni utili a leggere la povertà educativa sul territorio locale incrociando sguardi provenienti da diversi ambiti: del mondo scolastico, del terzo settore, degli enti locali e del contesto socio-sanitario. Proprio la collaborazione avviata con i key-informant del mondo scolastico ha posto le premesse per progettare la ricerca di cui si darà conto.

## 2. Povertà educativa: un concetto complesso

Accostare lo studio della povertà è certamente una sfida poiché, sebbene esista una vasta letteratura, non è stato ancora raggiunto un consenso unanime riguardante le questioni metodologiche e concettuali a essa relative (Ravallion & Bedani, 1994; Alkire & Foster, 2011; Alkire & Foster, 2016).

Dalla metà degli anni '80 del secolo scorso si è cominciato a parlare di *nuove povertà*, per indicare un ampio spettro di condizioni di vulnerabilità che aumenta il rischio di indigenza e di esclusione sociale: «forme di povertà scarsamente visibili, sfuggenti e pluridimensionali, cioè non riconducibili solo a carenze materiali, e che prendono in esame anche elementi di tipo relazionale» (Giustini & Tolomelli, 2012, p. 56). Ne è derivata una profonda revisione della nozione stessa di povertà nella quale il livello di reddito e di consumo sono comunque caratteristiche essenziali ma non la esauriscono. Come ha rilevato il Premio Nobel Amartya Sen, esistono alcune buone ragioni per concepire la povertà come privazione di capacità fondamentali anziché come pura e semplice scarsità di reddito (Sen, 2000).

In tale scenario va collocata la nozione di *povertà educativa* intesa come concetto multidimensionale (Bruzzone & Finetti, 2020) che rimanda a numerose aree di deprivazione riguardanti l'individuo e il contesto sociale ed economico nel quale egli si colloca (Nuzzaci *et al.*, 2020). La deprivazione è stata riconosciuta come una condizione per cui un sog-

getto non riesce a trarre vantaggio dall'utilizzo delle risorse che ha a disposizione, configurandosi come relazione non funzionale tra costui e i contesti di appartenenza. In tale prospettiva, trova senso la distinzione tra *scarsità* e *inadeguatezza* delle risorse. Con la prima si intende la mancanza di possibilità e di opportunità, con la seconda l'impossibilità per il soggetto di accedere alle risorse e/o di utilizzarle per perseguire e raggiungere gli obiettivi di vita desiderati (Matutini, 2020).

Si deve a Save The Children la prima definizione di povertà educativa (Save the Children, 2014), affinata e perfezionata negli anni successivi (Save the Children, 2016; 2018). Secondo tale definizione, la deprivazione da cui origina la povertà educativa è costituita da quattro dimensioni. La prima, del *comprendere*, riguarda una mancanza in termini di competenze necessarie a vivere nel mondo di oggi. La seconda, dell'*essere*, si riferisce ad aspetti quali: motivazione, stima di sé e delle proprie capacità, aspirazioni per il futuro e capacità di controllo dei propri sentimenti, anche in situazioni di stress e difficoltà. La terza, del *vivere insieme*, riguarda la carenza di competenze di relazione sociale e interpersonale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione e di tutte quelle capacità essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali. L'ultima dimensione, del *conoscere il mondo*, si riferisce invece a tutte le condizioni e possibilità di vita che possono rivelarsi funzionali alla crescita e all'educazione dell'individuo.

Un intervento efficace di prevenzione e contrasto della povertà educativa può dunque avvenire solo in chiave sistemica in ragio-

3. L'Aquilone Cooperativa Sociale - "Sakidò".

4. Naturart Cooperativa Sociale A.R.L. - "Re-Start".

5. <https://www.conibambini.org/bandi-e-iniziative/bando-un-passo-avanti>.

ne del forte intreccio fra le diverse dimensioni di deprivazione le quali si possono reciprocamente alimentare secondo traiettorie non lineari (Milani, 2020). In questo quadro i fattori sui quali intervenire in ottica preventiva e di contrasto devono perciò essere ricercati all'interno dei diversi spazi di vita del minore prestando attenzione non solo ai contesti formali ma anche a quelli non formali e informali. La povertà educativa, infatti, presenta uno stretto legame non solo con il contesto scolastico, ma anche con tutto ciò che concerne le possibilità per bambini e adolescenti di fruire di proposte culturali e di vivere esperienze educative sul territorio nel quali sono inseriti. Ciò nonostante è innegabile che la scuola debba e possa svolgere un ruolo strategico per prevenire e contrastare situazioni di povertà educativa in ragione del suo mandato istituzionale e del suo carattere di bene pubblico. In tale contesto i minori imparano a vivere con sé stessi e con gli altri e costruiscono il bagaglio di esperienze e conoscenze che li accompagnerà nel loro futuro: un'offerta scolastica di qualità rappresenta perciò uno dei primari fattori protettivi (Alivernini *et al.*, 2017).

L'offerta formativa scolastica dipende da una molteplicità di condizioni ma le ricerche (Stanzione & Calenda, 2020; Checchi & Chiosso, 2019; Becker *et al.*, 2014) convergono nel considerare il fattore insegnante come un elemento centrale per promuovere un ambiente educativo che generi benessere tanto negli adulti quanto nei minori. Le capacità di un insegnante di accogliere i minori, di ascoltarli, di decodificare i loro comportamenti, di stimolare la loro curiosità, sono

pilastri essenziali per prevenire situazioni di malessere e per intercettare eventuali segnali critici a cui trovare tempestive risposte (Scierri *et al.*, 2018). Gli insegnanti non lavorano in un vuoto sociale e ciò che propongono risente, nel bene e nel male, di ciò che avviene fuori dalle mura scolastiche; in tal senso, il territorio può diventare un alleato strategico per orientare al meglio lo sviluppo dei minori e fungere da supporto nel superamento di eventuali difficoltà: luoghi in cui l'offerta formativa è ricca e accessibile, dove è possibile svolgere attività culturali, ricreative e sportive permettono ai minori e alle loro famiglie, anche quelle in condizioni di svantaggio, di trovare il sostegno e gli stimoli necessari a sviluppare percorsi di resilienza e di ripartenza (Save the Children, 2018).

Ciò presuppone però che le opportunità, in termini di occasioni, spazi e servizi, ove effettivamente presenti, siano conosciute dai docenti; si tratta infatti di una premessa indispensabile affinché costoro possano valorizzare tali risorse indirizzando e orientando studenti e famiglie che vivono situazioni di fragilità.

I docenti hanno infatti a disposizione un osservatorio privilegiato per cogliere segnali di disagio: capita di frequente che le situazioni di povertà educativa vissute dai minori anche fuori dalle mura scolastiche trovino manifestazione a scuola attraverso la messa in atto di comportamenti disfunzionali (Mancini & Gabrielli, 1998; Petruccelli, 2005; Nicolodi, 2008; Biagioli *et al.*, 2022), non correlati significativamente a disturbi di tipo psicopatologico. Tali condotte di fatto impediscono di trarre profitto dalle opportunità e

dalle risorse messe a disposizione nel contesto scolastico; ingenerano risvolti negativi sui piani dello sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale, aggravando ulteriormente situazioni di partenza già fragili (Petruccelli, 2005). In questa prospettiva, diventa perciò essenziale intercettare in maniera tempestiva i campanelli di allarme e cogliere il messaggio veicolato per mettere in campo interventi in grado non solo di contenere il sintomo ma anche di agire sui fattori scatenanti interrompendo la spirale viziosa.

### 3. Il progetto di ricerca

A partire dall'interesse scientifico del team universitario per il tema della povertà educativa e dal bisogno espresso dai key-informant di indagare le manifestazioni di tale fenomeno a livello locale, è stata progettata una ricerca collaborativa che ha preso avvio nell'a.s. 2021/2022. D'accordo con l'Ufficio Scolastico di Varese si è convenuto, in questo primo anno, di focalizzare l'attenzione sulle manifestazioni della povertà educativa visibili all'interno del contesto scolastico. La scelta di partire da tale ambito origina innanzitutto dalla considerazione che tutti i ragazzi - almeno quelli in obbligo scolastico - sono intercettati dalla scuola, la quale costituisce dunque un osservatorio privilegiato. La consapevolezza degli effetti negativi ingenerati dal periodo pandemico in termini di mancata acquisizione di competenze, di dispersione esplicita e implicita, ben documentati in molte ricerche nazionali e internazionali, ha inoltre indotto a esplorare i cambiamenti rilevati nel momento

del graduale ritorno in aula.

Nell'indagine si è scelto perciò di indagare le manifestazioni della povertà educativa rilevate dagli insegnanti nel biennio interessato dall'emergenza pandemica (2019/20 e 2020/21) tenendo in considerazione sia quanto osservato durante la fase di didattica a distanza, sia quanto sperimentato al rientro con la ripresa della didattica in presenza.

La decisione di assumere il punto di vista degli insegnanti ha condizionato anche l'affinamento dell'oggetto e delle dimensioni empiriche indagate. Sono state prese in considerazione tutte quelle forme di malessere/non pieno benessere che condizionano "lo star bene a scuola" e che costituiscono una premessa fondamentale sia per lo sviluppo armonico del minore sia per il suo apprendimento. Partendo dal presupposto che la povertà educativa può essere letta come una relazione disfunzionale fra bisogni (impliciti e/o espliciti) e risorse, e che pertanto chiama in causa tanto la dimensione del singolo quanto quella di contesto, sono stati presi in considerazione quattro ambiti: i primi due riferiti alle manifestazioni di povertà educativa espresse dagli studenti (disagio adolescenziale, disagio scolastico), il terzo alla famiglia (fragilità delle famiglie) e il quarto al tipo di risposta percepita sul territorio (territorio).

Attraverso l'erogazione on line di un questionario semistrutturato, è stato chiesto ai docenti di indicare quanto avessero osservato le varie forme di fragilità negli studenti e nelle famiglie, ponendo in evidenza eventuali mutamenti nel tempo (didattica a distanza vs didattica in presenza), soffermandosi sulle ricadute sul fare scuola quotidiano, sulla



capacità di farvi fronte e su eventuali aree di bisogno formativo.

Nella categoria “disagio adolescenziale” (Fig. 1) sono stati inseriti alcuni tra i comportamenti osservabili più diffusi, ascrivibili, a vario titolo, alle possibili forme di difficoltà incontrate dagli studenti (disturbi d’ansia, dipendenza dal gioco, autolesionismo ecc.). Dato che il punto di vista assunto è stato quello degli insegnanti, si è scelto di tenere distinti questi aspetti da quelli più direttamente connessi con la fruizione e l’impegno scolastico,

ricompresi nella categoria del “disagio scolastico” (demotivazione, difficoltà di concentrazione ecc.) (Fig. 2). Sebbene l’interlocutore diretto dei docenti, in particolare nelle scuole secondarie di II grado, sia lo studente, il ruolo giocato dalle famiglie risulta strategico: per questo motivo si è deciso di porre attenzione anche alle fragilità delle famiglie percepite o rilevate dagli insegnanti (Fig. 3).

Di seguito, a titolo esemplificativo, sono riportati alcuni stralci del questionario relativi a queste tre aree.

**Pensando ai mesi della pandemia quanto ha osservato nei suoi studenti le seguenti manifestazioni di DISAGIO ADOLESCENZIALE? \***

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	per nulla	poco	abbastanza	molto	NON SO
<b>DIFFICOLTÀ RELAZIONALI</b> (es. difficoltà relazionali tra pari, difficoltà nella relazione con gli adulti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>DISTURBI D'ANSIA</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>DEPRESSIONE - APATIA - TONO UMORE DEPRESSO</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fig. 1 - Disagio adolescenziale. Stralcio del questionario.

**Pensando ai mesi della pandemia quanto ha osservato nei suoi studenti le seguenti manifestazioni di DISAGIO SCOLASTICO? \***

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	per nulla	poco	abbastanza	molto	NON SO
<b>DEMOTIVAZIONE</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>DIFFICOLTÀ CONCENTRAZIONE</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>MANCATA FREQUENZA SCUOLA IN PRESENZA</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fig. 2 - Disagio scolastico. Stralcio del questionario.

**Pensando ai mesi della pandemia quanto ha “incontrato” queste manifestazioni di FRAGILITÀ NELLE FAMIGLIE? \***

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	per nulla	poco	abbastanza	molto	NON SO
<b>DIFFICOLTÀ ECONOMICHE</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>CONFLITTUALITÀ FAMILIARE</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>SCARSA/MANCATA DISPONIBILITÀ AL CONFRONTO CON LA SCUOLA</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fig. 3 - Fragilità delle famiglie. Stralcio del questionario.

Rispetto alla dimensione di contesto, l’offerta territoriale è stata indagata chiedendo ai docenti di esprimere le loro percezioni riguardanti i servizi rivolti alla fascia d’età considerata presenti sul territorio in cui è situata la scuola. I dati pertanto non informano circa l’effettiva disponibilità di strutture; mettono piuttosto in evidenza se tale offerta è conosciuta e riconosciuta dagli insegnanti e come viene da costoro reputata. L’effettiva conoscenza del territorio risulta infatti preliminare per facilitare l’incontro fra offerta e domanda, orientando ragazzi e famiglie secondo i bisogni di cui sono portatori; come già osservato, il ruolo sentinella del docente lo mette spesso nelle condizioni di incontrare forme di bisogno alle quali non può e non deve dare una risposta diretta, che possono invece essere utilmente re-indirizzate valorizzando quanto presente sul territorio.

Le risorse rivolte agli adolescenti sono state organizzate in tre macro-categorie.

Nella prima “servizi educativi rivolti agli adolescenti” sono state incluse attività e servizi molto diversi, che presentano gra-

di di strutturazione variegati e che sono espressione di enti altrettanto diversificati, spaziando dall’ambito pubblico a quello del Terzo settore. In questa sede, tuttavia, non interessava rilevare dati analitici su ciascuna tipologia, quanto piuttosto ricostruire la percezione degli insegnanti rispetto all’offerta complessiva di servizi educativi rivolti agli studenti della secondaria. Nella categoria delle “proposte culturali” sono state incluse attività sia continuative (es. museo) sia episodiche (es. spettacoli teatrali), utili per ricostruire la percezione degli insegnanti rispetto all’offerta culturale complessiva per la fascia d’età degli studenti della secondaria. Nella categoria delle “proposte ricreative e sportive” sono state considerate sia strutture di natura materiale (campi, palestre ecc.) sia enti/organismi di natura personale/relazionale (società sportive, gruppi sportivi ecc.).

Per ciascuna tipologia i docenti sono stati invitati a esprimere una valutazione di adeguatezza/inadeguatezza rispetto a tre criteri: la numerosità, intesa come quantità delle

strutture disponibili; la fruibilità, intesa come facilità di accesso e l'efficacia, intesa come capacità del servizio di rispondere ai bisogni educativi. A valle del giudizio, ai docenti è richiesto di dichiarare quanto ritengono strategico potenziare ciascuna tipologia di servizi.

Di seguito è riportato uno stralcio esemplificativo di questa sezione di questionario (Fig. 4).

L'invito alla compilazione è stato rivolto a tutti i Dirigenti delle scuole secondarie di I e II grado con richiesta di estenderlo, in particolar modo, ai coordinatori di classe e ai referenti inclusione e disagio i quali, in virtù della posizione specifica assunta nelle scuole, hanno in genere un punto di vista più ampio e articolato sulle tematiche in oggetto. È stata comunque lasciata la libertà alle scuole di coinvolgere anche altri docenti. La comunicazione è stata inviata via e-mail dall'UST di Varese in alcune *tranches* successive tra novembre 2021 e gennaio 2022. La raccolta dei dati

si è conclusa il 15 gennaio 2022.

#### 4. Presentazione dei dati

Di seguito, dopo un breve paragrafo utile a inquadrare il profilo dei rispondenti, sono riportati e commentati gli esiti della rilevazione. Per massimizzare l'efficacia della presentazione la maggior parte dei dati è presentata tramite rappresentazione grafica nella quale si mostra l'andamento dei dati per il I e per il II grado. Tutte le domande strutturate del questionario erano obbligatorie, di conseguenza le percentuali sono sempre relative ai due interi gruppi dei rispondenti.

Nel commento si è inteso porre in evidenza, di volta in volta, gli aspetti di continuità e le specificità dei due sottogruppi. Ove non diversamente specificato, nella presentazione dei dati le modalità "per nulla" - "poco" e "abbastanza" - "molto" sono state accorpate: per non appesantire il testo tale dettaglio non è continuamente ribadito. La scala cromatica impiegata nei grafici (verde "per nulla", azzurro

"poco" VS giallo "abbastanza", rosso "molto") induce il lettore ad aggregare in tale direzione i dati lasciando a disposizione, al contempo, il dettaglio circa le singole modalità di risposta.

##### 4.1. Profilo dei rispondenti

Nel complesso, entro i termini indicati sono pervenuti 406 questionari; dopo le opportune procedure di pulitura ne sono stati considerati validi 365: 156 per la secondaria di I grado e 209 per quella di II grado.

Il profilo dei rispondenti non si discosta dalle caratteristiche generali della popolazione di riferimento (MIUR, 2022): si tratta perlopiù di insegnanti di genere femminile (78,8% I grado; 75,6% II grado) con un'età compresa tra i 51 e i 60 anni (34,0% I grado; 42,1% II grado) e con un'anzianità di servizio piuttosto eterogenea, compresa tra i 2 e i 35 anni. I docenti del I grado sono nel complesso più giovani e hanno un'anzianità di servizio lievemente inferiore a quella dei colleghi del II grado.

In coerenza con le indicazioni fornite alle scuole, hanno risposto prevalentemente i coordinatori di classe (42,3% del I grado; 58,4% del II grado) e i referenti dell'area disagio e inclusione (17,3% del I grado e 12,0% del II grado). Il punto di vista espresso rappresenta quindi, in molti casi, non quello del singolo docente ma quello di un docente che ha assunto un ruolo di coordinamento della classe o una funzione specifica nella scuola.

Anche se per garantire al meglio la privacy dei rispondenti la domanda relativa alla scuola di appartenenza era facoltativa, quanti hanno scelto di rispondere (il 50% circa) appartengono a 55 delle 105 scuole statali della provincia

di Varese<sup>6</sup>, pari a oltre il 50% degli Istituti: la copertura territoriale, di conseguenza, è buona.

##### 4.2. Disagio adolescenziale

Le manifestazioni di disagio adolescenziale sono piuttosto diffuse all'interno delle classi della secondaria di I (Fig. 5) e di II grado (Fig. 6). Alcuni tra i comportamenti problematici più diffusi sono stati osservati in misura simile (abbastanza + molto) nei due ordini di scuola considerati, in particolare: la dipendenza da internet (79,5% I grado; 79,9% II grado), i disturbi d'ansia (75,0% I grado; 68,9% II grado), la depressione ed apatia (69,2% I grado; 71,2% II grado), mentre le difficoltà relazionali, quasi pervasive nel I grado (83,4%), risultano leggermente più contenute nel II grado (69,0%), probabilmente anche grazie alla maturazione complessiva di ragazzi che ha forse contribuito a ridimensionarne la portata. Altre tipologie di comportamento, in genere più gravi, sono state meno osservate dagli insegnanti (per nulla + poco + non so): è il caso della dipendenza da sostanze, non presente o limitata per 9 docenti su 10, pur con alcuni punti percentuali di differenza tra I (94,2%) e II grado (88,5%); dei comportamenti violenti (78,9% I grado; 81,4% II grado); della dipendenza da gioco (80,8% I grado; 80,9% II grado) e dell'autolesionismo (82,7% I grado; 81,8% II grado). Bullismo e cyberbullismo, comportamenti che destano spesso apprensione e allarme sociale, non risultano invece particolarmente diffusi né alla secondaria di I grado, dove non li ha intercettati il 66% dei docenti, né nel II grado (76,9%).

È opportuno notare che la modalità "non

Con riferimento alle STRUTTURE e ai SERVIZI EDUCATIVI rivolti agli adolescenti (CAG, oratori, doposcuola...) presenti nel territorio in cui è situata la scuola, come valuta: \*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	1 inadeguata	2	3	4 adeguata	NON SO
la loro numerosità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la loro accessibilità/fruibilità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la loro capacità di far fronte ai bisogni educativi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fig. 4 - Servizi educativi (numerosità, accessibilità, efficacia). Stralcio del questionario.

6. <https://varese.istruzione.lombardia.gov.it/scuole-e-reti/> (13/02/2023).

so” presenta sempre i valori più alti in corrispondenza dei comportamenti che gli altri insegnanti hanno dichiarato di non vedere “per nulla”: occorre dunque interpretare con particolare prudenza queste due categorie che potrebbero presentare ampi margini di sovrapposizione (non ho visto quindi “non so” oppure non ho visto e quindi riferisco di non averlo riscontrato “per nulla”). Questa categoria di risposta è scelta più frequentemente dai docenti del II grado rispetto ai colleghi del I: quasi un docente su tre della scuola secondaria dichiara di non avere elementi in base ai quali esprimersi anche circa comportamenti molto gravi come la dipendenza da sostanze (28,2%). È possibile ipotizzare che il lega-

me che si stabilisce tra docenti e studenti sia meno stretto e, in molti casi, anche meno continuativo e che, di conseguenza, i primi percepiscano di avere meno elementi informativi in base ai quali esprimere il proprio giudizio.

Le situazioni di disagio rilevate dagli insegnanti all’interno delle classi sono dunque eterogenee e molto numerose; come era prevedibile, gli insegnanti hanno osservato meno spesso comportamenti estremi (violenza, autolesionismo, dipendenza da sostanze), mentre risultano molto presenti forme di difficoltà all’apparenza meno gravi che possono tuttavia minare il benessere e il successo formativo dei ragazzi e che richiedono dunque di essere riconosciute tempestivamente.

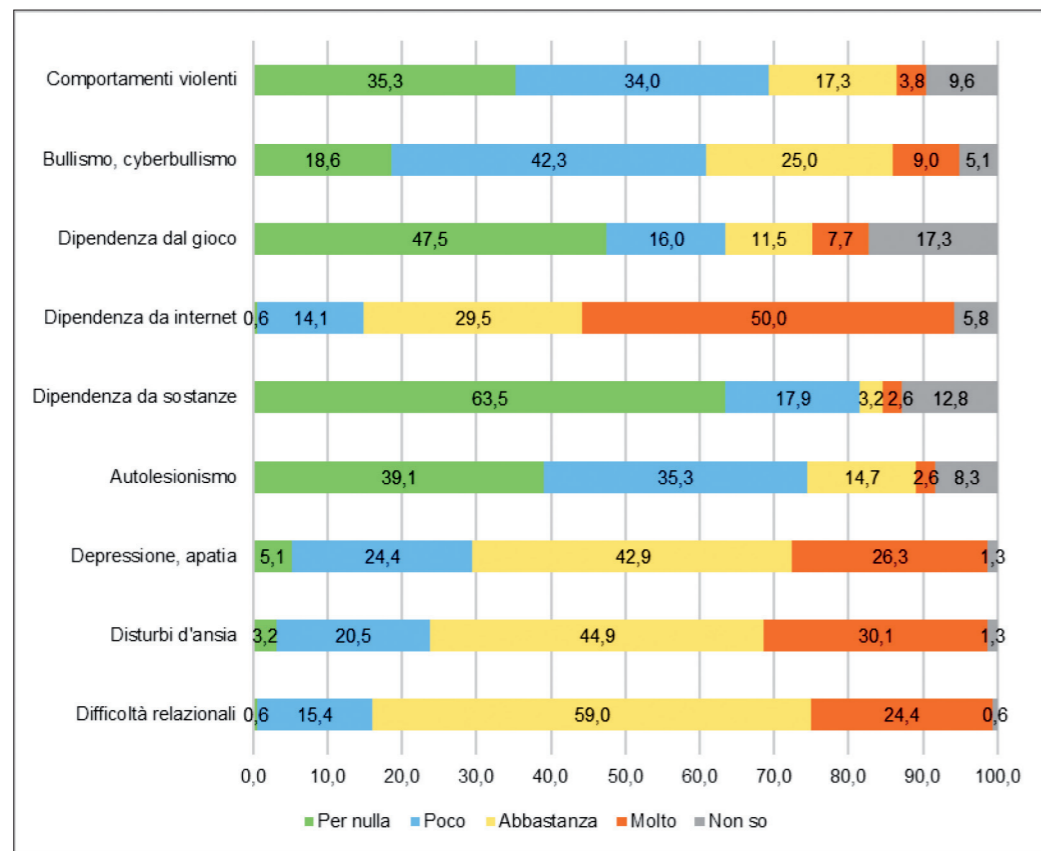


Fig. 5 - Percezione disagio adolescenziale (I grado).

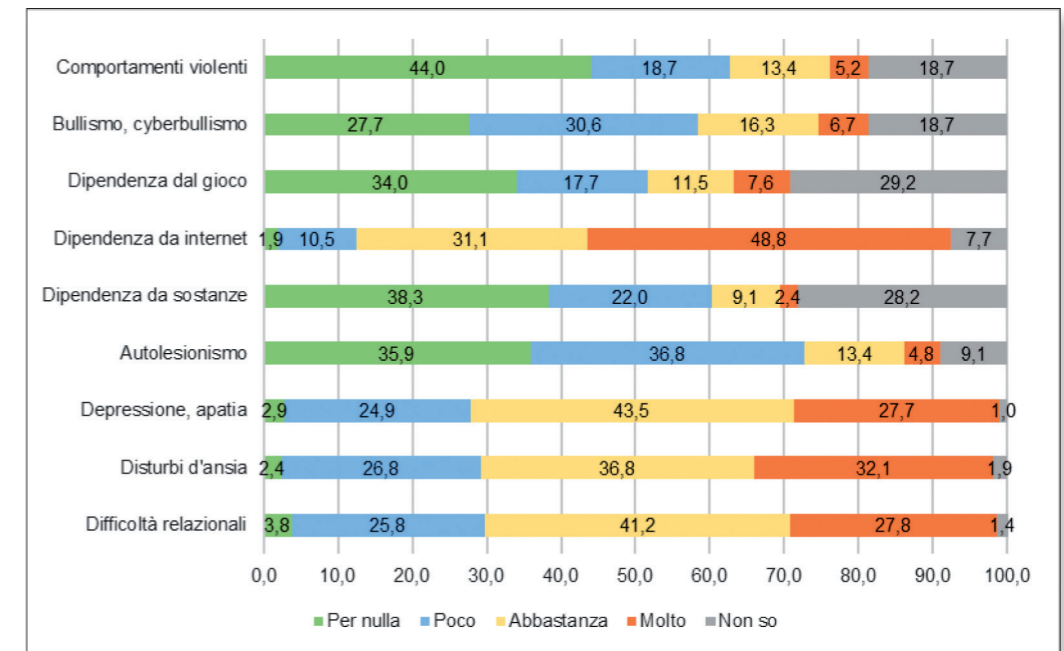


Fig. 6 - Percezione disagio adolescenziale (II grado).

### 4.3. Disagio scolastico

Le manifestazioni di disagio connesse più direttamente con l’esperienza scolastica paiono rientrare nell’esperienza ordinaria dei docenti (Figg. 7 e 8). La problematica più diffusa, intercettata dalla quasi totalità degli insegnanti è la difficoltà di concentrazione (94,2% I grado; 92,4% II grado), seguita dalla demotivazione (86,6% I grado; 87,0% II grado), dalle difficoltà di apprendimento (82,0% I grado; 79,0% II grado) e da un più generale calo del rendimento (79,4% I grado; 79,4% II grado).

La mancata partecipazione alla DAD/DDI è segnalata da poco più della metà degli insegnanti (53,8% I grado; 52,2% II grado): sebbene sia stata spesso utilizzata come principale campanello di allarme nel periodo

di emergenza pandemica, non si configura tuttavia come il comportamento problematico più diffuso. La mancata frequenza in presenza è stata intercettata meno di frequente (39,1% I grado; 44,0% II grado) anche se, in ragione della gravità del comportamento, è un elemento da tenere nella massima considerazione; si tratta inoltre dell’unico indicatore che registra uno scostamento di quasi 5 punti percentuali tra i due ordini di scuola considerati, sul quale impatta probabilmente anche la fuoriuscita dall’obbligo scolastico a partire dal sedicesimo anno di età. Tutti gli altri elementi sono stati invece osservati dagli insegnanti che lavorano nei due diversi ordini di scuola in proporzioni quasi identiche; sembra dunque che, per quanto attiene la dimensione prettamente scolastica, preadolescenti e adolescenti manifestino il proprio disagio in



maniera estremamente simile.

Il numero di docenti che, per entrambi gli ordini di scuola considerati, ritiene di non potersi esprimere (“non so”) è in questo caso molto basso (tra il 2,6% e lo 0,7%). Lo sguardo degli insegnanti sembra dunque più pronto a rintracciare e riconoscere i comportamenti che si manifestano a scuola e che riguardano direttamente l’esperienza scolastica (calo del

rendimento, difficoltà apprendimento, assenze, demotivazione...).

La situazione all’interno delle classi sembra spesso caratterizzata da alcune significative difficoltà e fatiche degli studenti, le quali devono indubbiamente essere tenute in considerazione e gestite dai docenti per mettere i primi in grado di affrontare positivamente il proprio percorso scolastico.

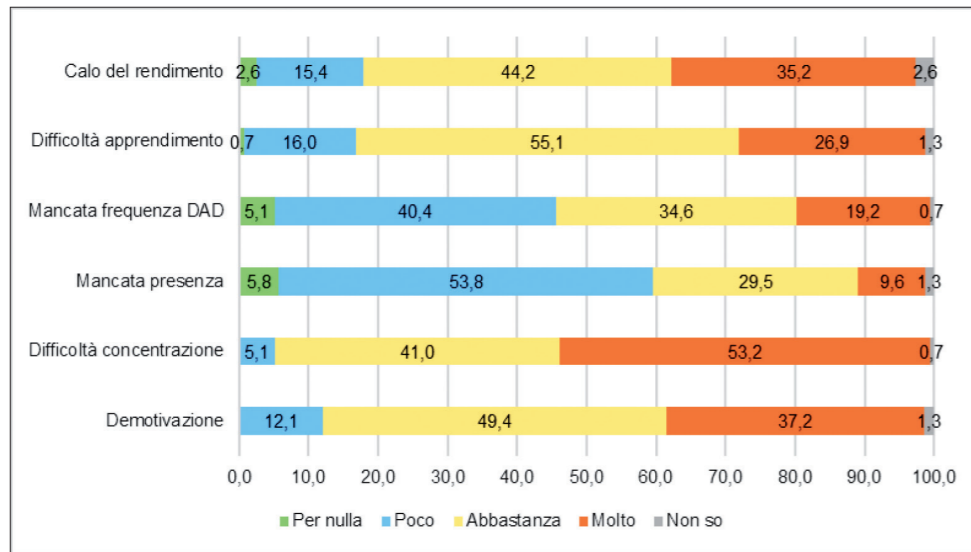


Fig. 7 - Percezione disagio scolastico (I grado).

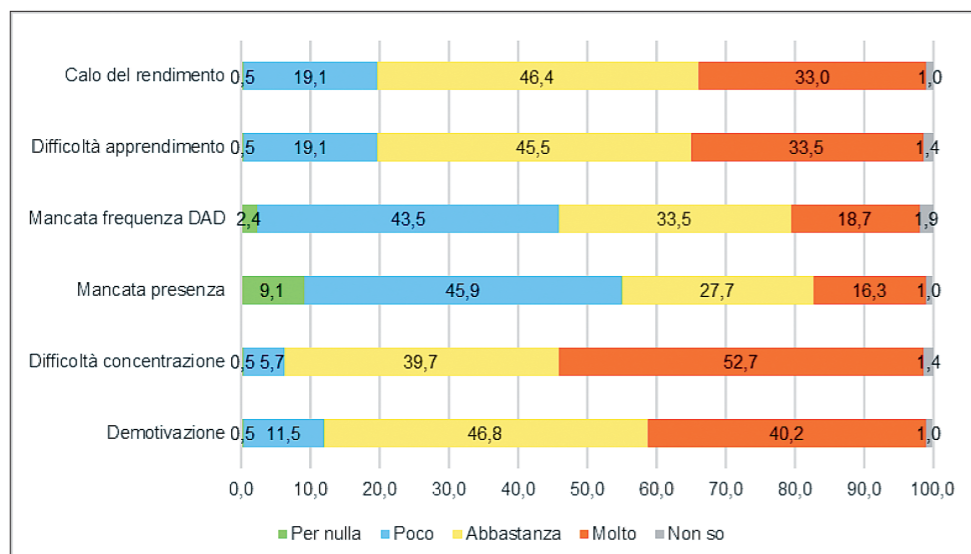


Fig. 8 - Percezione disagio scolastico (II grado).

#### 4.4. Fragilità delle famiglie

Gli insegnanti dichiarano, comprensibilmente, di avere meno elementi informativi sulle diverse forme di fragilità della famiglia. Le difficoltà familiari, infatti, giungono spesso a scuola solo in maniera indiretta (Fig. 9 e 10). Hanno quindi scelto la modalità “non so” nell’8-9% dei casi per la secondaria di I grado e, in maniera più spiccata, nel 17-19% dei casi in quella di II grado. Più sicuro invece il giudizio sul confronto con la scuola, circa il quale sono coinvolti in prima persona (1,9% I grado; 5,3% II grado).

Nella secondaria di I grado, inoltre, le varie situazioni di fragilità delle famiglie sono individuate più di frequente e in maniera più articolata: è ragionevole ipotizzare che, data l’età più giovane degli studenti, il rapporto instaurato con le famiglie sia più stretto e vi siano maggiori occasioni di interazione e scambio che favoriscono l’emergere di

eventuali situazioni problematiche. Non trova invece fondamento l’ipotesi in base alla quale le problematicità delle famiglie siano più presenti nella secondaria di I grado. Nel complesso i docenti hanno osservato: difficoltà economiche (64,1% I grado; 47,9% II grado), conflittualità (58,3% I grado; 48,8% II grado) e isolamento (57,1% I grado; 49,8% II grado) delle famiglie. La scarsa disponibilità al confronto con la scuola è invece riscontrata meno di frequente, anche se oltre 4 docenti su 10 l’hanno segnalata (45,5% I e II grado).

Anche le diverse forme di fragilità delle famiglie sono dunque presenti nell’esperienza quotidiana dei docenti: sebbene in maniera diversa con riferimento ai due ordini di scuola, è ragionevole immaginare che anche queste ultime (isolamento, conflittualità, mancanza di confronto, difficoltà economiche) contribuiscano ad accrescere il livello di complessità e di malessere all’interno delle classi.

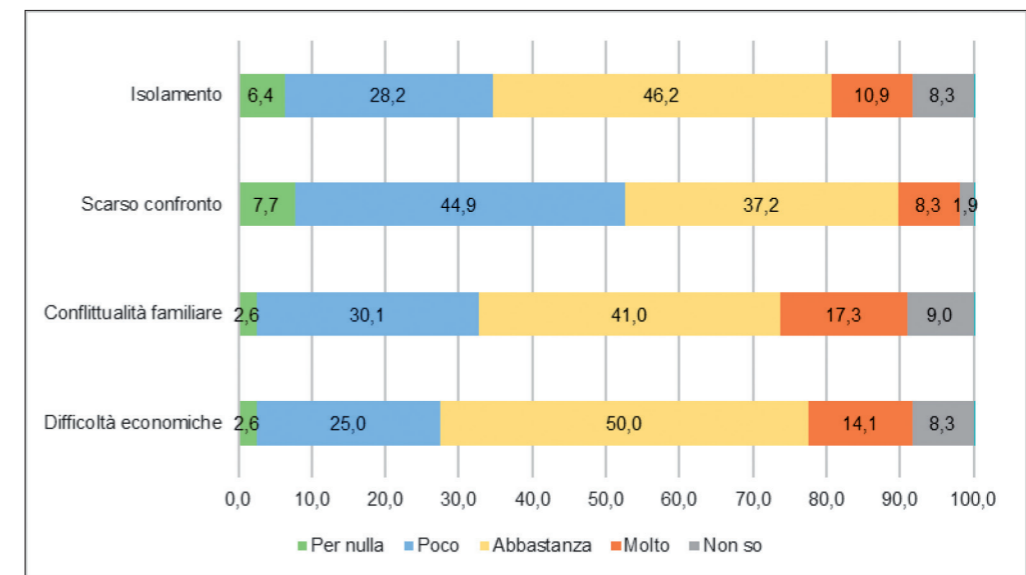


Fig. 9 - Percezione fragilità delle famiglie (I grado).

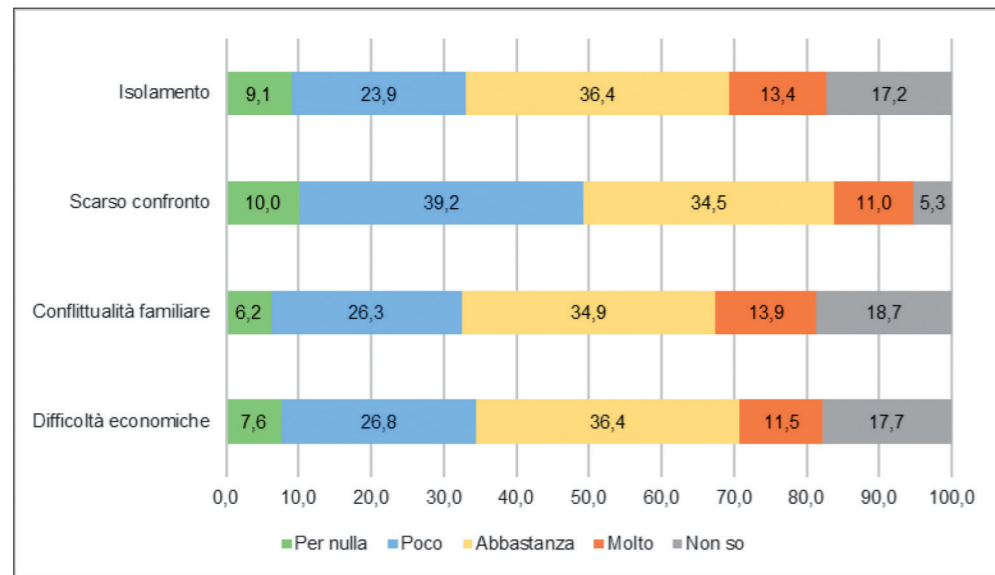


Fig. 10 - Percezione fragilità delle famiglie (II grado).

#### 4.5. Andamento nel tempo

Le varie forme di disagio degli studenti e le fragilità delle famiglie sembrano essersi mantenute perlopiù costanti anche dopo (a.s. 2021/22) la conclusione della fase più emergenziale della pandemia. Il parere degli insegnanti è, tuttavia, molto eterogeneo (Fig. 11); per tutte le categorie indagate, la maggior parte degli insegnanti ritiene che le manifestazioni osservate non abbiano avuto dei cambiamenti significativi ma si siano mantenute costanti: fragilità delle famiglie (41,1% I grado; 37,2% II grado); disagio scolastico (36,6% I grado); disagio adolescenziale (32,1% I grado; 37,3% II grado). L'unico dato in controtendenza è quello relativo al disagio scolastico osservato nella scuola secondaria di II grado che, secondo i docenti, sembra essere aumentato (40,6%).

La restante parte dei docenti si divide tra chi, tra un terzo e un quarto dei rispondenti, ri-

tiene che le manifestazioni di disagio degli studenti siano diminuite e chi, tra un quarto e un quinto dei rispondenti, sottolinea all'opposto come queste situazioni di difficoltà stiano invece aumentando. Nel primo anno di ritrovata normalità e di ripresa delle attività di didattica in presenza, ci si sarebbe forse aspettati un miglioramento più netto della situazione che, invece, non pare essere stato riscontrato dai docenti.

La fragilità delle famiglie risulta, in ogni caso, meno visibile per gli insegnanti i quali, anche in questo caso, affermano spesso di non avere elementi in base ai quali esprimersi (17,9% I grado; 25,4% II grado).

Data la natura dell'indagine e la tipologia di dati rilevati, non è stato possibile indagare in maniera più approfondita l'andamento tendenziale delle diverse manifestazioni di disagio. È tuttavia ragionevole formulare alcune considerazioni. In primo luogo occorre

considerare che l'onda lunga della pandemia è ben lungi dall'essersi esaurita e che i suoi effetti impatteranno probabilmente per molto tempo soprattutto sui più giovani sia a livello scolastico (si pensi per esempio alla fragilità o limitatezza delle conoscenze e competenze acquisite connessa con la mancata o limitata frequenza scolastica), sia per quanto attiene il loro sviluppo complessivo, a causa delle numerose limitazioni imposte alle attività aggregative, ludiche, sportive. D'altra parte occorre considerare, come è stato sottolineato da più parti, che la pandemia ha spesso fatto emergere in maniera deflagrante fragilità e difficoltà preesistenti, spesso aggravandole e portandole all'attenzione degli adulti di riferimento e della scuola.

Tale considerazione induce a mantenere alto il livello di attenzione e di vigilanza sulle diverse forme di fragilità e rende ancora molto attuali le considerazioni espresse dagli insegnanti.

#### 4.6. L'offerta e la risposta del territorio

La conoscenza dell'offerta di servizi educativi risulta piuttosto diversificata tra i docenti del I e del II grado (Fig. 12); non sono pochi quelli che non li conoscono e che, di conseguenza, dichiarano di non avere elementi in base ai quali esprimere il proprio giudizio circa la loro numerosità (17,9% I grado; 35,5% II grado), fruibilità (19,2% I grado; 38,3% II grado) ed efficacia (20,5% I grado; 36,4% II grado). I docenti del II grado scelgono questa modalità in una percentuale quasi doppia rispetto a quelli del I grado.

Quanti esprimono un'opinione lo fanno in maniera piuttosto critica, seppure con sfumature lievemente diverse rispetto ai vari criteri; i docenti esprimono infatti parere negativo soprattutto circa la fruibilità (42,9% I grado; 29,2% II grado), seguita dalla numero-

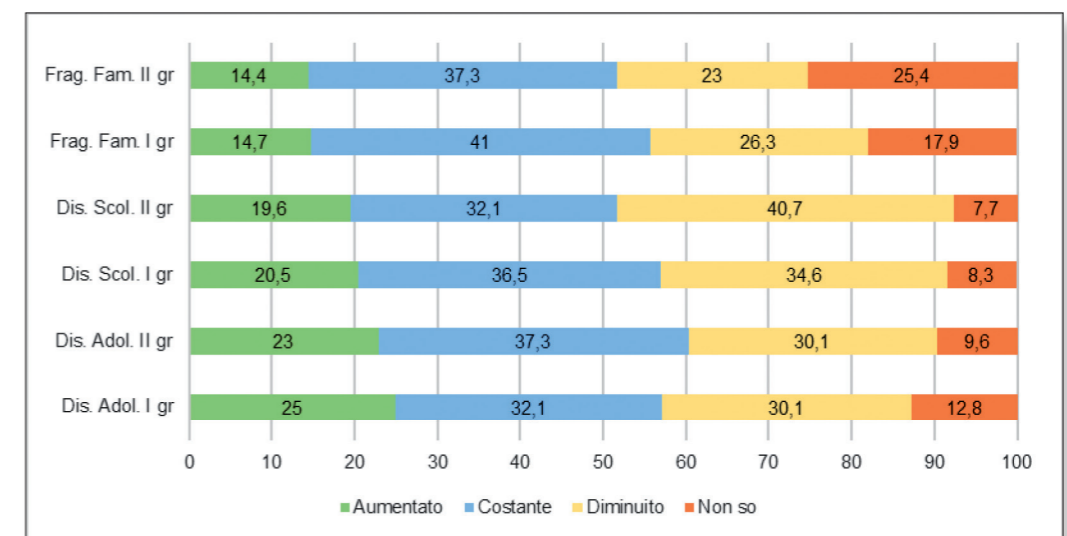


Fig. 11 - Percezione andamento nel tempo: disagio scolastico e adolescenziale, fragilità delle famiglie (I e II grado).

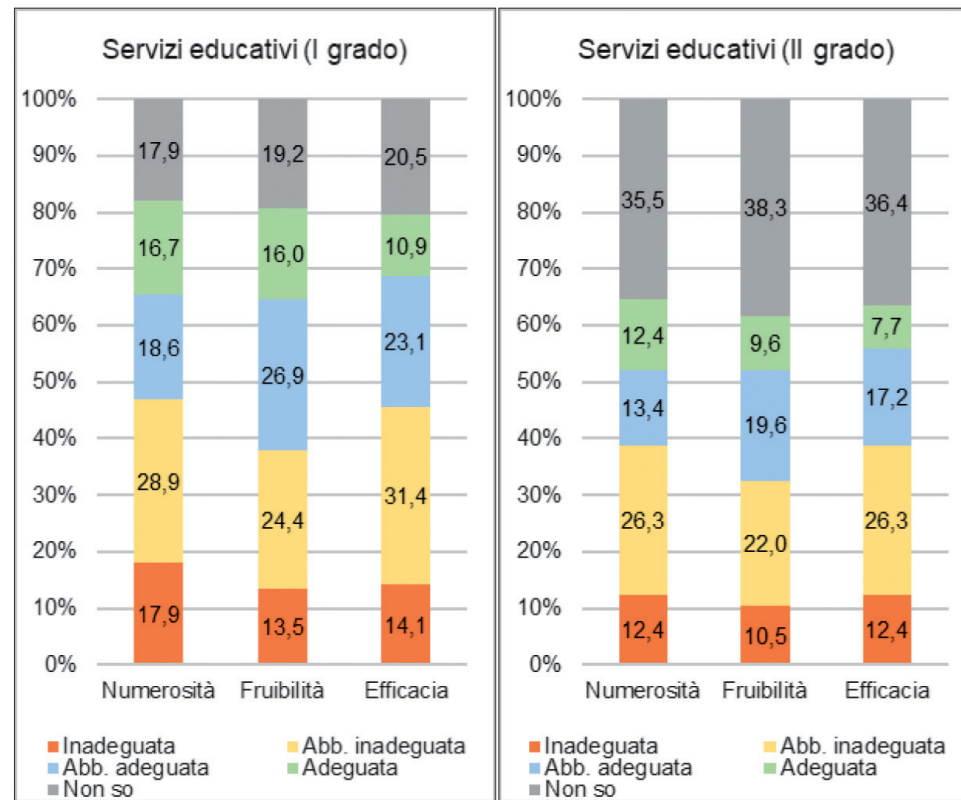


Fig. 12 - Servizi educativi: numerosità, fruibilità, efficacia (I e II grado).

sità (35,3% I grado; 25,9% II grado) e dall'efficacia (34,0% I grado; 24,9% II grado) dei servizi educativi del territorio.

Per quanto non sia possibile, basandosi sui dati rilevati in questa sede, esprimersi in merito all'effettiva disponibilità, accessibilità ed efficacia dei servizi educativi del territorio, considerando il punto di vista espresso dai docenti è ragionevole ipotizzare che solo raramente tali servizi costituiscano un punto di riferimento per gli insegnanti. A fronte delle numerose difficoltà e fragilità percepite all'interno delle classi, questi ultimi sembrano spesso non avere un confronto e un supporto da parte delle altre agenzie educative del territorio, restando quindi soli ad affrontarle nella quotidianità.

A differenza di quanto rilevato per i servizi educativi, gli insegnanti che dichiarano di non conoscere le *proposte culturali* del territorio sono relativamente pochi (Fig. 13). In genere sceglie la modalità "non so" una percentuale attorno al 10%, o poco superiore, per i tre criteri considerati.

Tale dato non sorprende perché molto spesso le scuole sono interessate a prendere in considerazione l'offerta culturale disponibile per organizzare visite e uscite didattiche; in tal senso gli insegnanti sono in genere sollecitati a cercare sul territorio circostante proposte per i propri studenti. Anche in questo caso emerge però un giudizio piuttosto severo, soprattutto da parte dei docenti del I

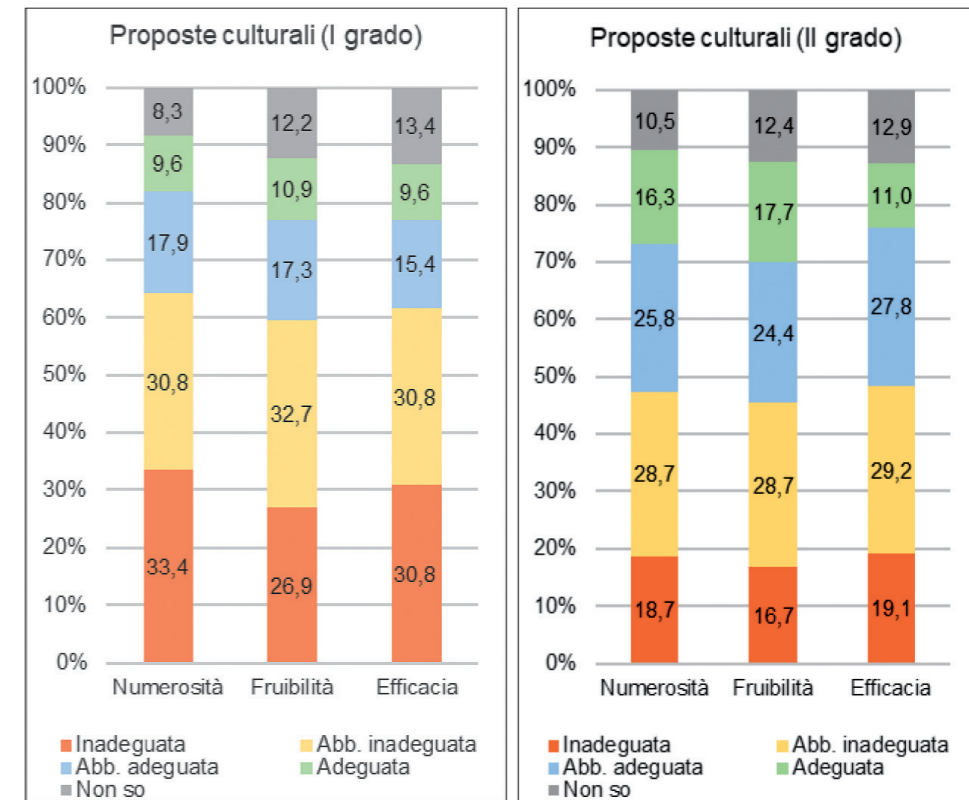


Fig. 13 - Proposte culturali: numerosità, fruibilità, efficacia (I e II grado).

grado: più della metà dei rispondenti giudica infatti l'offerta inadeguata circa la numerosità (64,2% I grado; 47,4% II grado), l'efficacia (61,6% I grado; 48,3% II grado) e la fruibilità (59,6% I grado, 45,5% II grado).

I rilievi meno critici espressi dai docenti del II grado potrebbero forse essere spiegati tenendo in considerazione che spesso i ragazzi delle superiori si avvalgono dell'offerta culturale indirizzata anche agli adulti; questo certamente contribuisce a innalzare la numerosità e probabilmente anche la qualità dell'offerta. I ragazzi più grandi, inoltre, si muovono con maggiore autonomia e possono quindi fruire di opportunità in un territorio decisamente più vasto.

I docenti che dichiarano di non conosce-

re, almeno in termini generali, le *attività sportive e ricreative* del territorio non sono molti (Fig. 14). Pochi infatti dichiarano di non avere elementi in base ai quali esprimersi circa la loro numerosità (13,5% I grado; 12,9% II grado); un numero leggermente superiore pare non conoscerne i dettagli di fruibilità (16,7% I grado; 15,3% II grado) ed efficacia (20,5% I grado; 16,3% II grado).

Anche in questo caso è utile considerare che gli insegnanti possono essere stati sollecitati a conoscere le strutture sportive del territorio per ragioni legate alla didattica curricolare (educazione fisica/motoria) o per progetti di arricchimento dell'offerta formativa (giochi sportivi, gare ecc.); è ragionevole ipotizzare



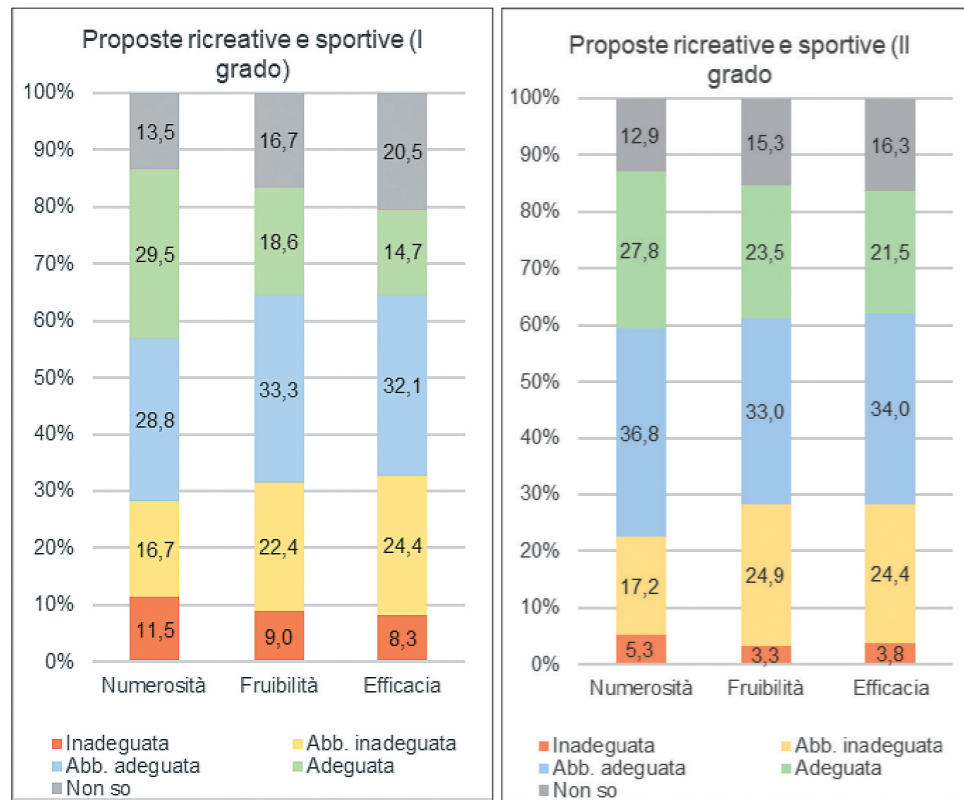


Fig. 14 - Proposte ricreative e sportive: numerosità, fruibilità, efficacia (I e II grado).

che la fruizione di attività sportive possa essere inoltre oggetto di scambio e discussione anche in classe con gli studenti.

Emerge nel complesso un giudizio più positivo rispetto a quello espresso nei confronti dei servizi educativi e culturali, con alcune differenziazioni rispetto ai tre criteri di analisi. Se, da un lato, la numerosità è reputata adeguata da circa 6 docenti su 10 (58,3% I grado; 64,6% II grado), tale percentuale decresce quando si prende in considerazione la fruibilità, considerata adeguata da poco più della metà dei rispondenti (51,9% I grado; 56,5% II grado) e l'efficacia (46,8% I grado; 55,5% II grado).

Nel complesso il giudizio circa la capacità di risposta del territorio è piuttosto critico

(Fig. 15): quasi due insegnanti su tre ritengono che il territorio, nel suo insieme, sia poco o per nulla in grado di far fronte alla povertà educativa (67,4% I grado; 67,3% II grado).

Come già rilevato, tali giudizi sono espressione del punto di vista dei docenti e pertanto vanno letti e interpretati con cautela. Assumendo il punto di vista degli insegnanti, tuttavia, è facile intuire una situazione di isolamento e di mancanza di supporto; occorrerebbe un supplemento di indagine per far emergere se la situazione percepita corrisponde alla realtà, oppure se l'offerta del territorio, in realtà presente, risulta di fatto poco visibile e accessibile per gli insegnanti.

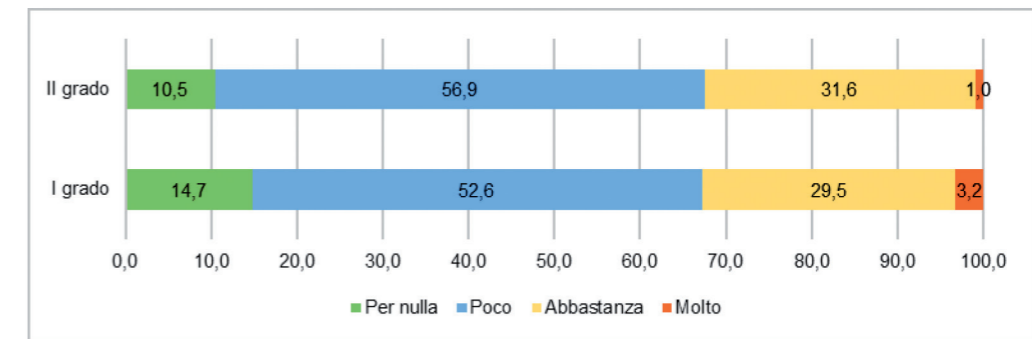


Fig. 15 - Percezione capacità del territorio di far fronte alla povertà educativa (I e II grado).

In coerenza con i rilievi critici espressi, gli insegnanti ritengono necessario potenziare maggiormente tutti i servizi presenti sul territorio (Fig. 16). L'esigenza è riaffermata in maniera molto forte con riferimento a quelli educativi (77,0% I grado; 75,1% II grado), circa i quali erano state ravvisate le maggiori inadeguatezze. L'esigenza di incrementare l'offerta culturale mirata alla popolazione giovanile è

particolarmente avvertita, soprattutto dai docenti di I grado, in coerenza con l'ipotesi interpretativa avanzata sopra (87,2% I grado; 72,7% II grado). L'offerta di attività e di servizi sportivi e ricreativi potrebbe, a sua volta, essere incrementata anche se il giudizio, in questo caso, è leggermente più sfumato (69,9% I grado, 66,5% II grado).

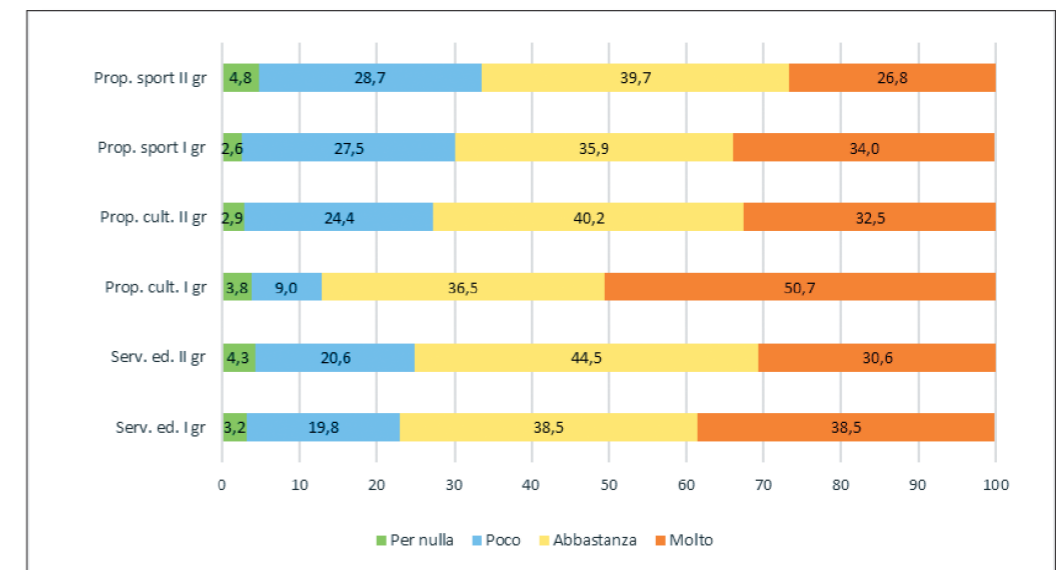


Fig. 16 - Esigenza di potenziare l'offerta educativa, culturale e sportivo-ricreativa (I e II grado).

#### 4.7. Difficoltà di gestione, competenze e bisogni formativi degli insegnanti

Le diverse manifestazioni di disagio adolescenziale (Fig. 17) non sembrano avere messo particolarmente in difficoltà i docenti nella gestione della classe, soprattutto quelli del II grado (62,2% I grado; 71,3% II grado). I docenti si ripartiscono equamente tra quanti ritengono di possedere competenza adeguate per affrontare tali situazioni (51,2% I grado; 46,4% II grado) e quanti si sentono meno attrezzati. Come è possibile notare nel grafico, circa questi due aspetti (difficoltà di gestione e possesso di competenze adeguate) prevalgono comunque le due modalità centrali (“abbastanza” e “poco”): è possibile ipotizzare che tale inde-

cisione sia almeno in parte riconducibile alla eterogeneità dei comportamenti descritti, i quali hanno intensità e impatto diversi sulla vita scolastica e rispetto ai quali i docenti potrebbero, di conseguenza, sentirsi più o meno pronti a fronteggiarli.

L’esigenza di approfondire queste tematiche all’interno di percorsi formativi dedicati è invece piuttosto presente e condivisa tra tutti gli interpellati (76,9% I grado; 72,7% II grado).

Le manifestazioni di disagio scolastico degli studenti (Fig. 18) sembrano avere messo maggiormente in difficoltà i docenti nella gestione della classe (53,8% I grado; 51,2% II grado) rispetto al disagio adolescenziale, con ogni probabilità in considerazione della diretta connessione di tali comportamenti con la didattica. Anche in questo caso i

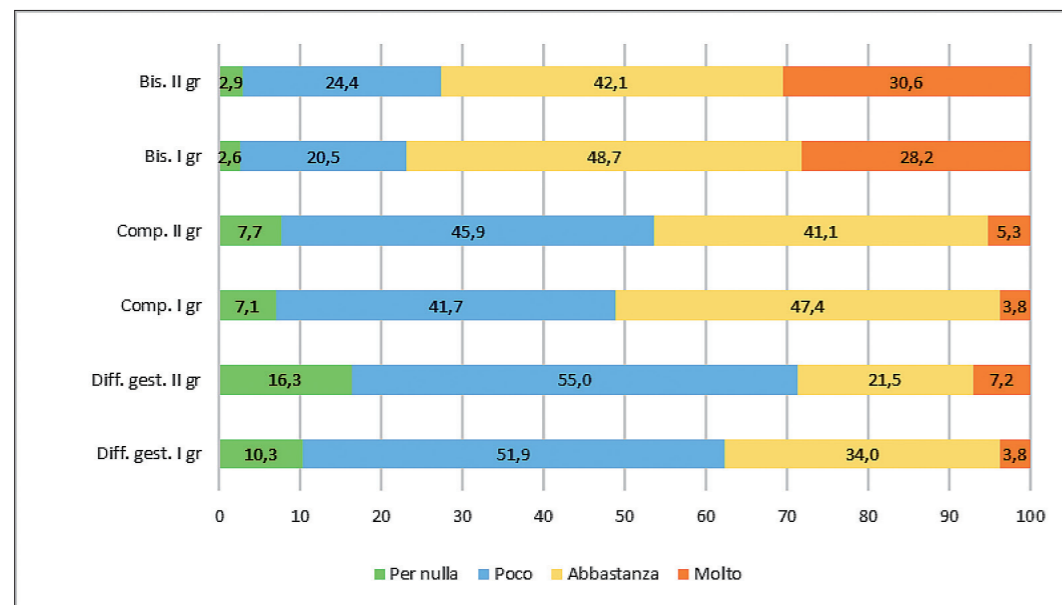


Fig. 17 - Disagio adolescenziale: difficoltà di gestione, competenze e bisogni formativi degli insegnanti (I e II grado)

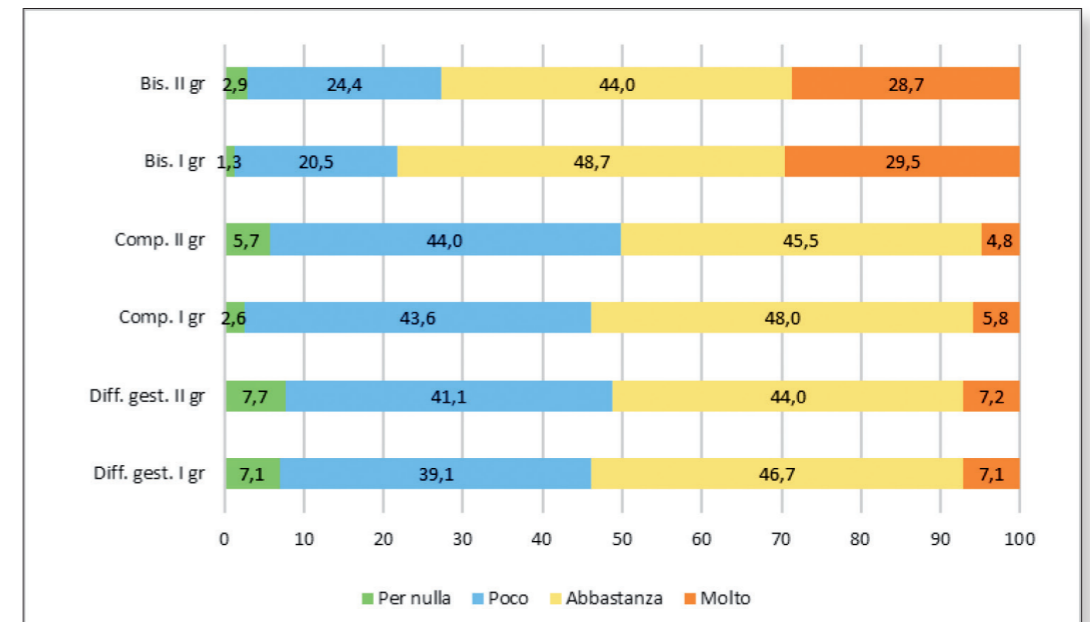


Fig. 18 - Disagio scolastico: difficoltà di gestione, competenze e bisogni formativi degli insegnanti (I e II grado)

docenti si ripartiscono equamente tra chi si sente sufficientemente attrezzato per affrontarle (53,8% I grado; 50,3% II grado) e chi no, mentre tre docenti su quattro avvertono comunque il bisogno di approfondire ulteriormente la propria formazione circa tali aspetti (78,2% I grado; 72,7% II grado).

Sebbene gli insegnanti dichiarino di avere individuato talune forme di fragilità familiari, queste, nel complesso, non paiono aver inciso in modo particolarmente negativo sulla gestione dell’attività scolastica (68,6% I grado; 71,3% II grado). Gli insegnanti che reputano di avere a disposizione competenze sufficienti per gestire tali situazioni sono meno della metà (45,5% I grado; 42,1% II grado); una quota maggiore esprime l’esigenza di ricevere maggiore formazione (64,7% I grado; 62,6% II grado). Tale bisogno risulta tuttavia meno intenso rispetto a

quello connesso più direttamente con il disagio degli studenti (Fig. 19).

## 5. Conclusioni: allenare lo sguardo

Nell’indagine della quale si è inteso dare conto in questa sede è stata assunta una prospettiva di lettura del disagio degli studenti, delle famiglie e delle opportunità presenti sul territorio del tutto soggettiva: quella degli insegnanti. Tale scelta induce a concentrarsi, in sede conclusiva, proprio sullo sguardo di costoro.

Senza voler entrare nel merito dell’accuratezza di ciò che gli insegnanti hanno visto, ricordato e restituito, le percentuali spesso significative di rispondenti che hanno scelto l’opzione “non so” corroborano il dato espresso dai docenti stessi circa l’esigenza di ricevere una

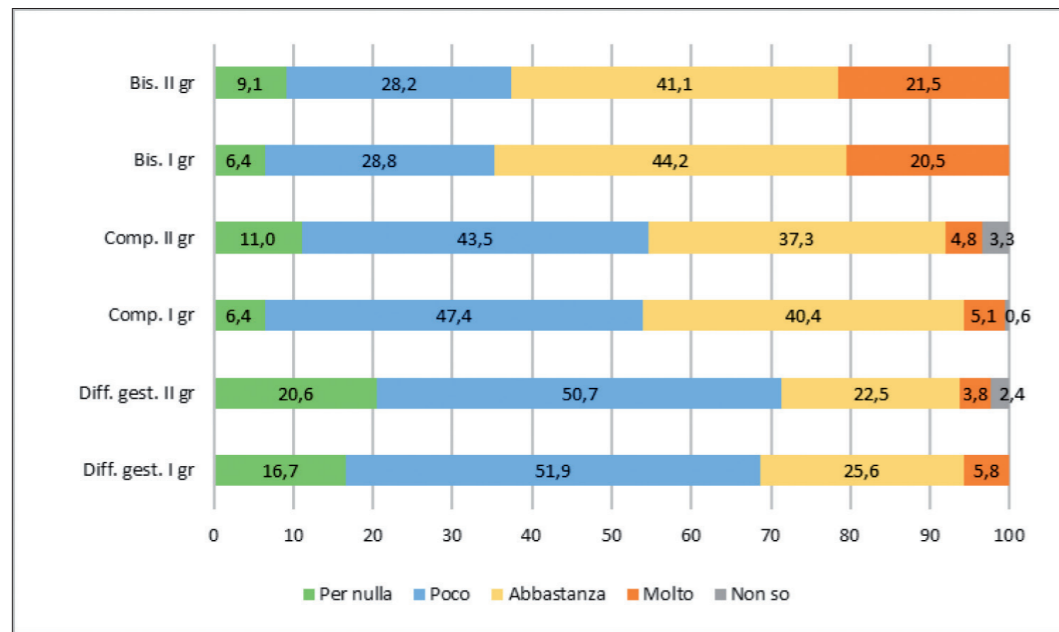


Fig. 19 - Fragilità delle famiglie: difficoltà di gestione, competenze e bisogni formativi degli insegnanti (I e II grado).

maggior formazione rispetto alle tematiche in oggetto.

Per quanto concerne le diverse forme di disagio degli studenti e delle famiglie, è ragionevole ipotizzare che i docenti, accanto a una formazione che verta su contenuti di matrice psico-pedagogica, abbiano bisogno di corroborare le proprie competenze di tipo metodologico e osservativo. Merita infatti ricordare che la maggior parte degli insegnanti attualmente in servizio nella secondaria ha fruito di una formazione di matrice esclusivamente disciplinare e che non è da escludere che non abbia mai fruito di una formazione organica su queste tematiche. “Educare lo sguardo” potrebbe costituire una pista di intervento strategica poiché imparare a vedere, riconoscere e decodificare i segnali di disagio degli studenti e delle famiglie costituisce indubbiamente il

presupposto fondamentale per l’avvio di qualsiasi intervento educativo o didattico.

Le percentuali ancora più elevate di incertezza o non conoscenza rispetto ai servizi offerti dal territorio richiamano, per altro verso, all’esigenza di “allenare lo sguardo” degli insegnanti ad andare oltre le mura della scuola, anche per muovere alla ricerca di servizi e soggetti che possano supportare il proprio ruolo educativo. Il richiamo è, ancora, a una dimensione metodologica, alla postura che deve assumere l’insegnante pensandosi in una prospettiva collegiale e collaborativa, sia all’interno della scuola sia con altri esperti/servizi del territorio, al fine di promuovere il raggiungimento del successo formativo di tutti e di ciascuno.

## Ringraziamenti

Il presente progetto si inserisce nell’ambito di un accordo di collaborazione tra il CeRiForm dell’Università Cattolica del Sacro Cuore e l’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia - Ufficio Quattordicesimo Varese. Si ringrazia per la preziosa collaborazione offerta nell’ambito del progetto

## Bibliografia

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21-52. Retrieved from <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1196>. [Accessed 05.07.23].
- Alkire, S., & Foster, J. (2011). Counting and multidimensional poverty measurement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 476-487.
- Alkire, S., & Foster, J. (2016). *Dimensional and distributional contributions to multidimensional poverty*. OPHI Working Paper 100. Oxford: University of Oxford.
- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. *Education Science & Society*, 1(1), 65-75.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers’ emotions and instructional behavior for their students’ emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X14000602?via%3Dihub>. [Accessed 03.07.23].
- Bellingreri, A. (2015). Tratti innovativi di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico. In G. Elia (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 78-88). Milano: Franco Angeli.
- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell’arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 91-102. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/5907>. [Accessed 05.07.23].
- Bruzzone, D., & Finetti, S. (2020). La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo. In L. Di Profio (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 59-102). Milano: Mimesis.
- Cecchi, D., & Chiosso, G. (Eds.) (2019). *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- De Vivo, P., & Fasano, O. (2020). Diseguaglianza sociale e povertà educativa: un modello di intervento. *Welfare e Ergonomia*, 1, 81-90. Retrieved from <https://www.torrossa.com/it/resources/>



[an/4670347?digital=true](#). [Accessed 05.07.23].

**Desgagné, S., & Bednarz, N.** (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n2-rse1040/012754ar/> [Accessed 05.07.23].

**Galeotti, G., & Del Gobbo, G.** (2019). Formazione continua per l'innovazione nel Terzo settore. *Lifelong Lifewide Learning*, 34, 70-87. Retrieved from <https://edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/254>. [Accessed 05.07.23].

**Giustini, C., & Tolomelli, A.** (2012). *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi. Riflessioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.

**Gutierrez, K. D., & Penuel, W. R.** (2013). Relevance to Practice as a Criterion for Rigor. *Educational Research*, 43(1), 19-23. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X13520289>. [Accessed 03.07.23].

**Mancini, G., & Gabrielli, G.** (1998). *TVD Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*. Trento: Erickson.

**Matutini, E.** (2020). Lotta alla povertà educativa: il ruolo della promozione delle capacità e delle aspirazioni. *Welfare e Ergonomia*, 1, 71-80. Retrieved from <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4670346?digital=true>.

**Milani, L.** (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 11(2), 444-457. Retrieved from <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5290244>. [Accessed 24.09.23].

**MIUR** (2022). *Portale Unico dei Dati della Scuola*. Retrieved from <https://dati.istruzione.it/opendata/> [Accessed 07.03.23].

**Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

**Mortari, L.** (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione*, 12(1/2), 32-46. Retrieved from <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9025>. [Accessed 05.07.23].

**Nicolodi, G.** (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.

**Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S.** (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92. Retrieved from <https://edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/537> [Accessed 24.09.23].

**Orizio, E., Montalbetti, K., & Lisimberti, C.** (2022). Valutare l'impatto nei progetti educativi. Un compito (im)possibile? *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 80-81/2021, 101-123, DOI: 10.3280/RIV2021-080006

**Petrucelli, F.** (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. Milano: Franco Angeli.

**Ravallion, M., & Bedani, B.** (1994). How robust is a poverty profile? *The World Bank Economic Review*, 8(1), 75-102. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/wber/8.1.75>. [Accessed 24.09.23].

**Save the Children & Galasso, V.** (2018). *Nuotare contro Corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Save the Children.

**Save the Children Italia** (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children Italia.

**Save the Children Italia** (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa. A che punto siamo?* Roma: Save the Children Italia.

**Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini F.** (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(1), 1-28. Retrieved from <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7752>. [Accessed 05.07.23].

**Sen, A. K.** (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Arnoldo Mondadori.

**Stanzione, I., & Calenda, M.** (2020). Gli effetti del burn-out e di basse percezioni del contesto lavorativo degli insegnanti sulle condizioni di Benessere e Disagio degli studenti: un'indagine sulla scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno. *LLL*, 16(35), 354-371. Retrieved from <https://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/256>. [Accessed 05.07.23].

**Yang K.** (2015). Participant Reflexivity in Community-Based Participatory Research. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 447-458. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/casp.2227>. [Accessed 05.07.23].

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15203

## Integrazione di tecnologie e metodologie didattiche innovative: l'uso della Serra Idroponica con dSerra per l'insegnamento delle scienze nelle scuole italiane

### Integration of innovative teaching technologies and methodologies: the use of Hydroponic Greenhouse with dSerra for science teaching in Italian schools

Lorenzo Guasti, Luca Bassani<sup>1</sup>  
Michele Sacco<sup>2</sup>

#### Sintesi

Questo articolo presenta i risultati di una ricerca condotta all'interno del progetto Maker@Scuola di INDIRE, finalizzata a migliorare la didattica laboratoriale delle materie STEM. Il progetto integra la tecnologia digitale, costituita da un sistema di raccolta dati chiamato dSerra, sviluppato in INDIRE, con una didattica ispirata alla metodologia Bifocal Modeling, che promuove la comprensione scientifica attraverso la raccolta e la modellizzazione dei dati. L'articolo descrive il processo di progettazione del sistema dSerra, fornendo informazioni tecniche complete sui suoi componenti. Questo laboratorio mobile permette il monitoraggio della crescita delle piante in un sistema idroponico. La collaborazione tra INDIRE e le scuole mostra il potenziale di questo sistema integrato con la metodologia didattica descritta, al fine di migliorare l'educazione scientifica in Italia, coinvolgendo gli studenti nella raccolta dati, promuovendo competenze interdisciplinari e la passione per la scienza.

**Parole chiave:** Modellizzazione dati; Didattica laboratoriale; Serra Idroponica; dSerra.

#### Abstract

This paper presents the results of research conducted within INDIRE's Maker@Scuola project aimed at improving laboratory teaching of STEM subject. The project integrates digital technology, consisting of a data collection system called dSerra, developed at INDIRE, with didactics inspired by the Bifocal Modeling methodology, which promotes scientific understanding through data collection and modeling. The paper describes its application to the case of hydroponic greenhouse and the design process of the dSerra system, providing comprehensive technical information about its components. This mobile laboratory enables real-time monitoring of plant growth in a hydroponic system. The collaboration between INDIRE and schools shows the potential of this system integrated with the described teaching methodology to improve science education in Italy, engaging students in data collection, promoting interdisciplinary skills and passion for science.

**Keywords:** Data modeling; Laboratory Teaching; Hydroponic Greenhouse; dSerra.

1. INDIRE, [lguasti.tecnologo@indire.it](mailto:lguasti.tecnologo@indire.it), [lbassani@indire.it](mailto:lbassani@indire.it).

2. Dipartimento di Fisica e Astronomia - Università degli Studi di Firenze [m.sacco@indire.it](mailto:m.sacco@indire.it).

## 1. Introduzione

Il gruppo di ricercatori appartenenti al progetto Maker@Scuola di INDIRE sta sperimentando dal 2018 l'utilizzo della serra idroponica a scuola. L'obiettivo è quello di contribuire al rinnovamento della didattica laboratoriale, soprattutto relativamente alle materie STEM, favorendo riflessioni sull'importanza della modellizzazione dei dati nella comprensione dei fenomeni scientifici, nello specifico attraverso l'osservazione della crescita di una pianta all'interno di una serra idroponica (Maker@Scuola - INDIRE, n.d.; Serre Idroponiche a Scuola | INDIRE, n.d.; Guasti & Niewint-Gori, 2018; Fuhrmann *et al.*, 2023). Le ricerche condotte sul campo in questi anni sul tema in oggetto, insieme a uno studio pilota sull'utilizzo di strumentazione tecnologica a sostegno della gestione della serra, hanno fornito riscontri positivi che hanno incoraggiato a investire ulteriori energie nello sviluppo di questo progetto. Nello studio pilota (Guasti *et al.*, 2023), condotto su due classi di primaria e secondaria inferiore, la somministrazione di questionari pre e post attività ha mostrato un miglioramento della comprensione del sistema pianta insieme a una entusiastica partecipazione al progetto.

Dopo aver utilizzato la serra idroponica in modo "analogico", cioè senza l'ausilio di particolari strumenti di misura digitali, si è ritenuto importante dotare la classe di un sistema elettronico e informatico in grado di controllare automaticamente i cicli di luce e di misurare le variabili dell'esperimento attraverso una serie di sensori il più possibile

affidabili ed economici. Questo sistema si chiama dSerra (Guasti *et al.*, 2023) ed è realizzato con un Raspberry Pi (Nuttall, n.d.), un computer a basso costo a scheda singola (SBC, Single-board Computer). È stato progettato per misurare in modo efficiente e sufficientemente preciso le principali variabili ambientali di una serra idroponica, come la temperatura, l'umidità dell'ambiente, l'intensità della luce e i parametri della soluzione nutritiva. Combinando più sensori in un'unica piattaforma portatile e programmabile, intendiamo fornire a insegnanti e studenti uno strumento economico e facile da usare per migliorare le attività didattiche di laboratorio.

L'utilizzo di questo sistema elettronico è la naturale conseguenza che deriva dall'applicazione di una metodologia di didattica laboratoriale ispirata dalle teorie espresse nel Bifocal Modeling (Fuhrmann *et al.*, 2013; Blikstein, 2014). Questa filosofia ha lo scopo di rinnovare la didattica laboratoriale ed ha influenzato la creazione delle unità didattiche che prevedono l'utilizzo della serra idroponica e del dSerra. Nella sua essenza, la metodologia prevede la raccolta, l'analisi e la manipolazione dei dati sperimentali in modo da disegnare un modello analogico o digitale del fenomeno che si sta osservando.

Il presente documento non è centrato sulla metodologia didattica, che è trattata in altre pubblicazioni citate nel corso dell'articolo, bensì descrive il processo di progettazione del sistema, l'integrazione di software e sensori e la valutazione delle sue prestazioni con lo scopo di mettere il maggior numero possibile di insegnanti in grado di replicare l'attività didattica ampiamente documentata sul sito

dedicato (Serre Idroponiche a Scuola | INDIRE, n.d.). Questo articolo vuole anche fornire un set esaustivo di informazioni tecniche a un livello di dettaglio sufficiente da permettere a un insegnante, con adeguate capacità e competenze, di crearsi la sua personale stazione di monitoraggio dati, ispirandosi a quella descritta nel presente lavoro.

Infine, la continua evoluzione che il team mette in atto grazie al rapporto di collaborazione tra INDIRE e le scuole, permetterà in futuro la realizzazione di uno strumento sempre più efficace, quando usato in tandem con la metodologia didattica introdotta precedentemente, al fine di migliorare l'educazione scientifica nel contesto scolastico.

## 2. Descrizione della ricerca

Rinnovare l'insegnamento delle materie STEM e adeguare le esperienze scolastiche di laboratorio alle esigenze dell'era moderna è di fondamentale importanza per coinvolgere gli studenti e motivarli a intraprendere carriere in ambito scientifico, tecnologico, ingegneristico e matematico (National Research Council, 2012; Singh, 2021). Questo è uno degli obiettivi principali del gruppo di ricerca afferente al progetto Maker@Scuola di INDIRE, che lo consegue attraverso lo sviluppo e la sperimentazione scientifica di attività di laboratorio che rendano la misurazione di variabili e la modellizzazione di fenomeni del mondo reale più accessibili, interattivi e rilevanti per gli studenti. La coltivazione di piante nella serra idroponica è una delle attività appartenenti al set di unità didattiche in fase di

studio e che perfettamente si adatta a questa esigenza.

Individuare e misurare le variabili chiave, analizzare le relazioni tra di esse e costruire modelli analogici, computazionali o fisici che descrivano i sistemi osservati dagli studenti, aiuta a costruire una comprensione intuitiva dei principi scientifici. La possibilità di accesso a sensori economici, versatili e affidabili, a strumenti di programmazione semplici e a nuove risorse informatiche, quali ad esempio i sistemi SBC come il Raspberry Pi (Raspberry Pi Foundation, n.d.) o i microcontrollori quali Arduino (Kotseva, 2019), permette di creare esperienze di apprendimento in cui gli studenti misurano, analizzano e modellizzano attivamente il mondo che li circonda. Essi sviluppano competenze raccogliendo e curando i dati, mettendo a punto i modelli e valutando la loro capacità di rappresentare i sistemi e i processi complessi della natura.

Come detto, questo lavoro mira a illustrare il percorso intrapreso per sviluppare e ottimizzare i controlli ambientali nelle serre idroponiche, utilizzando una piattaforma di sensori mobili che abbiamo chiamato dSerra, al fine di poter essere usato come guida tecnico-scientifica all'utilizzo dello stesso o come base per ulteriori progetti. L'idea guida è di portare in classe problemi del mondo reale, fornendo agli studenti gli strumenti per comprenderli meglio e contemporaneamente ispirare loro la passione per la scienza. Esperienze interattive e coinvolgenti, che hanno come fulcro la misurazione e la modellizzazione, ovvero basate sul "fare" ereditato dalla *Maker Education* (Blikstein, 2017), possono avere una grande risonanza tra gli studenti e



quindi formare le loro attitudini.

Grazie ai continui miglioramenti avvenuti per iterazione nel laboratorio INDIRE e alla fondamentale attenzione per il feedback degli insegnanti e degli studenti coinvolti nel progetto di ricerca, abbiamo creato un sistema di sensori facile da integrare nei progetti in classe, che produce dati significativi e consente nuove capacità di modellizzazione e controllo. Le unità didattiche, come quella che si è sviluppata intorno al dSerra, hanno il potenziale per trasformare l'educazione scientifica in un'attività altamente coinvolgente e permettono di coltivare passioni che spaziano dalle scienze, alla biologia, alla fisica, alla botanica e alla matematica. Inoltre, in ottica di multidisciplinarietà, non bisogna trascurare la possibilità per il discente coinvolto di migliorare le proprie capacità di scrivere la documentazione di tutto il lavoro fatto in un linguaggio corretto, competenza fondamentale all'interno di una comunità scientifica che non può trascurare il miglioramento delle competenze umanistiche.

Come già anticipato, le idee guida del lavoro qui descritto si basano sull'adattamento di una metodologia sviluppata alla Columbia University of New York, nota come Bifocal Modeling. Studiando un fenomeno scientifico, l'approccio del Bifocal Modeling prevede un'attenta definizione delle variabili di interesse, la misurazione dei loro valori, l'analisi delle relazioni tra di esse e la conseguente costruzione di modelli computazionali o fisici per rappresentare il comportamento dei sistemi osservati. Questa metodologia è stata declinata e adattata al curriculum nazionale italiano. In collaborazione con gli educatori,

abbiamo tarato il sistema di sensori, le interfacce software e gli esperimenti per allinearli ai concetti scientifici fondamentali insegnati a tutti i livelli della scuola italiana.

I sistemi e gli approcci qui descritti dimostrano come le metodologie sviluppate dalla ricerca possano essere combinate sinergicamente con le priorità dei sistemi educativi per ottenere un impatto sull'insegnamento. Le strette collaborazioni tra ricercatori, educatori, studenti e comunità scientifica sono fondamentali per far progredire le materie STEM e mettere gli studenti in condizione di plasmare il loro futuro.

### 3. dSerra

Il progetto dSerra nasce come estensione del piccolo web server di classe dBook (LAB INDIRE, n.d.; Garzia & Bassani, 2023), sviluppato in INDIRE, dal quale eredita potenzialità e caratteristiche fondamentali. Questo sistema si è dimostrato una valida piattaforma hardware e software per la gestione della componentistica e per lo sviluppo dell'applicazione oggetto di questa ricerca. Il sistema deve produrre dati significativi e attendibili da un punto di vista scientifico, essere facilmente integrabile nel contesto scolastico italiano, e soddisfare anche le esigenze economiche, di semplicità d'uso e di sicurezza individuate durante la fase di progettazione.

Con il nome dSerra, quindi, si intende l'estensione sia hardware che software del dBook in grado di ampliarne le caratteristiche e adattare al meglio alle esigenze di ricerca.

Attualmente il dSerra non è un sistema

pubblico perché è rilasciato solo per le scuole che hanno stipulato un accordo ufficiale di sperimentazione con INDIRE ed è in continuo sviluppo secondo i problemi o i miglioramenti che vengono via via segnalati dagli utenti. Uno degli obiettivi di questa sperimentazione, una volta conclusa, è anche quello di rendere pubblico tutto il sistema, indicando la configurazione hardware di cui dotarsi e rilasciando il software realizzato.

#### 3.1. Il dBook

Il sistema dBook adotta come base hardware la scheda SBC Raspberry Pi 3B+ (Raspberry Pi 3 Model B+ - Raspberry Pi, n.d.), scelta per la sua diffusione, versatilità ed economicità. Altro punto di forza è la

presenza in rete di molte comunità attive, che ne sostengono e incoraggiano l'uso attraverso la condivisione di documentazioni e progetti. Anche se le sue dimensioni sono quelle di una carta di credito, il Raspberry Pi è a tutti gli effetti un piccolo computer che possiede una interfaccia GPIO (*General Purpose Input/Output*) in grado di connettere e gestire vari tipi di dispositivi elettronici (Raspberry Pi Documentation - Raspberry Pi Hardware, n.d.), come i sensori necessari al progetto dSerra. Attualmente il sistema dBook è sviluppato esclusivamente per la scheda SBC Raspberry Pi 3B+ poiché scrivere per un hardware specifico permette di ottimizzare i tempi di realizzazione. Una volta raggiunto uno stadio di sviluppo avanzato, potrebbe essere prevista una conversione verso altre piattaforme hardware.



Fig. 1 - Home page del web Server dBook sviluppato in INDIRE.

Il sistema operativo del dBook è basato su Raspberry Pi OS (Operating system - Raspberry Pi, n.d.), una distribuzione Linux derivata da Debian (<https://www.debian.org>) e ottimizzata per questa scheda SBC. Su questa base sono stati installati e configurati in INDIRE altri software necessari alla realizzazione di un web server, come il pacchetto Apache (<https://httpd.apache.org>), il linguaggio di scripting PHP (<https://www.php.net>), e il database MariaDB (<https://mariadb.org>). Inoltre, il sistema è stato configurato per erogare una rete WiFi protetta, alla quale è possibile connettersi con qualunque dispositivo e accedere a tutto il sistema dBook (e quindi al dSerra) con un normale browser. Il setting di lavoro, quindi, prevede la presenza in classe del dBook con docenti e studenti connessi alla rete WiFi tramite ogni tipo di dispositivo, quali PC, tablet, LIM, e di sistema operativo, quali Windows, MacOS, Linux o Android, senza che sia necessaria l'installazione di software specifici.

Per accedere agli applicativi è necessario registrarsi, senza che sia richiesto nessun dato sensibile. Gli utenti sono suddivisi in tre ruoli principali:

- amministratore: esegue la prima registrazione e si occupa della gestione del server, come l'installazione degli aggiornamenti software;
- docente: possiede gli stessi privilegi dell'amministratore ma il suo ruolo è dedicato alla realizzazione dei contenuti e alla gestione delle attività didattiche;
- studente: ha accesso a tutti i software messi a disposizione dal dBook e

selezionati dal docente, ma non alle funzionalità di gestione del sistema.

La registrazione dell'amministratore del sistema è richiesta al momento della prima accensione. La registrazione dei docenti deve essere confermata dall'amministratore o da altri docenti già presenti, mentre la registrazione come studente è libera e subito operativa. Il dBook può essere connesso alla rete internet tramite la porta LAN, in questo modo sarà possibile verificare la presenza di aggiornamenti software. Questi generalmente sono dedicati alla correzione di errori, ma potrebbero prevedere anche l'installazione di nuove applicazioni sviluppate in base alle esigenze emerse durante le sperimentazioni. Quando connesso alla rete LAN, il dBook è in grado di comportarsi come un normale router e permetterà l'accesso a internet a tutti i dispositivi ad esso connessi.

### 3.2. Hardware

L'hardware del dSerra prevede un insieme di sensori per rilevare i parametri ambientali individuati come determinanti per il monitoraggio, a livello scolastico, della crescita di piante all'interno di una serra idroponica. Questi sensori sono stati selezionati sulla base della loro economicità, reperibilità e facilità di gestione, in modo che non richiedano particolari manutenzioni, che siano facilmente implementabili nel sistema e che offrano un sufficiente livello di sicurezza in tutti gli ambienti in cui saranno utilizzati.

Il progetto dSerra nasce nel 2018 ed è stato sviluppato con regolarità negli anni.

La versione attuale raccoglie tutte le caratteristiche migliori che le ricerche sul campo hanno evidenziato.

La prima versione hardware prevedeva un cablaggio realizzato su di una breadboard (Fig. 2) per la connessione dei seguenti sensori:

- sensore per la misura di temperatura e umidità ambientale;
- sonda per la misura della temperatura dell'acqua di coltura;
- sensore per la misura della quantità di luce ambientale;
- relè per la gestione dei LED della

illuminazione artificiale;

- sensore per la misurazione della conducibilità elettrica dell'acqua di coltura, parametro scelto come indicativo per la valutazione della quantità di nutriente presente in essa.

Per la gestione dei sensori analogici, come il sensore della luminosità, era stato utilizzato un convertitore ADC (Analog to Digital Converter) del tipo MCP3008 (MCP3008 Datasheet | alldatashet.com, n.d.) dato che il Raspberry Pi 3B+ gestisce nativamente solo segnali digitali.

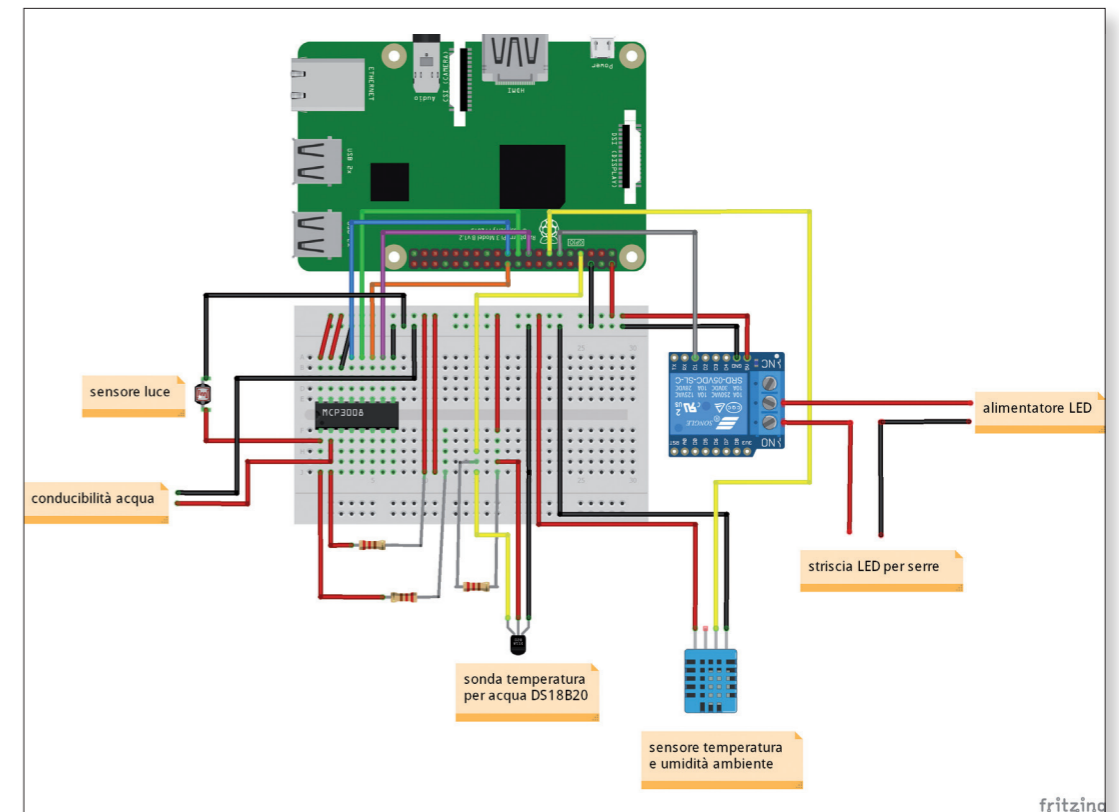


Fig. 2 - Schema del cablaggio dei sensori su breadboard del primo prototipo.



Questo approccio consentì un'ampia libertà nella gestione e nella scelta dei sensori da adottare per la realizzazione del primo prototipo, ma ha reso il sistema molto complicato nella sua realizzazione e installazione. Il progetto iniziale, infatti, prevedeva di consegnare ai docenti il software e tutte le indicazioni necessarie per il reperimento e l'assemblaggio in autonomia delle componenti elettroniche, andando però contro alle esigenze del requisito di semplicità d'uso del sistema.

Inoltre, il sensore autocostruito per la misurazione della conducibilità dell'acqua, prevedeva l'uso di due elettrodi metallici da tenere costantemente in immersione nell'acqua di coltura: in pochi giorni l'anodo si erodeva completamente per il processo di elettrolisi che si innescava durante le misurazioni. Successivamente i due elettrodi metallici sono stati sostituiti con due in grafite.

Per questi motivi furono avviate delle ricerche per individuare delle soluzioni alternative

che potessero radicalmente semplificare e ridurre al minimo indispensabile le operazioni di cablaggio, permettendo così ai docenti di occuparsi esclusivamente degli aspetti più propriamente didattici.

Il problema fu risolto grazie all'individuazione del sistema Seeed Studio Grove (Grove Ecosystem Introduction | Seeed Studio Wiki, 2023) che propone un insieme di sensori facilmente cablabili su di una HAT (*Hardware Attached on Top*) (Grove Base Hat for Raspberry Pi | Seeed Studio Wiki, 2023) attraverso degli spinotti che, senza breadboard o saldature, ne permettono la semplice connessione alla GPIO del Raspberry Pi (vedi Fig. 3).

La Grove Base Hat possiede un convertitore Analogico-Digitale a 12 bit, prevede 6 ingressi digitali, 4 analogici, 3 I2C, 1 PWM e 1 UART, garantendo la gestione della maggior parte delle tipologie di segnali.

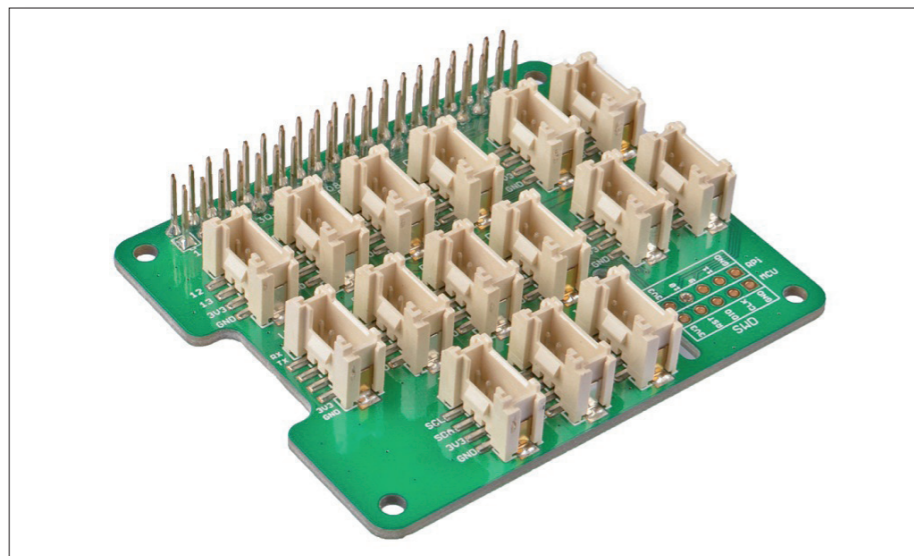


Fig. 3 - Grove Base Hat, dettaglio degli spinotti per i collegamenti senza saldature.

Attualmente i sensori adottati per il progetto dSerra, sono i seguenti:

1. Grove - Temperature & Humidity pro (basato sul sensore DHT22), per la misura di temperatura e umidità dell'aria;
2. Grove - Light sensor v1.2, per la misura quantitativa dell'intensità di luce;
3. Grove - One wire water Temperature sensor DS18B20, per la misura della temperatura dell'acqua;
4. Grove - TDS sensor, per la misura dei solidi disciolti nell'acqua;
5. Grove - Relay, per il controllo automatico dell'illuminazione LED.

Oltre a questi sensori, l'hardware del dSerra prevede una webcam e un set di luci LED. La webcam è il modello Raspicam v2.1, in grado di scattare foto e di erogare uno streaming video in tempo reale. Le luci LED sono specifiche per la coltivazione indoor, con emissione spettrale adatta alla crescita di piante in assenza di luce naturale. A questo punto dello sviluppo il sistema si è dimostrato maturo per diventare un kit completo da fornire alle scuole "chiavi in mano", senza dover essere assemblato o configurato. Come vedremo nel paragrafo 3.6, tutto l'hardware del dSerra è inserito in un case appositamente progettato e stampato in 3D per facilitarne l'uso, agevolarne il trasporto e proteggerne il contenuto.

### 3.3. Sensoristica on-board

Prima di affrontare i dettagli tecnici della sensoristica scelta, ricordiamo ancora i fini didattici del sistema di misura, ovvero fornire alla classe un dispositivo economico in

grado di misurare, con l'adeguato livello di sensibilità, le variabili "ambientali" individuate come fondamentali per monitorare la crescita di una pianta in un sistema idroponico. Con ambientali si intendono semplicemente le variabili che meglio descrivono l'impatto dell'ambiente, in contrapposizione a quelle "relative alla pianta", indicatrici invece della sua crescita, quali possono essere altezza, peso, numero di foglie, la cui misurazione è lasciata allo studente, come vedremo meglio nel paragrafo 4. Il sistema vuole proporsi alla classe come uno strumento che effettui misure delle variabili scelte con un range e una precisione sufficienti per uno studio scolastico del sistema pianta. Il fine è quello di permettere un'analisi successiva dei dati tramite i quali realizzare un modello che possa rappresentare la crescita della pianta.

L'analisi della letteratura (Hershey, 1994; Benton, 2014; Vidhya & Valarmathi, 2018) e le esperienze raccolte in INDIRE durante la sperimentazione, hanno portato alla scelta delle 5 variabili ambientali e dei sensori adatti a misurarle elencati nel paragrafo precedente. Tutti i sensori possono lavorare con una tensione di alimentazione di 3.3V erogata dalla stessa HAT sulla quale sono cablati.

#### Temperatura e umidità ambientale. Grove - Temperature & Humidity pro (DHT22)

Il DHT22 (o AM2302) è un sensore digitale a basso costo, leggero e compatto (27mm × 59mm × 13.5mm per un peso di 2.4g). Misura l'umidità dell'aria attraverso un sensore capacitivo con range 0-99.9% e precisione 2-5%; la misura della temperatura avviene



attraverso un termistore con range  $-40\div 80^{\circ}\text{C}$  e precisione  $\pm 0.5^{\circ}\text{C}$ . Range e precisione sono quindi adeguati al monitoraggio della crescita di una pianta. La massima frequenza di acquisizione dati è 0.5Hz (1 misura ogni 2 secondi). Il sensore risulta robusto e affidabile a lungo termine, per due anni le sue misure sono state confrontate sia tra sensori dello stesso tipo che con un sensore indipendente, ottenendo sempre misurazioni compatibili tra loro entro gli errori di sensibilità degli strumenti.

### Intensità di luce. Grove - Light sensor v1.2

Questo sensore analogico di luce è molto compatto e decisamente economico. Si basa su un fototransistor (LS06-S) con risposta spettrale  $450\div 1050\text{ nm}$ , sufficiente a includere tutta la radiazione PAR<sup>3</sup> (*Photosynthetically active radiation*), e grande angolo di accettazione della luce ( $80^{\circ}$ ). Insieme a un amplificatore operazionale (LM358) produce un segnale corrispondente all'intensità della luce, con tempo di risposta di 30 ms. Questo segnale però riflette solamente l'andamento approssimato dell'intensità luminosa, non il suo esatto valore espresso secondo un'unità di misura del Sistema Internazionale. Questo non permette di eseguire misure precise di illuminazione, ma lo rende utile per verificare il numero di ore effettive di luce quotidiana che riceve la pianta, ovvero misurare e controllare il fotoperiodo.

### Temperatura dell'acqua di coltura. Grove - One-wire water temperature sensor DS18B20

La temperatura dell'acqua è misurata utilizzando il termometro digitale DS18B20.

Possiede un filo lungo 2 metri e una sonda impermeabile ad immersione. La precisione di misura è  $\pm 0.5^{\circ}\text{C}$  nel range  $-10\div 85^{\circ}\text{C}$  con tempo di risposta 750 ms tramite protocollo One-Wire. Anche questo sensore risulta affidabile nelle letture nel lungo periodo. La robustezza è però compromessa dalla sua costante immersione nell'acqua di coltura dove sono presenti le soluzioni nutritive: in due anni di sperimentazioni il 15% circa dei sensori utilizzati ha smesso di funzionare, necessitando una sostituzione.

### Concentrazione dei nutrienti dell'acqua di coltura. Grove - TDS sensor

La valutazione della concentrazione di nutrienti sciolti nell'acqua è affidata a un sensore che misura il TDS (*Total Dissolved Solids*) della soluzione, ovvero il totale dei solidi solubili disciolti in essa, organici e inorganici. Il sensore produce un segnale analogico dipendente dal TDS della soluzione, utilizzando una sonda impermeabile, un contatore binario/oscillatore (CD4060) e un amplificatore operazionale (LMV324). Il segnale in tensione viene convertito in ppm<sup>4</sup> tramite una libreria in linguaggio Python fornita insieme allo strumento. All'interno di questa libreria è stata apportata una modifica sostanziale maturata dalla sperimentazione in laboratorio di INDIRE per la compensazione del valore in ppm al variare della temperatura. Tale accortezza non era stata prevista dal produttore ma è risultata di fondamentale importanza poiché influenza la lettura. Il range dichiarato dal produttore è 0-1000 ppm, ma il sensore è in grado di misurare i valori

del TDS fino a circa 2000 ppm prima che l'effettiva perdita di linearità comprometta la misura: entro questo range la deviazione da un comportamento lineare è minore del 20%, precisione considerata sufficiente per gli scopi didattici di questa strumentazione (vedi Fig. 4).

Questa misura è significativa della concentrazione, maggiore il TDS maggiore la concentrazione di sostanze solide disciolte. Non fornisce però indicazione alcuna sul tipo di sostanze, ovvero quali micro e macronutrienti sono presenti nel liquido e principalmente con quale rapporto N-P-K<sup>5</sup>. Questo dipenderà dal tipo di soluzione nutri-

tiva scelta per l'esperimento di crescita.

In caso di immersione prolungata è stata notata la formazione di depositi di materiale sugli elettrodi, specialmente in caso di uso di acqua non distillata come base per la soluzione nutritiva. Probabilmente il processo di misura porta alla formazione di depositi di calcare che, se presenti, falsano o addirittura inibiscono la lettura. Una semplice rimozione meccanica riporta il sensore a un corretto funzionamento. Infine, una accortezza d'uso: per evitare di falsare le misure, gli elettrodi della sonda non devono essere in contatto con le pareti della vasca che contiene la soluzione nutritiva.

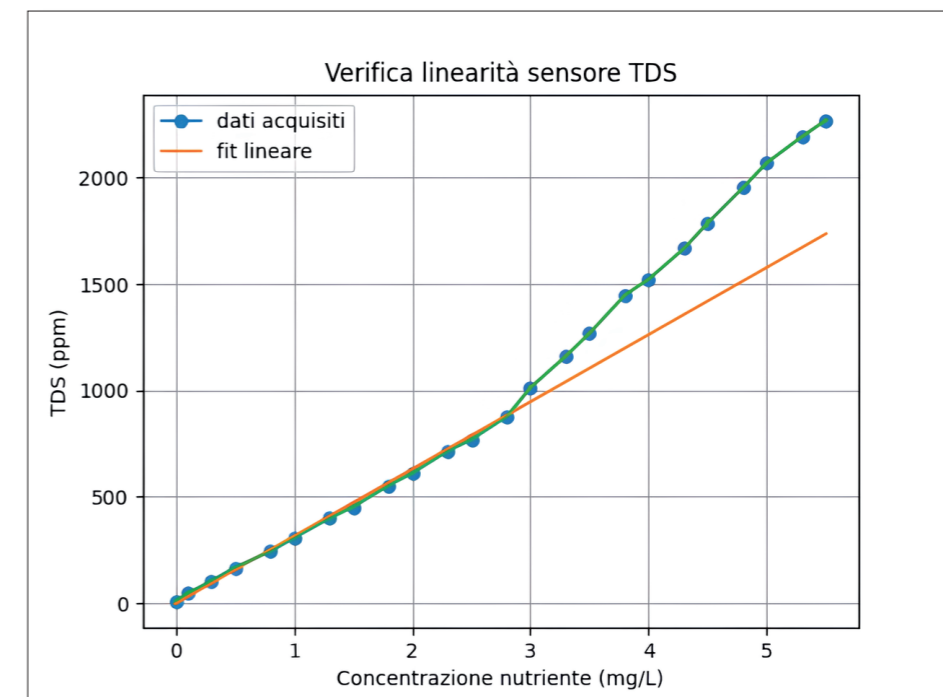


Fig. 4 - Misura del TDS in parti per milione (ppm) eseguita con il sensore Grove TDS sensor al variare della concentrazione della soluzione nutritiva (mg/L). Ogni misura è la media di 10 acquisizioni. L'errore associato a ogni misura è troppo piccolo per essere apprezzabile. Il fit lineare è stato eseguito con il pacchetto Numpy di Python nell'intervallo di valori la cui linearità è garantita dal costruttore (0-1000 ppm).

3. Con il termine PAR, radiazione fotosinteticamente attiva, si indica la regione dello spettro della luce solare compreso tra 400 a 700 nanometri che gli organismi fotosintetici sono in grado di utilizzare nel processo di fotosintesi.

4. Parti per milione (ppm): 1 ppm è equivalente ad 1 milligrammo di sostanze sciolte in 1 litro di acqua (mg/L).

5. Il rapporto N-P-K indica quali sono i rapporti tra i principali elementi necessari al sistema pianta per il suo ciclo di vita. Ad esempio, un rapporto 5-4-2 indica 5 parti di azoto, 5 di fosforo e 2 di potassio.

### Webcam - Raspicam v2.1

L'esperienza della crescita è resa molto più accessibile e coinvolgente tramite l'uso di una fotocamera. Grazie all'applicativo è possibile accedere a uno streaming video per controllare in tempo reale lo stato della serra e scattare automaticamente foto temporizzate. Quest'ultime, potranno essere facilmente convertite in un video in time lapse per apprezzare in pochi secondi tutta la crescita e i movimenti della pianta.

La fotocamera si basa sul sensore Sony IMX219, in grado di acquisire foto da 8 Megapixel (immagini da 3280 x 2464 pixels) e video da 1080p30<sup>6</sup>. Lo strumento è piccolo e compatto (25mm x 23mm x 9mm per un peso di poco superiore ai 3g), la sua messa a fuoco può essere regolata meccanicamente tramite un piccolo strumento in dotazione.

### Sistema di illuminazione LED

Il sistema di illuminazione artificiale consiste in una striscia di luci LED (Winbang 5050 Grow) con relativo alimentatore dedicato da 12V. Quest'ultimo, per l'ottimizzazione e la sicurezza del sistema, trova posizione all'interno del case. La striscia è lunga 5m e fornita di nastro adesivo per agevolare la sua installazione. I LED sono del tipo 5050<sup>7</sup>, di colore rosso e blu in rapporto 5:1<sup>8</sup> e una densità di 60 LED per ogni metro di striscia; il consumo medio è molto basso, circa 12W per metro di LED.

### 3.4. Software

Per la gestione di tutto l'hardware fino a qui descritto è stato realizzato un software,

chiamato dSerra, all'interno del sistema dBook. Il front end del software è stato realizzato in PHP, HTML, CSS e Javascript. Con quest'ultimo vengono eseguite chiamate Ajax per migliorare l'interazione con l'utente e ottimizzare la comunicazione di dati in input e output verso il server, limitandone così il carico e garantendo una buona fluidità della navigazione. Per quanto riguarda la gestione dei sensori sono state utilizzate le librerie Python fornite dalla Grove Seed (Grove Ecosystem Introduction | Seeed Studio Wiki, 2023). L'avvio delle misurazioni e i valori rilevati vengono invece gestiti da un ulteriore file Python, scritto in INDIRE, in grado di leggere tutti i valori a intervalli regolari e predefiniti e memorizzarli su di un database. L'avvio e l'arresto del monitoraggio Python è gestito da un file PHP, accessibile dall'interfaccia grafica del software. Per ogni ciclo di raccolta dati si potranno inserire dei dati di copertina (un titolo e una descrizione) che ne possano facilitare l'identificazione, oltre a parametri più specifici, come la lunghezza dell'intervallo per la memorizzazione dei dati di monitoraggio dei sensori o la lunghezza del fotoperiodo (la specifica gestione della raccolta dati verrà affrontata in dettaglio nel prossimo paragrafo). Il software prevede anche un sistema di sicurezza: solo l'autore dello specifico ciclo di raccolta dati, generalmente il docente, può farlo partire o fermare. Tutti gli altri utenti (studenti e altri docenti) possono vederne lo stato, il video in time lapse e possono visualizzare e scaricare in formato CSV tutti i dati raccolti presenti nel database. Per la realizzazione del video in time

lapse è stata utilizzata la libreria FFMPEG<sup>9</sup> in grado, tra le altre cose, di assemblare foto indicando i FPS (Frame Per Second) desiderati.

### 3.5. Interfaccia utente (GUI)

L'aspetto generale dell'interfaccia grafica del dSerra si presenta in modo coerente rispetto alle altre applicazioni già presenti nel dBook, con elementi grafici omogenei e con una disposizione pensata per facilitarne l'utilizzo. L'interfaccia prevede di essere adattabile alle varie dimensioni dei monitor del dispositivo utilizzato (anche nel caso di smartphone), grazie alla tecnologia responsive con la quale è sviluppata (Responsivo in Vocabolario | Treccani, n.d.). Oltre alla semplicità d'uso si è cercato di offrire un approccio inclusivo prevedendo la doppia lingua (inglese e italiano) e la possibilità di aggiungerne facilmente di nuove.

Il sistema dSerra è pensato per essere usato dalla scuola primaria alla secondaria di se-

condo grado. Per questo motivo l'interfaccia utente prevede più livelli di lettura, in modo da risultare semplice per gli studenti più giovani mantenendo però il sufficiente dettaglio di informazioni per quelli più grandi. A differenza delle altre applicazioni del dBook, dove ogni utente lavora ai propri progetti personali, dSerra gestisce un progetto alla volta che coinvolge contemporaneamente tutta la classe. Ogni progetto, definito ciclo, raccoglie al suo interno le impostazioni di monitoraggio decise all'inizio e dà accesso a tutti i dati raccolti durante l'esperimento di crescita della pianta.

In Fig. 5 si vede la pagina principale del software. Il pulsante in alto a destra apre la procedura guidata per la creazione di un nuovo ciclo di monitoraggio di una nuova crescita (Fig. 6). Nell'elenco subito sotto sono riportati tutti i cicli precedentemente conclusi e quello attivo. Cliccando sul nome del ciclo si entra nella pagina di dettaglio dei dati raccolti o in fase di acquisizione (vedi Fig. 7 e Fig. 8).

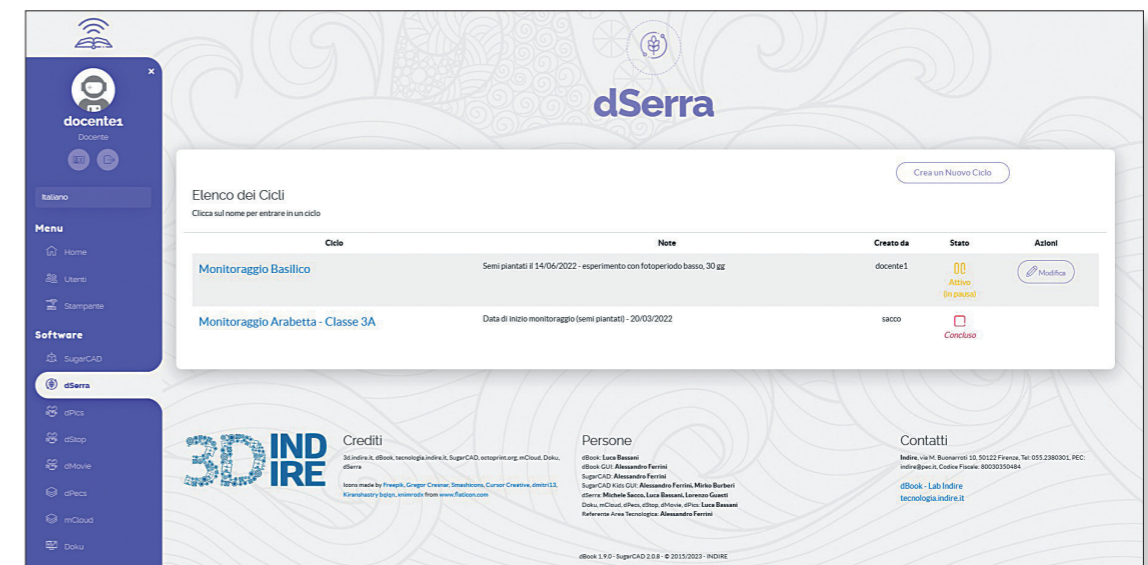


Fig. 5 - Home page del software dSerra.

6. 1080p30 indica un video con rapporto in 16:9, quindi con risoluzione 1080 x 1920 pixel per ogni immagine e con frequenza di 30 immagini al secondo (30 FPS, *Frame Per Second*).

7. Il codice 5050 indica dimensioni e conseguentemente la potenza di emissione di un singolo LED: elemento 5mm x 5mm SMD (Surface Mounting Device) con consumo di 0.2W LED e flusso luminoso 15/18 Lumen.

8. Questo rapporto crea uno spettro di emissione non specifico, ovvero tale da permettere la crescita di una pianta in tutte le sue fasi, dalla germinazione alla fioritura.

9. <https://ffmpeg.org>.



Fig. 6 - Procedura per la creazione di un nuovo ciclo di misura. Oltre al titolo e alle note, all'utente è chiesto di scegliere la lunghezza del fotoperiodo e una eventuale durata del ciclo complessiva.



Fig. 7 - Particolare della pagina di gestione di un ciclo di crescita, comprendente le impostazioni di monitoraggio, i comandi per avviare e fermare l'acquisizione dati, lo stream della fotocamera e lo stato dell'illuminazione LED.

Per facilitare l'uso del software è stata realizzata una gestione dei ruoli specifica, basata sulle tipologie di utenti descritte nel paragrafo 3.1. Il creatore del ciclo può essere solo un docente, e rimane l'unico utente in grado di

modificare le sue impostazioni e attivare o fermare il monitoraggio. Gli studenti, invece, avranno a disposizione una interfaccia che permetterà loro esclusivamente di monitorare le variazioni dei parametri attraverso dei gra-

fici, visualizzare lo streaming o scaricare dati e immagini raccolte. Questo approccio limita l'esecuzione di operazioni accidentali che possano andare a compromettere la raccolta dei dati e la crescita delle piante.

Aperto la pagina di dettaglio di un ciclo, è possibile visualizzare le ultime 100 letture in un grafico e lo streaming della fotocamera, in modo da poter controllare visivamente lo stato di crescita delle piante e verificare che i parametri principali siano coerenti con le aspettative. È anche possibile scaricare in formato CSV tutti i dati raccolti per condurre un'analisi più approfondita di tutto il ciclo di crescita.

Il file CSV rappresenta il dato quantitativo grezzo, che può essere affinato utilizzando software di terze parti per condurre analisi successive e specifiche (esternamente al dBook) per i vari aspetti che si vorranno andare a indagare e approfondire.

Infine, è possibile visualizzare il video in time lapse attraverso il montaggio di tutte le foto scattate durante lo sviluppo del ciclo, permettendo un'analisi più qualitativa in gra-

do di fornire informazioni a più livelli a seconda dell'età dello studente. Come già anticipato, il montaggio permette di scegliere i FPS desiderati. Per i più piccoli sarà molto importante e coinvolgente poter vedere in pochi secondi come cresce una pianta, mentre per gli studenti più grandi sarà possibile cercare di analizzare la velocità di crescita con il passare del tempo, chiedersi perché la pianta si muova in un determinato modo e mettere in evidenza fenomeni che con il semplice monitoraggio visivo non sarebbero emersi.

### 3.6. Il case

Per il dSerra è stato progettato un nuovo involucro di protezione che consente una facile installazione del sistema vicino alla serra idroponica, che offre un supporto stabile e orientabile della webcam e un alloggiamento dei sensori, ma soprattutto che è in grado di garantire una protezione adeguata delle parti elettroniche tenendo in sicurezza gli studenti stessi, visto e considerato che sono presenti

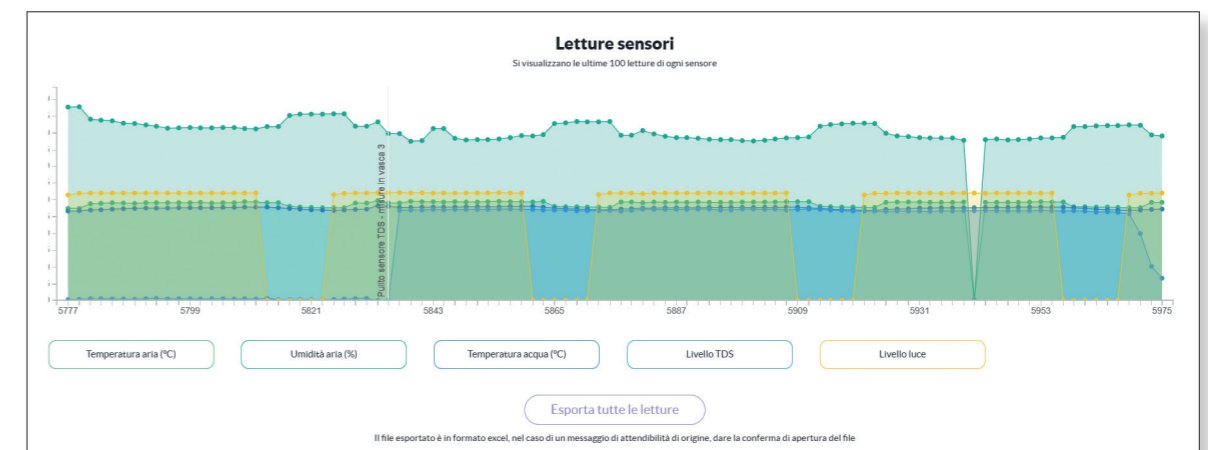


Fig. 8 - Particolare della pagina di gestione di un ciclo di crescita comprendente il grafico con le 100 ultime misure acquisite.



componenti elettronici collegati alla rete elettrica posizionati vicino all'acqua di coltura. La prima versione del case era stata progettata per il suo aggancio alla struttura di supporto dell'illuminazione LED (Fig. 9). Per questa versione della serra idroponica, infatti, era stato ipotizzato l'uso di canaline in plastica per la messa in opera di impianti elettrici esterni, sistemi a basso costo e di facile assemblaggio grazie a varie tipologie di giunti disponibili.



Fig. 9 - La prima versione del case del dSerra agganciata alla struttura di sostegno dei LED.

Questa soluzione però è stata successivamente abbandonata poiché aveva evidenziato problemi di orientamento della webcam, ma soprattutto per garantire una facile installazione anche nel caso di realizzazione di strutture con altri materiali, oltre che offrire un alloggiamento più adeguato per l'alimentatore dei LED, inizialmente non previsto.

La versione attuale del prototipo del dSerra si presenta come in Fig. 10: nella parte alta abbiamo l'alloggiamento della webcam (1) montata su di un braccio orientabile in modo da poterne regolare facilmente l'inquadratura. Subito sotto sono presenti il sensore per la temperatura e l'umidità dell'aria (3) e accanto il sensore per il livello di luce (2). Nel corpo principale invece sono stati inseriti il dBook, l'alimentatore per i LED e il relè per la loro ge-

stione. Infine, si possono vedere le due sonde esterne, montate su cavo in modo che siano facilmente posizionabili dentro l'acqua di coltura: il sensore per il TDS (5) e la sonda per la temperatura dell'acqua (4).

Il case è stato progettato in modo che sia facilmente realizzabile tramite stampanti 3D e che garantisca una buona semplicità di assemblaggio di tutto il kit.



Fig. 10 - La versione attuale del case del dSerra. I numeri indicano rispettivamente: 1) webcam; 2) sensore di luminosità; 3) sensore di temperatura e umidità; 4) sonda per la temperatura dell'acqua di coltura; 5) sonda per la misura del TDS.

#### 4. Ottimizzazione delle attività in classe

Per ottimizzare l'esperienza di apprendimento, è essenziale conoscere il sistema che si sta osservando in tutti i suoi aspetti. In particolare, identificare cicli di coltivazione appropriati, selezionare specie vegetali ideali e concentrarsi sulle variabili rilevanti che possano facilitare interessanti opportunità di modellizzazione. Qui di seguito una serie di informazioni utili per aumentare la conoscenza relativamente a questo esperimento.

##### Cosa è una serra idroponica

Una serra idroponica didattica è un sistema di coltivazione, facilmente collocabile in classe, che utilizza delle vasche in cui le radici assorbono acqua e nutrienti, senza la presenza del suolo. Le piante ricevono nu-

trienti attraverso una soluzione acquosa. A livello industriale questo sistema offre vantaggi come maggiore produttività, coltivazione tutto l'anno e conservazione dell'acqua (Barbosa *et al.*, 2015). Il sistema, ridimensionato al contesto scolastico, rappresenta uno strumento sostenibile ed educativo adatto a condurre esperimenti in classe. Gli studenti possono osservare da vicino la crescita delle piante analizzando attentamente tutti gli elementi di cui hanno bisogno.

Inoltre, l'ambiente controllato della serra estende la stagione di crescita, consentendo una coltivazione durante tutto l'anno scolastico e fornendo una varietà di piante con caratteristiche diverse. Infine, la natura sostenibile dell'idroponica favorisce la sensibilizzazione negli studenti rispetto al risparmio idrico, poiché il sistema richiede significativamente meno acqua se confrontato con le pratiche agricole convenzionali.

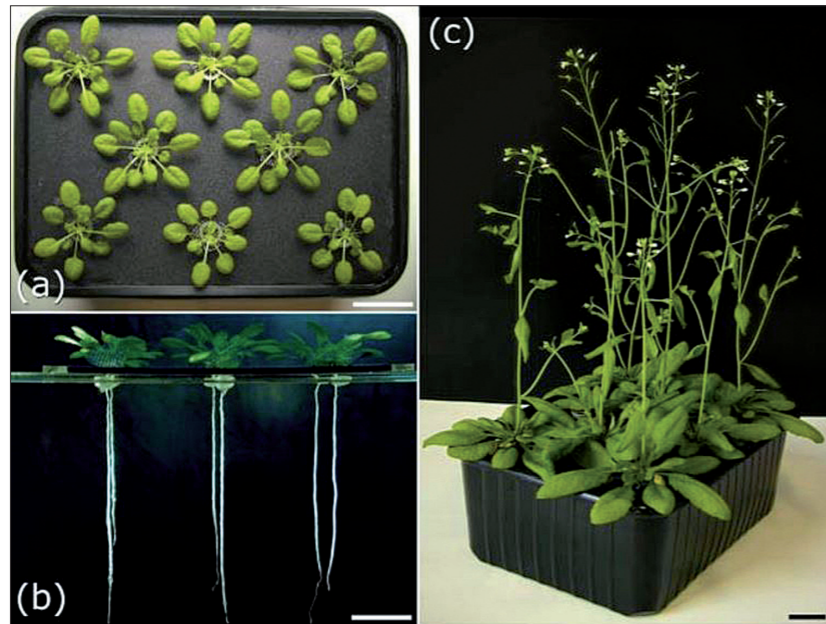


Fig. 11 - Piante di *Arabidopsis thaliana* cresciute in serra idroponica di 6 settimane; le piante nei riquadri a) e b) sono cresciute con un fotoperiodo di 8 ore su 24, le piante nel riquadro c) con un fotoperiodo di 16 ore su 24. Immagine tratta da Tocquin (2003).

Infine, l'aspetto più importante a livello didattico, è che la serra idroponica è un sistema relativamente chiuso e controllato: la serra può essere sistemata in classe o nei paraggi, permettendo agli studenti di condurre osservazioni a intervalli regolari in modo semplice, individuando e misurando le variabili che influenzano o caratterizzano la crescita molto più facilmente rispetto alla coltivazione tradizionale.

### Cicli di Coltivazione

La scelta di piante che prevedano cicli di coltivazione brevi, influenza positivamente l'intensità dell'esperienza educativa. Periodi di tre o sei settimane sono raccomandati per mantenere l'interesse degli studenti e fornire risultati tempestivi. Queste durate consentono di effettuare più esperimenti all'interno di

un singolo semestre e permettono agli studenti di osservare più volte l'intero ciclo vitale delle specie vegetali selezionate.

### Scelta delle piante: l'*Arabidopsis thaliana*

Sebbene in classe si sia attratti da piante edibili e aromatiche per il loro fascino e per la facile reperibilità, quando si selezionano piante per l'idroponica l'*Arabidopsis thaliana* emerge come candidato ideale grazie alle sue dimensioni ridotte e alla sua crescita rapida. L'*Arabidopsis* offre numerosi vantaggi, tra cui la capacità di produrre un grande numero di discendenti e un ciclo vitale breve (circa sei settimane). Queste caratteristiche agevolano sperimentazioni e raccolta dati, permettendo agli studenti di comprendere in modo più efficace processi biologici fondamentali. Inoltre, è la pianta modello della comunità scientifica

per la quale sono disponibili numerosi articoli inerenti la sua coltivazione in serra idroponica. Per coloro che volessero approfondire si vedano ad esempio i testi di Artega & Atreca (2000), Tocquin *et al.* (2003) e Van Delden *et al.* (2022).

### Variabili utili a costruire un buon modello

A livello didattico, per ottenere risultati di modellizzazione interessanti, è fondamentale osservare e registrare una serie di variabili durante l'intero processo di coltivazione. Il set completo include le variabili misurate dal dSerra (già elencate in precedenza) e i parametri di crescita come la lunghezza della parte aerea, l'area o il numero delle foglie e lo sviluppo delle radici. Raccogliendo dati esauritivi, gli studenti possono costruire modelli matematici che, correlando coppie di varia-

bili, modellizzano alcuni aspetti della crescita delle piante e prevedono gli effetti delle diverse condizioni ambientali.

Come esempio si veda la Fig. 12, dove sono rappresentate le misure eseguite in INDI-RE del diametro medio e del numero medio di foglie al passare del tempo di un campione di 24 piante, da cui è subito possibile per gli studenti un'analisi anche solo qualitativa. Nel grafico A di Fig. 12 si notano tre diversi andamenti di crescita: inizialmente esponenziale (0-20 gg), successivamente lineare (20-40 gg) e tendente a un valore di saturazione durante la parte finale (40-55 gg). Effettivamente, dal giorno numero 40, è iniziata la fioritura delle piante: una semplice risposta che il discente può darsi è che il tasso di crescita si riduce poiché la pianta sta spendendo energie per fiorire piuttosto che per incrementare il fogliame.

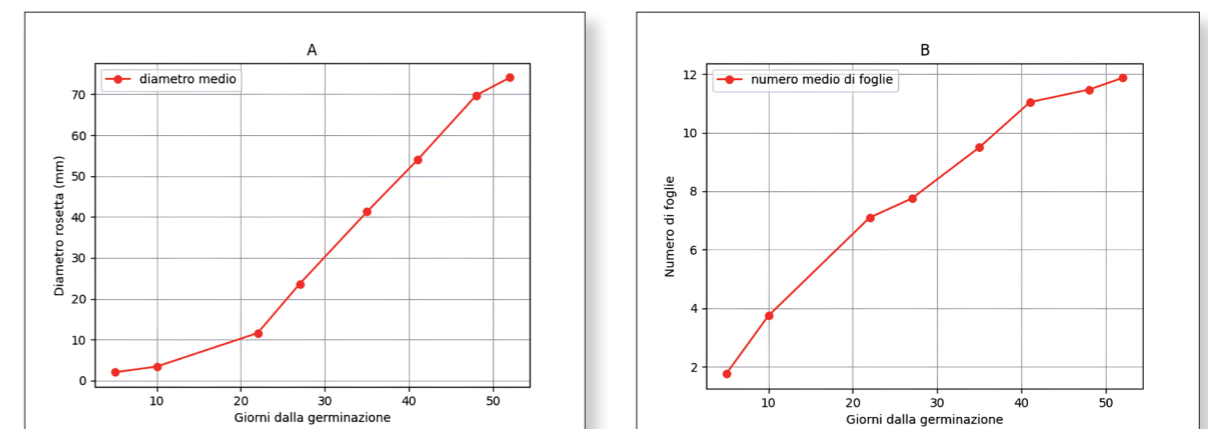


Fig. 12 - Misure di crescita di *Arabidopsis thaliana* in serra idroponica, del diametro della forma a rosetta della parte aerea (grafico A) e del numero di foglie della stessa (grafico B) mediate su un totale di 24 piante. I grafici si riferiscono a piante cresciute nelle seguenti condizioni, mediate sul periodo di crescita ed estratte dalle misure fatte dal dSerra: temperatura aria 21-24 °C, umidità 47-55%, temperatura soluzione nutritiva 19-22 °C, TDS soluzione 550 ppm.



## Modellizzazione

L'elaborazione grafica delle variabili osservate rappresenta una forma efficace di modellizzazione scientifica che amplifica la comprensione del fenomeno osservato (Fuhrmann *et al.*, 2013, Blikstein, 2014) e consente di formulare previsioni. I grafici forniscono una rappresentazione visiva dei dati, permettendo agli studenti di identificare tendenze, pattern e relazioni tra diverse variabili. Tracciando variabili, come i parametri di crescita delle piante nel tempo o i fattori ambientali manipolati, gli studenti possono acquisire competenze sulle relazioni di causa-effetto all'interno del sistema pianta in condizioni idroponiche. Inoltre, la creazione di grafici agevola l'individuazione di punti critici, punti di flessione e livelli di saturazione, consentendo agli studenti di formulare previsioni centrate sulla crescita futura delle piante in diverse condizioni sperimentali. Questo approccio grafico non solo migliora la comprensione dei concetti scientifici, ma rinforza anche le capacità analitiche e interpretative degli studenti, permettendo loro di trarre conclusioni significative e prendere decisioni informate basate sui dati osservati.

Partendo dai dati misurati dal dSerra, anche semplici modelli analogici, come grafici su carta, forniscono rappresentazioni tangibili che consentono agli studenti di manipolare variabili e osservarne gli effetti in modo più pratico. Questi modelli possono efficacemente trasmettere principi fondamentali e relazioni senza necessità di competenze di programmazione. È altrettanto vero che, dove le condizioni lo consentano, la costruzione di un modello informatico può essere vantaggiosa ma non essenziale per la comprensione del

fenomeno scientifico. La modellizzazione al computer offre il vantaggio di simulare interazioni complesse e prevedere risultati basati su algoritmi matematici, ma la modellizzazione analogica può essere altrettanto efficace nel migliorare la comprensione attraverso disegni, grafici e tabelle. Abbracciando approcci di modellizzazione digitali e analogici, gli studenti possono sviluppare una comprensione olistica del sistema idroponico, promuovendo una varietà di abilità di risoluzione dei problemi e stimolando il pensiero creativo nell'esplorazione scientifica.

In continuità con la metodologia Bifocal Modeling, adattata al sistema educativo italiano, l'approccio più efficace per potenziare la persistenza dell'apprendimento consiste nel confrontare il modello matematico con i dati misurati sul campo. Coinvolgendo attivamente gli studenti nella raccolta di dati in tempo reale dai loro esperimenti in serra idroponica, essi possono valutare l'accuratezza e la validità dei loro modelli matematici. Questo processo iterativo di confronto tra le previsioni del modello e le osservazioni effettive non solo rafforza la comprensione dei principi scientifici, ma coltiva anche il pensiero critico, le abilità di risoluzione dei problemi e una più profonda comprensione del metodo scientifico. L'integrazione dell'analisi basata sui dati con la modellizzazione matematica promuove un'esperienza di apprendimento dinamica che consente agli studenti di perfezionare continuamente i loro modelli e trarre conclusioni basate su prove, portando a una comprensione più profonda e duratura del fenomeno della crescita delle piante in idroponica.

Come già mostrato nel paragrafo precedente, un esempio è la misura di variabili indicatrici della crescita vegetativa in funzione del tempo, con l'obiettivo di trovare un modello analogico che spieghi matematicamente il tasso di crescita. Un'altra possibilità, ad esempio, è correlare la misura di variabili indicatrici della crescita vegetativa con il variare della concentrazione di nutriente. Questa misura deve essere eseguita una volta sola a un preciso istante di tempo in condizioni di concentrazione diverse. Questo si ottiene con più serre gestite in parallelo o ripetendo l'esperimento più volte. Per l'*Arabidopsis* ci si aspetta un andamento di crescita a campana, ovvero: senza nutriente le piante non cresceranno, al crescere del nutriente la crescita sarà esponenziale fino ad un massimo, all'aumentare del nutriente la crescita della pianta sarà sempre minore per effetto della tossicità del nutriente stesso, calando con un esponen-

ziale più lento, fino a un valore di concentrazione letale che ucciderà tutte le piante, come si può vedere in Fig. 13, tratta da uno studio di Van Delden *et al.* (2018).

Con lo stesso procedimento è possibile verificare la correlazione tra fioritura e fotoperiodo. Il modello può essere molto semplice: un fotoperiodo basso simula l'inverno, uno alto l'estate, inducendo o inibendo la fioritura. Nel caso dell'*Arabidopsis* un fotoperiodo più lungo induce la pianta a fiorire prima rispetto a un fotoperiodo più corto: in condizioni ottimali di crescita le piante fioriscono in circa 30 giorni con fotoperiodo di 16 ore e dopo circa 58 giorni con fotoperiodo di 8 ore (Tocquin, 2003). Il fotoperiodo è facilmente regolabile dall'interfaccia del dSerra.

Molti altri esperimenti sono possibili con questo set-up, tra i quali ad esempio, l'analisi del comportamento delle piante al variare

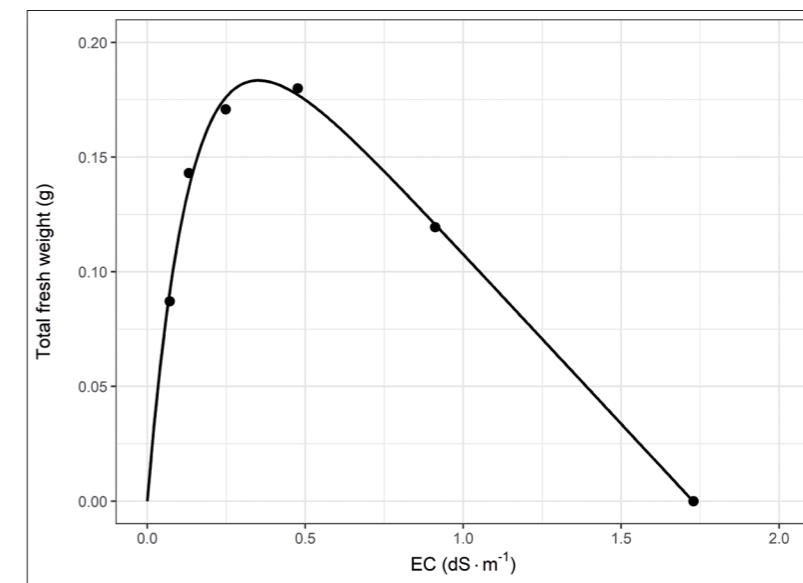


Fig. 13 - Massa totale dopo 4 settimane dalla semina al variare della concentrazione di nutriente utilizzando piante di *Arabidopsis*. In questo esempio la misura della concentrazione di nutriente è affidata alla conducibilità elettrica, alla quale la misura del TDS è direttamente collegata (Rusydi, 2018). Figura estratta da Van Delden (2018).



dell'intensità di illuminazione. Per questo e per ulteriori idee si veda il compendio tecnico sulla modellizzazione a scuola presente sul sito "Serre a scuola" di INDIRE (Serre Idropo- niche a Scuola | INDIRE, n.d.).

## 5. Conclusioni

In conclusione, combinando una robusta e collaudata metodologia didattica basata su osservazione e modellizzazione a sempre più efficienti sistemi elettronici e informatici (tutti rappresentati dal dispositivo dSerra) ci ha consentito di consolidare una unità didattica avanzata sia dal punto di vista pedagogico che tecnologico e adatta a tutti i livelli e scuole del sistema educativo italiano.

Mediante la selezione oculata di specie vegetali che presentano una crescita robusta e una buona risposta alle condizioni idropo- niche, assicuriamo un'esperienza di apprendimento efficace e coinvolgente per gli studenti.

Attraverso un'ottimizzazione dei processi di crescita delle piante nelle serre idropo- niche,

che, approfondendo lo studio di specie vege- tali ottimali e adottando e configurando sen- sori affidabili, si è creato un setting facilmente utilizzabile in classe che fornisce informazioni realistiche sul sistema vegetale in osservazione.

Inoltre, l'utilizzo di sensori affidabili con- sente il monitoraggio accurato e in tempo reale di variabili critiche, agevolando l'analisi basata sui dati e promuovendo una com- prensione più approfondita del sistema pian- ta. Questo approccio ottimizzato, supportato da una metodologia accuratamente testata, garantisce che gli studenti di tutte le prove- nienze e interessi possano beneficiare di una attività didattica completa, promuovendo la cultura scientifica, sensibilizzando sui temi dell'ecologia, della sostenibilità ambientale e rinforzando competenze come il problem solving e il lavoro di gruppo.

Lo sviluppo futuro di questo progetto di ricerca è orientato a incrementare la speri- mentazione in un sempre maggiore numero di scuole per rinforzare la metodologia adot- tata e ottimizzare la tecnologia progettata fino ad oggi.

## Bibliografia

- Arteca, R. N., & Arteca, J. M.** (2000). A novel method for growing *Arabidopsis Thaliana* plants hydroponically. *Physiologia Plantarum*, 108(2), 188-193. <https://doi.org/10.1034/j.1399-3054.2000.108002188.x>.
- Barbosa, G. L., Gadelha, F. D. A., Kublik, N., Proctor, A. E., Reichelm, L., Weissinger, E., Wohlleb, G. M., & Halden, R. U.** (2015). Comparison of Land, Water, and Energy Requirements of Lettuce Grown Using Hydroponic vs. Conventional Agricultural Methods. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6879-6891. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606879>.
- Benton, J. R.** (2014). *Complete guide for growing plants hydroponically*. [https://openlibrary.org/books/OL27158709M/Complete\\_guide\\_for\\_growing\\_plants\\_hydroponicall](https://openlibrary.org/books/OL27158709M/Complete_guide_for_growing_plants_hydroponicall).
- Blikstein, P.** (2014). Bifocal modeling: Promoting authentic scientific inquiry through exploring and comparing real and ideal systems linked in real-time. *Playful User Interfaces: Interfaces that Invite Social and Physical Interaction*, 317-352.
- Blikstein, P.** (2017). Maker Movement in Education: History and Prospects. In Springer international handbooks of education (pp. 419-437). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44687-5\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44687-5_33).
- Design Responsivo* | Wikipedia, Wikimedia Foundation. (2023, October 23). [https://it.wikipedia.org/wiki/Design\\_responsivo](https://it.wikipedia.org/wiki/Design_responsivo) [Accessed 29/08/2023].
- Fuhrmann, T., Guasti, L., Niewint, J., & Macedo, L.** (2023). Applying the bifocal modeling framework in the Italian school system: "Making-Science" with special needs students. *ATEE*, 179.
- Fuhrmann, T., Salehi, S., & Blikstein, P.** (2013, June). Meta-modeling knowledge: Comparing model construction and model interaction in bifocal modeling. In *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 483-486).
- Garzia, M., & Bassani, L.** (2023) "Dalla formazione alla ricerca. Co-progettare un percorso di sperimentazione sul dBook", *I quaderni della ricerca, Le tecnologie per una scuola di comunità aperta e inclusiva*, 72 (pp. 87-112), G. R. J. Mangione, F. De Santis, M. Garzia; Loescher Editore.
- Guasti, L., Bassani, L., Sacco, M., Chiarantini, M., & Messini, L.** (2023). Dserra: pilot survey on the introduction of a new device to improve laboratory teaching, in a primary and secondary school. *INTED Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0754>.
- Guasti, L., & Niewint-Gori, J.** (2018). Looking for new ways to grow: a hydroponic indoor garden at school to improve stem education and 21st century skills. *ICERI Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.1583>.
- Grove Ecosystem Introduction* | Seeed Studio Wiki. (2023, March 13). [https://wiki.seeedstudio.com/Grove\\_System/](https://wiki.seeedstudio.com/Grove_System/) [Accessed 29/08/2023].
- Grove base hat for Raspberry Pi* | Seeed Studio Wiki. (2023, January 11). [https://wiki.seeedstudio.com/Grove\\_Base\\_Hat\\_for\\_Raspberry\\_Pi/](https://wiki.seeedstudio.com/Grove_Base_Hat_for_Raspberry_Pi/) [Accessed 29/08/2023].
- Hershey, D. R.** (1994). Solution Culture Hydroponics: History & Inexpensive Equipment. *American Biology Teacher*, 56(2), 111-118. <https://doi.org/10.2307/4449764>.
- Kotseva, I., Gaydarova, M., Angelov, K., & Hoxha, F.** (2019). Physics experiments and demonstrations based on Arduino. In AIP Conference Proceedings (Vol. 2075, No. 1). AIP Publishing.
- LAB INDIRE*. (n.d.). <https://lab.indire.it/dbook> [Accessed 29/08/2023].
- Maker@Scuola - INDIRE*. (n.d.). <https://www.indire.it/progetto/maker-a-scuola> [Accessed 29/08/2023].
- MCP3008 Datasheet - Microchip Technology* | alldatasheet.com. (n.d.). <https://www.alldatasheet.com/>

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15209

## La scuola come luogo di partecipazione democratica, socialità e apprendimento attivo. La voce degli studenti sul movimento studentesco e l'occupazione delle scuole nell'a.s. 2021-2022

### The school as a place of democratic participation, sociability and active learning. Students' voice on the student movement and school occupation in the 2021-2022 school year

Giulia Pastori, Valentina Pagani, Matteo Brognoli, Alessia Lambicchi<sup>1,2</sup>

#### Sintesi

L'articolo presenta alcuni dati emersi in uno studio idiografico esplorativo di *Student Voice*, di matrice ecologico-fenomenologica, che ha coinvolto 37 studenti di 10 scuole secondarie di secondo grado del territorio della provincia milanese, che nell'a.s. 2021-2022 hanno preso parte e/o organizzato occupazioni e prodotto manifesti studenteschi. La ricerca ha approfondito il punto di vista degli studenti sull'esperienza dell'occupazione, su cosa significasse partecipare a scuola, idee, richieste e proposte di cambiamento per la scuola. I risultati evidenziano come gli studenti riconoscano il ruolo inestimabile della scuola - come luogo di relazioni, socialità e palestra di partecipazione democratica - e mostrino la volontà di cambiarne alcuni aspetti per viverla come cittadini.

**Parole chiave:** Voce degli studenti; Scuola superiore; Partecipazione; Esperienza a scuola; Coinvolgimento degli studenti.

#### Abstract

The article presents data that emerged in an exploratory idiographic study on *Student Voice*, with an ecological-phenomenological matrix. The study involved 37 students from 10 secondary schools in the province of Milan who took part in and/or organized occupations and produced student manifestos during the 2021-2022 school year. The study explored the students' views on the occupation experience, what it meant to participate in school, ideas, demands and proposals for change at school. The results highlight how students recognize the invaluable role of school - as a place for relationships, sociability and an arena for democratic participation - demonstrating willingness to change some aspects in order to experience it as citizens.

**Keywords:** Student voice; High school; Participation; School experience; Student engagement.

1. Università degli Studi di Milano-Bicocca, [giulia.pastori@unimib.it](mailto:giulia.pastori@unimib.it).

2. L'articolo è stato scritto da tutti gli autori: Pastori G., supervisore scientifico del progetto di ricerca e degli strumenti di rilevazione e analisi dei dati, nella stesura dell'articolo ha fornito una lettura critica a tutte le parti e ha curato in particolare la parte di introduzione e di analisi dei dati (3.1, 3.2, 3.3, 3.4); Brognoli M., che ha svolto la raccolta dei dati e la codifica, ha curato la stesura dei paragrafi dedicati all'analisi dei dati con Pastori G., i paragrafi sul metodo in collaborazione con Pagani V., le tabelle di codifica dei dati e le conclusioni; Pagani V. ha curato l'introduzione con Pastori G. e i paragrafi del metodo; Alessia Lambicchi ha collaborato alla scrittura dell'analisi dei dati.

[datasheet-pdf/pdf/304549/MICRO\\_CHIP/MCP3008.html](#) [Accessed 29/08/2023].

**National Research Council.** (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Cross-cutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>.

**Nuttall, B.** (n.d.). *What is a Raspberry Pi?* Opensource.com. <https://opensource.com/resources/raspberry-pi> [Accessed 29/08/2023].

*Operating system images - Raspberry Pi.* (n.d.). <https://www.raspberrypi.com/software/operating-systems/> [Accessed 29/08/2023].

*Raspberry Pi 3 Model B+ - Raspberry Pi.* (n.d.). <https://www.raspberrypi.com/products/raspberry-pi-3-model-b-plus/> [Accessed 29/08/2023].

*Raspberry Pi Documentation - Raspberry Pi hardware* (n.d.). <https://www.raspberrypi.com/documentation/computers/raspberry-pi.html>.

*Raspberry Pi Foundation.* (n.d.). Teach, learn, and make with the Raspberry Pi Foundation. <https://www.raspberrypi.org/> [Accessed 29/08/2023].

**Rusydi, A. F.** (2018, February). Correlation between conductivity and total dissolved solid in various type of water: A review. In *IOP conference series: earth and environmental science* (Vol. 118, p. 012019). IOP Publishing.

*Serre idroponiche a scuola | INDIRE.* (n.d.). <https://tecnologia.indire.it/serreascuola/> [Accessed 29/08/2023].

**Singh, M.** (2021). Acquisition of 21st century skills through STEAM education. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/al712>.

**Tocquin, P., Corbesier, L., Havelange, A., Pieltain, A., Kurtem, E., Bernier, G., & Périlleux, C.** (2003). A novel high efficiency, low maintenance, hydroponic system for synchronous growth and flowering of *Arabidopsis thaliana*. *BMC plant biology*, 3, 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2229-3-2>.

**Van Delden, S., Nazaridjlo, M. J., & Marcelis, L.** (2020). Nutrient solutions for *Arabidopsis thaliana*: a study on nutrient solution composition in hydroponics systems. *Plant Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s13007-020-00606-4>.

**Vidhya, R., & Valarmathi, K.** (2018). Survey on automatic monitoring of hydroponics farms using IoT. In 2018 3rd International Conference on Communication and Electronics Systems (ICCES) (pp. 125-128). IEEE.

## 1. Introduzione

Negli ultimi anni diversi studi a livello internazionale (Berger *et al.*, 2011; Borgonovi & Pal, 2016; Govorova *et al.*, 2020) hanno sottolineato la centralità dei concetti di benessere, partecipazione e cittadinanza attiva per il discorso pedagogico e didattico rivolto alla scuola, evidenziando come essi non solo siano tra loro intimamente legati, ma anche in stretta connessione con il grande tema degli apprendimenti e del successo scolastico (*academic proficiency*). Questo cambiamento di prospettiva è testimoniato dalle ultime prove OCSE-PISA (Borgonovi & Pál, 2016), che per la prima volta hanno integrato la valutazione degli apprendimenti con la rilevazione della percezione di benessere e della qualità del clima sociale della scuola - ritenute variabili centrali nell'influenzare la motivazione ad apprendere e, di conseguenza, anche la prestazione scolastica.

La consapevolezza di questa circolarità virtuosa tra partecipazione, *agency*, benessere nella scuola e apprendimenti, che colloca l'esperienza scolastica in una cornice olistica e multidimensionale (Groccia, 2018; Pastori & Pagani, 2021), emerge con grande chiarezza anche dalle voci degli studenti, oggi come in passato. Dall'analisi retrospettiva e critica tracciata dagli autori del presente contributo (Pastori *et al.*, 2022) su esperienze di ricerca di matrice *Student Voice* (Cook-Sather, 2020; Fielding, 2012; Grion & Cook-Sather, 2013; Grion & De Vecchi, 2014; Grion & Dettori, 2015; Grion & Maretto, 2017; Hart, 1992; 2013; Lundy,

2007; Nthontho, 2017) condotte negli ultimi dieci anni coinvolgendo gli studenti, in particolare di scuola superiore, è possibile infatti cogliere una continuità - tanto evidente quanto sconcertante - delle criticità rilevate dai giovani partecipanti nel tracciare un bilancio della loro esperienza nella scuola secondaria di secondo grado italiana: la prevalenza di un'idea depositaria di educazione, preoccupata di impartire nozioni e completare i programmi, e non di promuovere il pensiero critico e il ruolo attivo dei discenti nel processo di apprendimento; una scarsa attenzione alla dimensione sociale, relazionale, emotiva, aspetti ancora considerati semplici accessori e non intrinsecamente connessi alla dimensione cognitiva e intellettuale; una chiusura "sorda" nei confronti dei temi sociali e contemporanei che contribuisce ad avvalorare una percezione di scarsa significatività e di disconnessione con la vita degli studenti; un contesto poco "capacitante" rispetto a una crescita civile e di cittadinanza (Pastori *et al.*, 2022). Non si tratta di questioni educative nuove, ma è interessante che siano gli studenti stessi a porle con lucidità. È affascinante altresì osservare quanto nelle loro parole siano presenti nuclei essenziali pedagogici e didattici formalizzati da grandi pensatori quali Dewey, Freire e Morin (Pastori, 2022), e rintracciabili anche in cornici di riferimento nazionali e internazionali per l'educazione e i sistemi di istruzione (Consiglio d'Europa, 2016; UNESCO & CCI, 2018; ONU, 2015).

Le criticità evidenziate, inoltre, sono state enfatizzate dall'esperienza del Covid-19, che ha ulteriormente minato le possibilità

di partecipazione ai processi decisionali in merito alla vita scolastica ed esacerbato la sensazione, avvertita da molti ragazzi già prima dell'avvento della DAD, che le loro voci non fossero ascoltate, dentro e fuori la scuola (Save the Children, 2020; UNESCO, Coe, 2021; Pagani *et al.*, 2022). Non è forse un caso se l'anno scolastico 2021/22, che ha segnato il pieno rientro a scuola dopo la DAD, è stato costellato da un'ondata di contestazioni e occupazioni studentesche<sup>3</sup> che hanno interessato il territorio nazionale. Attraverso queste forme di protesta gli studenti e le studentesse hanno voluto esprimere il loro disagio per il non sentirsi ascoltati e riconosciuti come protagonisti della vita scolastica, come esemplifica efficacemente il Manifesto redatto dagli studenti del Liceo Volta di Milano che così scrivevano nel febbraio 2022:

*«Questo manifesto è stato stilato dopo due anni di negato ascolto. Vogliamo rendere pubbliche le nostre richieste, motivazioni e rivendicazioni che sono state trascurate non solo durante l'epoca Covid, ma soprattutto prima e dopo. [...] La scuola è il luogo in cui noi studenti passiamo la maggior parte del tempo, negli anni fondamentali della nostra crescita. Vogliamo che l'ambiente scolastico non sia solo vivibile, ma che sia su misura per noi, e che quindi vengano ascoltati i nostri disagi e le nostre richieste. L'occupazione è un atto forte, che vede coinvolta la quasi totalità degli studenti. Si tratta di una decisione lungamente discussa, che speriamo faccia capire quanto questo modello di scuola non ci soddisfi. Finora non siamo stati ascoltati. È arrivato il momento di farci sentire».*

Che significato ha avuto, dunque, per gli studenti la scelta *forte* di occupare la scuola? Quali istanze sono state presentate a insegnanti, dirigenti e società attraverso questa esperienza e i manifesti prodotti? Che risposte ha dato il mondo adulto?

Il presente studio, inserendosi nelle attività di ricerca promosse dal Laboratorio di Scuola e Cittadinanza Democratica del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, sotto la direzione scientifica di G. Pastori, ha inteso indagare la prospettiva e il vissuto dei giovani che hanno organizzato e preso parte a queste esperienze di occupazione scolastica.

Le principali domande di ricerca hanno esplorato il significato che hanno l'aver voce e partecipare a scuola per gli studenti; quali spazi, tempi e modalità permettono o meno agli studenti di sentirsi appartenenti alla scuola come luogo di relazioni e di crescita personale; come l'impianto organizzativo e culturale della scuola permette lo sviluppo di pratiche di vita democratica e cittadinanza al suo interno.

L'intento è stato quello di comprendere il nesso tra l'esperienza delle occupazioni scolastiche e l'idea che i giovani hanno degli effettivi processi di partecipazione, espressione e decisione che vivono a scuola, mostrando al contempo che gli studenti *vogliono* e *possono* dare un contributo significativo al dibattito pubblico sulla scuola e offrire indicazioni preziose per il suo miglioramento.

3. Di tali manifestazioni si è molto parlato sui quotidiani, ma, dato significativo, non hanno raggiunto l'attenzione del mondo accademico, come testimonia l'assenza di pubblicazioni scientifiche su questo tema.



## 2. Metodo

### 2.1. Soggetti e procedure

Lo studio, di carattere idiografico esplorativo, si colloca all'interno del paradigma ecologico e dell'epistemologia fenomenologica (Mortari, 2007) e ha adottato la cornice teorico-metodologica della *Student Voice* (Cook-Sather, 2020; Grion & Cook-Sather, 2013; Fielding, 2012; Mitra, 2018). La prospettiva della *Student Voice*, infatti, nel suo intento di dare voce agli studenti - attori troppo spesso inascoltati della scena scolastica - e legittimare i loro punti di vista come forza trasformativa del contesto scolastico, è parsa particolarmente coerente con gli obiettivi del presente studio.

Durante i mesi successivi alle occupazioni, sono stati coinvolti nello studio 36 studenti e studentesse, di età compresa tra i 15 e i 18 anni, appartenenti a dieci scuole superiori situate nel territorio di Milano; gli istituti scolastici erano di diverse tipologie: principalmente liceo classico, scientifico, linguistico e delle scienze umane. Come partecipanti sono stati individuati e coinvolti sia studenti e studentesse che hanno concretamente ideato, organizzato e vissuto le occupazioni scolastiche, sia adolescenti che hanno preso parte alle occupazioni seguendo la proposta dei compagni.

Ognuno degli studenti ha partecipato liberamente all'indagine proposta. Sono stati contattati utilizzando canali diversi, ma mai attraverso il canale degli insegnanti per chiarezza comunicativa e per evitare l'eventuale fraintendimento che la ricerca originasse da

una richiesta della scuola stessa. Per questo si è scelto di avvalersi dapprima di contatti diretti con collettivi studenteschi e successivamente di contatti degli studenti stessi, procedendo pertanto con un campionamento di convenienza a cascata (Pastori, 2017).

Non è stato semplice raggiungere i soggetti, fissare gli appuntamenti e avere un luogo dove incontrarli, al di fuori delle mura scolastiche ma, al contempo, per loro facilmente accessibile. Spesso è stato necessario ricalendarizzare più volte gli appuntamenti o finanche realizzare dei focus group con un numero di partecipanti più esiguo (3 o 4) di quanto preventivato, a fronte delle assenze di alcuni adolescenti, pur di non rinunciare all'incontro con gli studenti presenti.

### 2.2. Raccolta e analisi dei dati

Lo strumento scelto per indagare il punto di vista dei giovani partecipanti è stato quello del focus group, che, attraverso l'interazione e il confronto intersoggettivo, ha favorito l'emergere di nuovi significati e traiettorie di senso (Baldacci & Frabboni, 2013; Pastori, 2017; Zammuner, 2003).

Coerentemente con la prospettiva epistemologica assunta, la traccia di domande è stata elaborata dal gruppo di ricerca al fine di consentire ai partecipanti di proporre un'analisi critica del vissuto scolastico alla luce dell'esperienza dell'occupazione che li aveva visti direttamente coinvolti. In particolare, sono state affrontate tre aree principali:

1. l'esperienza dell'occupazione;
2. cosa significa, per gli studenti, *partecipare* a scuola;

3. le idee e proposte di cambiamento della scuola in chiave democratica e partecipativa.

L'esplorazione di questa terza area, in particolare, era finalizzata a sviluppare la riflessione di studentesse e studenti in prospettiva costruttiva, così da favorire una comprensione più profonda delle loro percezioni e vissuti.

I 10 focus group sono stati condotti tra marzo 2022 e giugno 2022 al di fuori dell'orario scolastico, sia in presenza che da remoto<sup>4</sup>, nel rispetto delle disponibilità dei partecipanti.

Tutti i focus group sono stati audio-registrati e trascritti *verbatim*. Sull'intero corpus testuale è stata condotta a livello semantico un'analisi tematica riflessiva adottando un approccio induttivo (Braun & Clarke, 2021; Pagani, 2020). Si è scelto, cioè, di lavorare in una logica "bottom up", partendo quindi dai dati fino a sviluppare i codici e poi i temi

emergenti dai focus group (approccio induttivo), cercando di mantenere una maggior aderenza alle parole e prospettive dei partecipanti e catturarne i significati espliciti (livello semantico).

Secondo quanto indicato da Braun e Clarke (2006; 2019), l'analisi tematica è stata articolata nelle seguenti fasi: familiarizzazione con i dati; generazione dei codici iniziali; generazione dei temi iniziali; revisione dei temi, avvenuta nel gruppo di ricerca attraverso la rilettura degli estratti dei focus group; definizione e denominazione dei temi; scrittura del report.

La codifica iniziale ha permesso di identificare 243 codici, che sono stati a loro volta raggruppati in 46 codici sovraordinati. Questi ultimi sono stati esaminati dai ricercatori, combinati e raggruppati in pattern, trasversali all'intero dataset, più estesi e significativi rispetto alle domande di ricerca, permettendo così di individuare 4 temi (vedi Tab. 1).

TEMI	CODICI	FOCUS GROUP IN CUI IL CODICE È RICORSO	NUMERO DI OCCORRENZE DEI CODICI	PERCENTUALE DELLE OCCORRENZE DEI CODICI
SCUOLA COME COMUNITÀ E LUOGO DI FORMAZIONE DEL CITTADINO	Educazione Civica	3	7	0,60%
	Socialità a scuola utile per formarsi come cittadini	6	27	2,31%
	Scuola che non risponde più alle necessità formative degli studenti	8	28	2,40%
	La scuola deve essere sia istruzione che educazione e formazione	8	20	1,71%
	Scuola sempre più individualista, che punta alle eccellenze e alla performance	6	24	2,06%

4. La modalità da remoto non era inizialmente prevista, ma si è resa necessaria per venire incontro alle esigenze dei partecipanti e non perdere i loro contributi.

	La scuola è una piccola comunità	9	54	4,64%
	Occupazione come scambio, crescita e autoformazione degli studenti	9	80	6,87%
	Occupazione per sottolineare problemi del sistema scolastico	9	44	3,78%
	<b>Studenti che pensano</b> la scuola collegata al territorio, ai suoi bisogni, e non come un ambiente chiuso	2	7	0,60%
	Impegno di tutti per cambiare la scuola	6	19	1,63%
<b>PARTECIPAZIONE COME RICONOSCIMENTO E POTERE</b>	Desiderio di essere riconosciuti e di essere ascoltati	10	118	10,13%
	Spazi della scuola	7	29	2,49%
	Non appartenenza alla scuola degli studenti	8	37	3,18%
	Occupazione come punto di svolta e rottura	6	26	2,23%
	Occupazione insieme alle altre scuole	2	2	0,17%
	Partecipazione degli studenti all'occupazione	10	51	4,38%
	Esprimersi, essere protagonisti, proporsi per idee e argomenti	8	40	3,43%
	Pochi spazi di partecipazione, di espressione e di dibattito	10	44	3,78%
	Pochi spazi di decisione, scelta e rappresentanza per gli studenti	9	21	1,80%

	Partecipare significa portare le proprie idee a scuola	6	16	1,38%
	Studenti demotivati a partecipare a scuola	8	34	2,92%
	Studenti che non sentono l'esigenza di partecipare a scuola	4	6	0,52%
	Pandemia che ha ostacolato la partecipazione a scuola	2	4	0,34%
<b>PARTECIPAZIONE, SOCIALITÀ E BENESSERE</b>	Desiderio di andare oltre la dimensione nozionistica e frontale della scuola	9	44	3,78%
	Parlare di argomenti più vicini alla vita degli studenti	8	24	2,06%
	Desiderio di vivere la scuola come luogo di aggregazione, scambio, socialità, anche fuori la lezione	6	29	2,49%
	Scuola luogo accessibile e attento a tutti	3	7	0,60%
	Cambiamenti dopo l'occupazione	8	55	4,72%
	A scuola gli studenti devono viverci bene	7	37	3,18%
	Disagio e malessere generale all'interno della scuola	8	23	1,97%
	Risvolti della pandemia sugli studenti a scuola	6	31	2,66%
	Partecipazione e socialità legate al benessere psicologico a scuola	2	4	0,34%

PARTECIPAZIONE E APPRENDIMENTO: RAPPORTO CON I PROFESSORI	Demotivazione e poca passione dei professori	3	8	0,69%
	Il professore ha poteri che tu non hai	6	30	2,58%
	Reazione dei professori all'occupazione	5	22	1,89%
	Partecipazione legata a didattica e crescita personale	3	4	0,34%
	Partecipazione c'entra con l'apprendimento	7	35	3,00%
	Approccio e metodologia didattica influenzano la partecipazione	4	6	0,52%
	Scuola come luogo intergenerazionale, in cui gli adulti hanno un ruolo fondamentale, nel bene e nel male	6	23	1,97%
	Bisogno degli studenti di confronto umano, informale e oltre il ruolo con gli insegnanti	8	31	2,66%
	Cambiamento delle competenze e della formazione degli insegnanti	5	10	0,86%

Tab. 1 - Emersione e distribuzione codici a seguito dell'analisi dei focus group condotti con studenti e studentesse.  
Fonte: dati elaborati dagli autori e dalle autrici.

L'analisi, frutto del confronto e della riflessione congiunta degli autori, si è avvalsa del software NVivo12 Plus, che ha permesso di documentare le operazioni e le scelte analitiche compiute, rendendole visibili e passibili di costante confronto e discussione all'interno del gruppo di ricerca (Pagani, 2020).

### 3. Uno sguardo ai dati

Dall'analisi dei dati sono emersi quattro macro-temi principali, come illustrato nella Tab. 1.

Il primo macro-tema riguarda "la scuola come comunità e luogo di formazione del cittadino": è emerso tenendo conto di 11 codici differenti, per un totale di 314 occorrenze presenti lungo i 10 focus group (25.3% delle codifiche totali). Questo tema raccoglie la visione degli studenti su quale significato ha per loro il vivere la scuola come soggetti attivi e sul ruolo della scuola quale istituzione dedicata alla formazione del loro essere cittadini.

Il secondo è la "partecipazione come riconoscimento e potere" degli studenti all'interno della scuola: emerge da 14 codici diversi, per un totale di 472 occorrenze (38.4% delle oc-

correnze totali), presenti nelle diverse narrazioni.

La tematica riunisce tutte le dimensioni di significato legate all'aver voce e al "partecipare" inteso come possibilità concreta per gli studenti di cambiare e influenzare il contesto scolastico.

Il terzo macro-tema connette "partecipazione, socialità e benessere" nella scuola: accomuna 8 codici con 210 occorrenze (21.8%). Vi sono raggruppati tutti i contenuti in cui i partecipanti hanno trattato la dimensione partecipativa, la socialità e il benessere a scuola, sottolineando non solo l'importanza, ma anche la connessione di queste dimensioni.

Infine il quarto tema riguarda il nesso "partecipazione e apprendimento nel rapporto con i professori": si sviluppa a partire da 9 codici, per un totale di 169 occorrenze (14.5%) presenti nei focus group. In questa tematica sono riuniti tutti quei richiami alla connessione tra partecipazione e apprendimento nella scuola: dalle metodologie didattiche ai contenuti trattati, fino alla complessità del rapporto intergenerazionale con i docenti.

Nella seguente Tab. 2 sono riportate alcune frasi esplicative e rappresentative di alcuni codici particolarmente significativi ed esemplificativi:

TEMI	CODICI	CITAZIONI ESEMPLIFICATIVE DEL CODICE
SCUOLA COME COMUNITÀ E LUOGO DI FORMAZIONE DEL CITTADINO	La scuola è una piccola comunità	"Si secondo me la scuola alla fine è un po' una comunità: è un posto dove si sta insieme, dove si parla, dove si impara, è una comunità. E l'occupazione è stata un po' l'inizio, lo start, che ha fatto capire agli studenti, alle insegnanti, che la scuola deve essere una comunità." (Sa., studentessa, 5 fg., righe 468-470)
	Occupazione come scambio, crescita e auto-formazione degli studenti	"[...] penso che l'occupazione come atto politico, non sia solamente una modalità per confondere l'ordine pubblico, e interromperlo in certi casi, ma anche, soprattutto all'interno delle scuole, un modo per scambiarsi opinioni, pensieri, crescere e auto-formarsi tra studenti e studentesse." (L., studentessa, 4 fg., righe 22-34)



PARTECIPAZIONE COME RICONOSCIMENTO E POTERE	Desiderio di essere riconosciuti e di essere ascoltati	"[...] l'immagine che ho scelto rappresenta un ragazzo che urla, che emana un grido potente, perché per me questa occupazione ha rappresentato proprio un percorso di riscoperta della mia voce e del mio pensiero. [...] l'occupazione, è stato proprio il percorso per me di riscoperta della mia voce, la possibilità di capire che anche i miei pensieri hanno un valore e ho la possibilità di dirlo" (Sa., studentessa, 5 fg., righe 43-54)
	Non appartenenza alla scuola degli studenti	"Perché sì, effettivamente lo stare a scuola vissuto, c'è vissuto a livello proprio, detto in termine calcistico, con un po' di attaccamento alla maglia, diciamo, non si sente spesso. anche perché appunto spesso l'immagine della scuola viene messa prima di te" (S., studente, 7 fg., righe 589-591)
PARTECIPAZIONE, SOCIALITÀ E BENESSERE	Desiderio di andare oltre la dimensione nozionistica e frontale della scuola	"[...] la scuola dovrebbe formare i cittadini e non lo fa, perché la scuola ormai educa soltanto dal punto di vista delle informazioni, cioè vuole trasmettere delle informazioni, vuole fare imparare delle cose che sono poi esclusivamente le cose che chiede la scuola, che chiedono i professori [...] la scuola dovrebbe formare anche una persona per farla entrare nel mondo degli adulti e vivere come una persona civile. Se una persona non sa come funziona il mondo non è molto, non è molto utile." (S., studentessa, 2 fg., righe 665-657)
	A scuola gli studenti devono viverci bene	"[...] la scuola è proprio quasi il centro della vita di un giovane, dove appunto, come hai detto anche tu, ci formiamo, dove passiamo praticamente tutti i giorni un sacco di ore al giorno, e quindi appunto deve essere un ambiente dove gli studenti vivono bene. Cioè, sia dal punto di vista didattico ovviamente devono apprendere i programmi e tutto, ma devono anche proprio viverci bene" (G., studentessa, 4 fg., righe 261-264)
PARTECIPAZIONE E APPRENDIMENTO: RAPPORTO CON I PROFESSORI	Partecipazione c'entra con l'apprendimento	"[...] io non credo che potrei mai apprendere nulla senza partecipare attivamente a quello che sto imparando." (E., studentessa, 3 fg., 544-545)
	Bisogno degli studenti di confronto umano, informale e oltre il ruolo con gli insegnanti	"Invece abbiamo avuto il prof. di inglese che durante l'intervallo si è messo a parlare con noi del più e del meno [breve inciso rispetto al tema di cui avevano parlato], quindi mostrando un lato un poco più umano, un pochettino di più, sì...effettivamente di se stessi ti fanno sentire più nella tua zona di comfort e ti fanno venire molta più voglia di partecipare" (S., studente, 7 fg., righe 717-720)

Tab. 2 - Esempificazione dei codici emersi tramite citazioni rilevate all'interno del corpus dei focus group; sono stati inseriti i codici più frequenti e significativi per ogni tema.

Fonte: dati elaborati dagli autori e dalle autrici.

### 3.1. «La scuola è uno spazio in cui si diventa dei cittadini, si diventa delle persone in grado di vivere in una società». *Diventare cittadini: oltre l'educazione civica*

Un primo aspetto su cui ci soffermiamo è la distanza percepita dagli studenti fra l'Educazione civica (L. 92/2019) come proposta nelle scuole da loro frequentate e le loro aspirazioni a una scuola come luogo di formazione umana e politica in senso ampio. L'Educazione civica idealmente «contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri» (Ufficiale, 2019, p. 1), ma per molti studenti non è questo singolo insegnamento a concretizzare il ruolo politico e culturale della scuola nel suo mandato di formazione dei cittadini; inoltre, dai focus group ne emerge un'immagine molto distante dalla definizione della normativa, come una materia che nella scuola è «da fare giusto perché va fatta» (N., studentessa, 1 fg., r. 891), frammentata tra vari insegnamenti, con professori poco formati per trattare la materia adeguatamente e poco coordinati tra loro. Con molte declinazioni gli studenti hanno espresso un'idea di scuola che «deve essere sia istruzione che educazione e formazione» (in 8 focus, 20 occorrenze), che «prima di tutto è un luogo politico» (M., studentessa, 9 fg., rr. 799-800), un luogo in cui poter partecipare, come «base della democrazia» (S., studentessa, 8 fg., r. 1129), quasi facendo eco a Dewey (2016, tr.

it 2000) nel ricordare che la democrazia non è solo una forma di governo, ma una forma di vita costantemente da comunicare e far vivere, un sentimento e un sentire condiviso dalla comunità (Baldacci, 2017). Molti studenti hanno sottolineato che è importante il recupero di questo sentire, perché per loro «la scuola è una piccola comunità» (in 9 focus, 54 riferimenti), un luogo in cui «esprimersi, essere protagonisti, proporsi per idee e argomenti» (in 8 focus, 40 occorrenze), «luogo di aggregazione, scambio, socialità, anche fuori la lezione» (in 6 focus, 29 occorrenze) degli studenti, perché «la scuola è il primo posto dove noi ci formiamo» (M., studentessa, 9 fg., rr. 814-815) e «se ti manca anche semplicemente la socialità e il saperti relazionare con i tuoi coetanei, difficilmente ti interesserà in modo concreto quello che è la tua vita politica, cioè vita come cittadino» (M., studentessa, 9 fg., rr. 1222-1224).

Molti giovani hanno sottolineato come le occupazioni scolastiche siano nate proprio per recuperare questa dimensione, dichiarando che la «scuola non risponde più alle necessità formative degli studenti» (in 8 focus, 28 occorrenze), «una scuola sempre più individualista, che punta alle eccellenze e alla performance» (in 6 focus, 24 occorrenze). In tal senso l'occupazione per tanti ha significato un atto simbolico «per sottolineare i problemi del sistema scolastico» (in 9 focus, 44 occorrenze), un «punto di svolta e rottura» (in 6 focus, 26 occorrenze): gli studenti hanno espresso l'intenzione di prendere i propri spazi, portare a scuola argomenti di loro interesse, trattare contenuti vicini a loro e sperimentare dinamiche di scambio e confronto

tra pari. Anche per questo molti intervistati hanno vissuto l'occupazione come «scambio, crescita e autoformazione degli studenti» (in 9 focus, 80 occorrenze). Per alcuni l'esperienza dell'occupazione ha significato sentirsi coinvolti nella scuola, più di quanto accadeva nell'ordinario: «mi rendo conto di essermi sentito più partecipe alla scuola durante l'occupazione che in tutti gli altri anni che ho fatto a scuola effettivamente. [...] vedo più partecipare come è stata l'occupazione, quando ti senti parte di un sistema, di una comunità» (E., studente, 7 fg., rr. 594-598). Sebbene non tutti gli studenti a scuola sentano l'esigenza di partecipare, secondo molti dei soggetti intervistati «non può esserci una scuola senza partecipazione dello studente e della studentessa. Ed è forse per questo che abbiamo occupato: perché la scuola ha perso, o forse non ha mai avuto, questa componente» (E., studentessa, 3 fg., rr. 543-544). Affermazioni forti, che non consideriamo qui generalizzabili a tutta la popolazione studentesca, ma che altrettanto contribuiscono a decostruire generalizzazioni stereotipiche sociali che vedono i giovani solo concentrati su se stessi, sui social, privi di ideali e di aspirazioni politiche.

Sempre in quest'ottica, la maggior parte dei giovani ha sottolineato come la dimensione partecipativa insita nelle occupazioni abbia mostrato «che è veramente possibile una scuola diversa» (Ma., studentessa, 9 fg., r. 790); «secondo me gli studenti partecipano alla scuola durante l'occupazione perché si costruisce qualcosa, si dimostra anche agli insegnanti, alla preside, un modello alternativo e lo si fa costruendo insieme» (M., studen-

tessa, 2 fg., rr. 723-724).

Un ulteriore aspetto emerso è che partecipare ed essere cittadini a scuola significa anche «prendersi cura della scuola in cui si è» (P., studente, 1 fg., r. 950); «significa che la scuola ti interessa, significa che la scuola vuoi che migliori, che cambi. Una volta che te ne occupi significa che stai partecipando attivamente alla scuola» (Sa., studentessa, 5 fg., r. 571).

Infine, è interessante come alcuni intervistati pensino alla scuola come un'istituzione pubblica al servizio del territorio, «un punto di riferimento culturale del quartiere» (V., studentessa, 5 fg., r. 517), nella quale i giovani possono proporre esperienze per l'ambiente sociale che li circonda. Una scuola «aperta fino alle sei, alle sette di sera, così che la gente si possa riunire a scuola, fare attività alternative» (M., studentessa, 9 fg., rr. 822-823), che permetta ai giovani di abitarla da cittadini.

### 3.2. «Oltre al fatto che la scuola debba essere lì per gli studenti, non si tiene in conto della possibilità che gli studenti siano lì per la scuola». Partecipare a scuola tra riconoscimento e potere

Il sistema educativo della scuola, e le sue relative riforme, si è spesso fondato principalmente su visioni adulto-centriche riguardo cosa debba essere la formazione scolastica, nei suoi principi e pratiche educativo-pedagogiche. Cambiamenti e decisioni riferite alla scuola sono state spesso realizzate tenendo poco in considerazione proprio i destinatari del sistema scolastico (Grion & Maretto,

2017). Il tema dell'avere voce a scuola e il «desiderio di essere riconosciuti e di essere ascoltati» (in 10 focus, 118 occorrenze) da parte di studenti e studentesse è uno degli argomenti emersi con più diffusione e pervasività nei focus group. Le stesse occupazioni sono state per molti un'esperienza «di riscoperta della mia voce, [...] la possibilità di capire che anche i miei pensieri hanno un valore e ho la possibilità di dirlo, anche di metterli in pratica» (S., studentessa, 5 fg., rr. 46-54). Per alcuni partecipanti vivere la scuola «significa portare i propri interessi e le proprie idee» (L., studentessa, 3 fg., r. 560) e la possibilità di far sentire la propria voce.

Tuttavia per molti giovani a scuola concretamente ci sono «pochi spazi di decisione, scelta e rappresentanza per gli studenti» (in 9 focus, 21 occorrenze), «pochi spazi di partecipazione, di espressione e di dibattito» (in 10 focus, 44 occorrenze). Emerge uno scarto tra i desideri partecipativi dei giovani, almeno quelli interpellati per la ricerca, e le possibilità che i dispositivi didattico-organizzativi della scuola danno loro per partecipare. Molti studenti nei focus group hanno definito il loro ruolo a scuola come passivo, sentendosi ostacolati nel portare un proprio contributo: «non mi sento di partecipare alla scuola [...] io sono totalmente, al momento, un membro passivo» (M., studentessa, 2 fg., rr. 735-736). Questo è legato a come i giovani vivono l'ambiente della loro classe, il rapporto con i professori e più ampiamente con l'organizzazione scolastica e la sua governance. Alcuni di loro hanno anche messo in luce che vi sia un «problema di rappresentanza» (V., studentessa, 1 fg., r. 1253) all'interno delle scuo-

le superiori, poiché nella composizione del Consiglio di Istituto, luogo di decisioni, «gli studenti sono quattro, una percentuale veramente bassa per la componente che teoricamente rappresentiamo» (V., studentessa, 1 fg., r. 1246).

In sintesi, gli studenti interpellati pensano di avere «molto poco potere all'interno della scuola» (V., studentessa, 1 fg., r. 194): per questa discrepanza di rappresentanza, per le complessità burocratiche che abitano i processi scolastici, per un assetto complessivo didattico e organizzativo che disincentiva e innesca un circolo vizioso di rinforzo alla non assunzione di iniziativa e di responsabilità e all'abitare in modo anonimo il contesto scolastico: «gli studenti sono demotivati a partecipare a scuola» (in 8 focus, 34 occorrenze) e «non sentono l'appartenenza alla scuola» (in 8 focus, 37 occorrenze).

### 3.3. «La scuola è quasi il centro della vita di un giovane, [...] deve essere un ambiente dove gli studenti vivono bene». Socialità, benessere e partecipazione a scuola

Lungo le narrazioni sono stati spesso sottolineati i «risvolti della pandemia sugli studenti a scuola» (in 6 focus, 31 occorrenze), legati alle restrizioni sanitarie che hanno limitato drasticamente l'esperienza scolastica. Per gli studenti era complicato relazionarsi con gli altri studenti dell'istituto: «io vivevo solo la mia classe, io non vivevo la scuola in questi anni. Ho vissuto solo la mia classe» (S., studentessa, 5 fg., r. 212).

Anche per questo molti partecipanti hanno parlato di aver vissuto un «*disagio e malessere generale all'interno della scuola*» (in 8 focus, 23 occorrenze), anche per la mancanza di socialità, che, stando alle loro affermazioni, ha rappresentato uno dei motivi principali scatenanti la scelta di occupare: attraverso questi atti «*in qualche modo ci siamo ripresi uno spazio che ci era stato tolto, lo spazio della socialità*» (E., studentessa, 3 fg., r. 242), denunciando di aver potuto solo subire le scelte di contenimento pandemico mediante restrizioni nei contatti, secondo una logica che ha rafforzato la già scarsa attenzione ai bisogni socio-emotivi degli adolescenti nella scuola.

Per gli studenti che hanno partecipato alla ricerca «*la socialità è importantissima nel processo formativo di una persona*» (B., studentessa, 4 fg., r. 249) e la scuola ha il compito di custodirla e promuoverla in quanto luogo che rappresenta «*una parte enorme della nostra vita. Quando viene a mancare la scuola siamo persi [...] Non è una parte secondaria della nostra vita, è la parte primaria*» (J., studentessa, 10 fg., rr. 848-849).

Alcuni intervistati hanno enfatizzato la socialità quale «*base per il benessere psicologico dentro la scuola*» (P., studente, 1 fg., rr. 327-328) e fondamento di una maggiore motivazione ad esserci in modo attivo e partecipe: «*la partecipazione sicuramente è strettamente legata al benessere psicologico. Se una persona sta bene di solito ha più voglia di andare a scuola e di partecipare*» (M., studente, 7 fg., rr. 681-682).

Rispetto al benessere, molti studenti hanno detto di avere poco spazio per esprimere il

proprio disagio a scuola, non tanto come studenti, ma anche e soprattutto come persone che hanno bisogni, emozioni, aspirazioni e desideri. In alcuni istituti durante l'occupazione «*sono venuti psicologi*» (S., studente, 7 fg., r. 506), gli studenti hanno proposto corsi come il «*secret sharing*» (Ve., studentessa, 1 fg., r. 519) dove chi lo desiderava poteva raccontare le proprie sensazioni e problemi ai coetanei. Questo aspetto di racconto di sé, anche all'interno della scuola, è emerso come cruciale per gli studenti, che hanno dichiarato di non avere spesso occasione per farlo. Alcuni di loro hanno sottolineato che il servizio di sportello psicologico «*non è stato ampliato*» (D., studente, 8 fg., rr. 220-221) durante il Covid-19 o «*era gestito male*» (S., studentessa, 5 fg., r. 205), o era poco accessibile. Ma ciò che è emerso in modo saliente non è semplicemente la richiesta di aumento di sportelli psicologici; piuttosto l'esigenza di un ambiente in cui gli adulti sappiano volgere uno sguardo di cura e di interesse per gli studenti, riconoscendoli quali persone umane in crescita: corpi in divenire, famiglie nello zaino, emozioni, pensieri, desideri, non solo performance e voti ad essi assegnati.

### 3.4. «*Per il mio apprendimento, io credo che non potrei mai apprendere nulla senza partecipare attivamente a quello che sto imparando*». *Imparare a scuola, partecipando: tra metodologie, contenuti e rapporto con i professori*

Per molti intervistati il legame tra *partecipazione* e *apprendimento* è risultato cruciale (in 7 focus, 35 occorrenze): sia per contenuti che per modalità didattiche sentono che il loro contributo, le risorse che possono mettere in gioco e i loro interessi non hanno una possibilità di esprimersi nello spazio-tempo didattico.

Dal punto di vista didattico, riprendendo le loro parole «*basta guardare il tipo di lezione che viene proposto, che è a livello frontale: l'insegnante parla, io ascolto e il giorno dopo gli spiego quello che mi ha detto. Sarei partecipe se si proponesse ad esempio [...] un modello di scuola coinvolgente*». (M., studentessa, 2 fg., rr. 737-740), emerge come «*l'approccio e metodologia didattica influenzano la partecipazione*» (in 4 focus, 6 occorrenze) a scuola. Molti studenti hanno sottolineato che i giovani sono persone capaci di portare il proprio pensiero; pensiero che va alimentato e 'acceso', come affermato da una partecipante che ha citato la nota affermazione di Plutarco sui giovani: «*non vasi da riempire ma fiaccole da accendere*» (E., studentessa, 3 fg., r. 153). Alcuni intervistati hanno affermato come a scuola non sia permesso loro di lasciare un segno: «*quando farò un tuffo nel*

*mio passato non mi sentirò di aver detto un qualcosa al Leonardo [nome del suo liceo]*» (S., studente, 7 fg., rr. 806-807); e pochissimi partecipanti hanno affermato di sentirsi coinvolti, ingaggiati e partecipi durante le lezioni in classe.

Dal punto di vista dei contenuti, i temi di attualità «*sono tristemente limitati a scuola*» (L., studente, 3 fg., r. 250) e parlare di attualità per gli studenti non è semplicemente un rigettare gli argomenti proposti dalla scuola: sembra essere quel tassello importante che permette di comprendere criticamente il presente nei suoi legami con il passato e le relazioni esistenti tra l'identità personale e collettiva (Brezzi, 2021). Non a caso durante le occupazioni molti studenti hanno scelto di proporre incontri incentrati su differenti tematiche che sentivano vicine ai loro interessi: «*attualità, la questione di genere [...] la questione sull'alternanza scuola lavoro [oggi PCTO]*» (P., studente, 10 fg., rr. 146-147); «*femminismo, inclusione dal punto di vista della comunità LGBT, ecologia e politica, attualità*» (Ma., studentessa, 9 fg., r. 649); i corsi erano tenuti dagli studenti e dalle studentesse o da esperti esterni.

In queste riflessioni che tracciano molteplici ombre e poche luci, emerge tuttavia il riconoscimento da parte degli studenti del ruolo fondamentale giocato dai professori: quale ambiente contraddistinto dall'incontro intergenerazionale (Olagnero et al., 2016), la scuola per molti studenti è un posto in cui «*gli adulti hanno un ruolo fondamentale, nel bene e nel male*» (in 6 focus, 23 occorrenze).

Come già sottolineato, un dato emerso chiaramente e che risuona come un grido



«l'immagine che ho scelto rappresenta un ragazzo che urla, che emana un grido potente», Sa., studentessa, 5 fg., r. 43) è il «bisogno di confronto umano, informale e oltre il ruolo con gli insegnanti» (in 8 focus, 31 occorrenze), perché «mostrando un lato un poco più umano, un pochetto di più di sé stessi, ti fanno sentire più nella tua zona di comfort e ti fanno venire molta più voglia di partecipare» (S., studente, 7 fg., rr. 718-720).

Il rapporto studenti-professori è descritto come attraversato da numerose fatiche che non permettono ai giovani di sentirsi coinvolti e partecipi. Hanno parlato di una “distanza relazionale” attribuita al ruolo dei docenti a scuola («il professore ha poteri che tu non hai» (in 6 focus, 30 occorrenze) che non instaurano un clima di confronto e fiducia. Molti intervistati hanno sottolineato che in generale «lo studente non si sente compreso, capito né supportato dai propri insegnanti, e di certo questa non è una cosa che ti stimola a partecipare» (S., studente, 7 fg., rr. 696-697).

Per molti di loro il problema ha origine in una bassa motivazione all'insegnamento: i professori entrano in aula «perché devono, entrano perché vengono pagati per farlo. Entrano perché in quel momento quello è il loro ruolo e quello socialmente gli viene imposto» (P., studente, 1 fg., rr. 1419-1420), ma non perché hanno il desiderio di stare autenticamente con gli studenti.

A questo si aggiunge la necessità, da essi rimarcata, di un «cambiamento delle competenze e della formazione degli insegnanti» (in 5 focus, 10 occorrenze) per generare un miglioramento del rapporto fra studenti e insegnanti e per un maggiore coinvolgimento

degli studenti. Per vivere il contesto classe «oltre ad una preparazione nozionistica [...] [serve, nda] una preparazione pedagogica adatta». (S., studentessa, 8 fg., rr. 1066-1068), aggiornata non solo in chiave didattica, ma anche pedagogica ed educativa che permetta agli insegnanti di abitare il contesto classe con maggior attenzione ai bisogni formativi degli studenti, riconosciuti nella loro globalità e complessità.

## 4. Conclusioni

Le occupazioni scolastiche avvenute nell'a.s. 2021-2022 nel territorio di Milano hanno rappresentato una scelta intenzionale degli studenti di manifestare il proprio disagio e di esprimere la loro voce verso un sistema scolastico nel quale non si sentono guardati in modo personale, riconosciuti come soggetti portatori di bisogni e risorse a scuola, poco tenuti in considerazione come veri e propri stakeholder.

Nell'atto delle occupazioni si legge il tentativo di indicare una direzione di cambiamento sistemico che gli studenti e le studentesse desiderano per la propria esperienza scolastica.

La scuola nella voce degli studenti rimane un luogo fondamentale dove trovare allo stesso tempo esperienze di significato e significato alle proprie esperienze, un'opportunità per vivere «socialità, didattica e crescita personale» (D., studente, 8 fg., r. 697). Per gli intervistati però è necessario che gli studenti abbiano più occasioni di sperimentare ruoli attivi e di partecipazione a scuola, vivendola

come luogo di socialità, di confronto, di sviluppo del pensiero critico e di cittadinanza. Se è vero che la partecipazione è un processo più che un evento (Nthontho, 2017), è importante che le istituzioni scolastiche si impegnino per permettere loro questa continuità di esperienza.

Le proposte degli studenti sono numerose da questo punto di vista. Alcune sono già state riportate nel testo: poter contribuire nella didattica e nella scuola, in collaborazione con gli insegnanti; poter promuovere iniziative e progetti in modo autonomo; sentire che la scuola fa spazio al mondo e al contempo si fa mondo, nel fare spazio a temi di attualità, al decostruire e ricostruire le conoscenze, al pensare criticamente, allo scegliere e agire.

Come già sottolineato in letteratura, per gli studenti la possibilità di esprimersi ed essere coinvolti nelle decisioni permette loro di avere maggior influenza sull'ambiente scolastico (Mitra, 2018), e di sviluppare maggiore senso di appartenenza alla scuola, vivendola come luogo di crescita in cui stare ed abitare (Lloyd & Emerson, 2017) e non solo “transitare”.

Agli occhi degli studenti, la scuola può essere quel luogo custode e promotore di cittadinanza, intesa come processo di apprendimento sociale in uno spazio pubblico (Bolivar, 2007). E se è vero che «la scuola affianca al compito “dell'insegnare ad apprendere” quello “dell'insegnare a essere”» (MIUR, 2012, p. 6), gli studenti chiedono che rimetta al centro:

«la domanda cruciale su come si forniscono alle nuove generazioni gli strumenti culturali per orientarsi criticamente e prendere decisioni nel perimetro sempre più ampio delle scelte,

di comportamento di posizione, di partecipazione attiva, che hanno un rilievo collettivo e rientrano nella sfera pubblica del proprio agire di cittadini». (Ferratini, 2021, p. 341)

Lo studio condotto ha avuto come limite la numerosità del gruppo di soggetti coinvolti; si è scelto di interpellare studenti e studentesse che fossero motivati a prender parte alla ricerca e che avessero preso parte alle occupazioni studentesche, con un ruolo proattivo organizzativo e/o di partecipazione a esse. Queste caratteristiche del gruppo di soggetti contraddistinguono la ricerca e al contempo ne definiscono il confine e il limite, trattandosi di un gruppo selezionato e specifico. Tuttavia, osserviamo come anche nei mesi dell'a.s. 2022-2023 gli studenti abbiano avviato nuove iniziative per manifestare ed esprimere istanze di cambiamento per la scuola. Si può considerare come la voce di questi studenti esprima anche la voce di molti.

Altro elemento di limite è che non tutti i focus group sono stati allestiti nel medesimo setting, poiché alcuni sono stati svolti da remoto; l'aver condotto i focus group in una doppia modalità, elemento non previsto inizialmente, è stato scelto per andare incontro alle esigenze dei partecipanti.

Auspichiamo che questo contributo possa favorire ulteriormente riflessioni rispetto alla scuola, trovando eco nel dibattito sociale e politico, per poter promuovere rinnovamenti strutturali, organizzativi, culturali, nel sistema scolastico, a partire anche della prospettiva di chi, come gli studenti, vive la scuola ogni giorno.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M.** (2017). Democrazia e educazione. Una prospettiva per i nostri tempi. In M. Fiorucci & G. Lopez (A cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 21-38). Roma: TrE-Press.
- Baldacci, M.** (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., & Frabboni, F.** (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: Utet Università.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N.** (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: reflexao e critica*, 24, 344-351.
- Borgonovi, F., & Pál, J.** (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa> [Accessed 28.07.23].
- Braun, V., & Clarke, V.** (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2159676X.2019.1628806> [Accessed 28.07.23].
- Brezzi, F.** (2021). L'educazione civica. Un itinerario filosofico per una cittadinanza compiuta. *Scuola democratica*, 12(speciale), 277-287. Retrieved from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/100686> [Accessed 28.07.23].
- Bolívar, A.** (2007). *Educación para la ciudadanía: algomásque una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Consiglio d'Europa** (2016, tr. it. 2017). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Cook-Sather, A.** (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405841.2019.1705091> [Accessed 28.07.23].
- Dewey, J.** (2000). *Democrazia e educazione*, trad. it. di EE Agnoletti e P. Paduano. Milano: La Nuova Italia. (Original work published 1916).
- Ferratini, P.** (2021). Il progetto Civitas. *Scuola democratica*, 12(speciale), 339-349. Retrieved from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/100692> [Accessed 28.07.23].
- Fielding, M.** (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359 (3), 45-65. Retrieved from <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195> [Accessed 28.07.23].
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñoz, J.** (2020). How schools affect student wellbeing: a cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in Psychology*, 11, 431.
- Grion, V., & Cook-Sather, A.** (A cura di). (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Grion, 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.
- Grion, V., & Dettori, F.** (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. *Pedagogia militante*. Pisa: ETS.
- Grion, V., & Maretto, M.** (2017). Student Voice e didattica partecipativa: un valore aggiunto per l'innovazione scolastica. *Form@ re*, 17(3), 174-187. Retrieved from <https://doi.org/10.13128/formare-21261> [Accessed 28.07.23].
- Groccia, J. E.** (2018). What is student engagement? *New directions for teaching and learning*, 2018(154), 11-20. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.20287> [Accessed 28.07.23].
- Hart, R. A.** (1992). Children's Participation: From tokenism to citizenship, *Innocenti Essay*, 4. Florence: Unicef International Child Development Centre.
- Hart, R. A.** (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Routledge.
- Lloyd, K., & Emerson, L.** (2017). (Re) examining the relationship between children's subjective wellbeing and their perceptions of participation rights. *Child indicators research*, 10(3), 591-608. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9396-9> [Accessed 28.07.23].
- Lundy, L.** (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. Retrieved from <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411920701657033> [Accessed 28.07.23].
- Mitra, D.** (2018). Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473-487. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007> [Accessed 28.07.23].
- MIUR** (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Retrieved from [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) [Accessed 28.07.23].
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nthontho, M. A.** (2017). Unleashing student potential through democratic participation in decision making: Controversies and prospects. *Africa Education Review*, 14(3-4), 158-174. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1279013> [Accessed 27.07.23].
- Olagnero, M., Belloni, M. C., & Bosio, R.** (Eds.). (2016). *Becoming Children: Well-being, Participation, Citizenship*. Torino: Academia University Press.
- ONU** (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September.
- Pagani, V.** (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Reggio Emilia: Junior-Spaggiari.
- Pagani, V., Maiorano, A., & Pastori, G.** (2022). La scuola in presenza dovrebbe essere qualcosa di più della DAD". Riflessioni sulla scuola in pandemia di studenti di scuola superiore in Lombardia. *SCHOLÉ*, 2(2022), 241-255. Retrieved from <https://boa.unimib.it/handle/10281/397771> [Accessed 28.07.23].
- Pastori, G.** (2017). La scuola italiana vista dagli 'altri'. Studenti di altri paesi raccontano la nostra scuola. *Scuola democratica*, 8(1), 25-50. Retrieved from <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/86501> [Accessed 28.07.23].
- Pastori, G., & Pagani, V.** (2021). Building inclusive and well-being school communities and 'citizenization' through active children's participation. The ISOTIS Study. In *Reinventing Education. VOL. 1, Citizenship, Work and The Global Age* (pp. 831-841). Roma: Associazione "Per Scuola democratica".
- Pastori, G.** (2022). Benessere, inclusione e cittadinanza attiva: dati e riflessioni da esperienze di ricerca partecipata con studenti di scuola superiore. In *Pedagogia e Politica in occasione dei 100 anni dalla*

*nascita di Paulo Freire* (pp.195-205). Lecce: Pensa MultiMedia.

**Pastori, G., Pagani, V., Maiorano, A., & Brognoli, M.** (2022). Student voice e formazione insegnanti. Ricerche e riflessioni in divenire. Intervento presentato a: Convegno “La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti”, Perugia, IT.

**Save the Children** (2020). *La scuola che verrà. Attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. Save the Children Italia.

**Ufficiale, G.** (2019). *Legge 20 agosto 2019, n. 92 Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Retrieved from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> [Accessed 27.08.23].

**UNESCO, & CCI** (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale: Temi e obiettivi di apprendimento*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836> [Accessed 03.11.23].

**UNESCO, & COE** (2021). *The impact of the covid -19 pandemic on student voice: findings and recommendations*. Retrieved from: <https://rm.coe.int/finalpublication-theimpact-of-covid19-on-student-voice/1680a42e52> [Accessed 24.07.2023].

**Welty, E., & Lundy, L.** (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of science communication*, 12(3), C02. Retrieved from <https://doi.org/10.22323/2.12030302> [Accessed 28.07.23].

**Zammuner, V. L.** (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

RicercaAzione

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

RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase



## Intrecci, sentieri e labirinti

### IPRASE per Italo Calvino, a cento anni dalla nascita

Bruno Mellarini<sup>1</sup>

IPRASE non poteva certo trascurare la preziosa occasione rappresentata dalla ricorrenza dei cento anni dalla nascita dello scrittore ligure Italo Calvino (1923-1985), da tempo non solo inserito nel “canone” ma anche riconosciuto da più parti come l’Autore più importante del secondo Novecento italiano. Nondimeno, tutte le scelte vanno giustificate e lo stesso anniversario calviniano non fa eccezione. Di qui l’esigenza, preliminare, di motivare l’attenzione che IPRASE ha voluto riservare all’Autore delle *Città invisibili* nel corso dell’anno scolastico 2022-2023, con l’intento, da un lato, di rendere il dovuto omaggio a uno scrittore per tanti motivi importante e decisivo e, dall’altro, di mantenere fede a quello che è il mandato cui l’Istituto deve rispondere.

Ora, le ragioni per cui era doveroso occuparsi di Calvino si possono compendiare sostanzialmente in tre punti:

- a) Calvino è un classico. Anzi, Calvino è forse l’*ultimo* classico della nostra letteratura: non solo un Autore imprescindibile nell’ambito del cosiddetto “postmoderno” italiano, ma anche un modello, un maestro di stile e di scrittura, di impegno civile e letterario, componenti mai disgiunte ma sempre connesse in un legame insolubile. E, nello stesso tempo, uno scrittore di culto, locale e globale (e non servirà ricordare quanto Calvino sia amato e studiato anche all’estero, in particolare negli Stati Uniti);
- b) Calvino è un classico anche e soprattutto per la scuola italiana: un ruolo che gli è stato riconosciuto fin da subito, come testimoniano, per esempio, le tante edizioni scolastiche delle sue opere, dalla trilogia degli *Antenati* fino al *Marcovaldo*, opere che sono entrate in modo capillare nei programmi di lettura delle scuole di ogni ordine e grado;



1. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE).

c) Calvino ha sempre rivendicato il valore etico-civile della parola letteraria, quella parola che, a suo dire, andava a ogni costo preservata dalla dilagante “peste” del linguaggio, dagli usi strumentali e spregiudicati che ne fanno la politica e la propaganda. Calvino, quindi, come Autore che ha sempre sostenuto l’esigenza di difendere un’idea alta di letteratura, in linea con quanto affermava in un saggio ben noto: «Noi siamo tra quelli che credono in una letteratura che sia presenza attiva nella storia, in una letteratura come educazione, di grado e di qualità insostituibile<sup>2</sup>».

Diverse sono state le attività che IPRASE ha voluto dedicare allo scrittore in vista del centenario di cui si è detto. Le ricordiamo di seguito: il Convegno *Calvino a scuola 100 anni dopo* (Rovereto, 14-15 ottobre 2022); il percorso formativo - rivolto ai docenti del sistema scolastico trentino - *Riscrivere, riprendere e commentare Calvino*, svoltosi nei mesi successivi al Convegno, e articolato in tre sezioni distinte per ordine e grado di scuola; un Concorso letterario rivolto agli studenti e alle studentesse delle scuole di ogni ordine e grado della Provincia autonoma di Trento, con l’obiettivo precipuo di promuovere le competenze di scrittura a partire dagli spunti e dai suggerimenti che si possono trarre dalle opere di Calvino (e che ha visto, tra l’altro, l’intervento di una giuria di qualità, presieduta da un’autorità in materia come Pino Boero).



Una domanda, a questo punto, sorge spontanea: com’è possibile “tenere assieme” tutto ciò? Ossia conciliare un convegno accademico, un percorso di accompagnamento didattico e un concorso destinato alle scuole? Non è possibile rispondere a tale domanda se non dicendo che ci si è affidati, *in primis*, alla definizione di un impianto progettuale coerente nelle parti e nel tutto, creando fin dall’inizio le condizioni affinché i diversi momenti e interventi potessero dialogare fra di loro, focalizzando con attenzione la prospettiva pedagogica e le finalità educative che sono proprie dell’Istituto.

In questa prospettiva, di particolare rilievo si è dimostrata la sinergia tra il Convegno e il percorso formativo che ha fatto seguito: se il Convegno ha, per così dire, gettato le fondamenta per una riflessione a tutto campo sull’opera di Calvino, e sulle sue tante sfaccettature, con interventi che sono andati dalla componente fiabesca che agisce sottotraccia al peculiare saggismo calviniano, dalla “materialità” riscontrabile nell’opera all’uso - e, talvolta, abuso - scolastico dei testi calviniani, il percorso di formazione rivolto ai docenti ha permesso di riprendere ed esplorare ulteriormente questi e altri temi, in particolare grazie alla preparazione, alle attitudini didatticamente innovative e alla profondità di sguardo dei tre formatori scelti da IPRASE (Linda Cavadini, Roberto Contu e Simone Fornara).

Si è così prodotta, appunto, una sinergia vincente: termine in questi anni forse un po’ troppo abusato, ma che rende alla perfezione il tipo di dialogo e di scambio che si è innescato tra docenti e formatori, nonché tra docenti e relatori, accademici e non. È dunque questa - crediamo - la chiave del successo di un’esperienza che si è poi conclusa, nella giornata del 19 maggio 2023, con la premiazione delle classi vincitrici del concorso *Riscrivere, riprendere e commentare Calvino*, le quali classi hanno lavorato sul produrre “testi da testi” commentando, riprendendo o riscrivendo nelle forme più diverse un’opera a scelta dello scrittore. E già qui - va detto - non sono mancate le sorprese, tra cui, solo per fare un esempio eclatante, la riscrittura sotto forma di canzone rap del primo libro di Calvino, *Il sentiero dei nidi di ragno* (Einaudi 1947), a testimonianza, semmai ce ne fosse bisogno, della straordinaria capacità del *classico* Calvino di attualizzarsi e di entrare in dialogo anche con le giovani generazioni, di per sé avvezze a esperienze estetiche e a codici espressivi anche molto lontani da quelli considerati più tradizionali come il “romanzo”. Ma gli esempi si potrebbero moltiplicare: basti pensare all’invenzione di “Sballònia”, novella *città invisibile* in cui la perenne, imperturbabile felicità degli abitanti non è altro che la faccia nascosta di uno stato di incoscienza e di “beata ignoranza”, in cui l’ottusa spensieratezza è qualcosa che si paga a caro prezzo.

Che dire, ancora?

Sarà bene ricordare che Calvino è uno scrittore difficile: anzi, molto difficile. Nondimeno la sua lettura è stata proposta e promossa in tutti i gradi e gli ordini di scuola, dalla primaria alle superiori, ottenendo sempre un ottimo riscontro e una risposta all’altezza da parte dei suoi giovani lettori. Merito, questo, del percorso formativo di cui si è detto, ma ovviamente anche dei docenti che hanno fatto da mediatori, traghettando verso studenti e studentesse un’opera di certo accattivante e ricca di stimoli, modernissima e attuale nelle tematiche che affronta (dall’alienazione al problema ecologico, dalla perdita di contatto con la natura di cui si legge nel *Marcovaldo* ai tanti *inferni* in cui si svolge la vita nelle moderne metropoli, come ci ricorda il finale - citatissimo - delle *Città invisibili*), ma al contempo indubbiamente complessa nel suo declinarsi attraverso forme di scrittura, generi e registri linguistici anche molto diversi, caratterizzati dalla profonda stratificazione dei significati della parola letteraria e, quindi, da un lavoro di ricerca e di approfondimento che passa necessariamente attraverso la sperimentazione sul linguaggio.

Si può dire senza remore che si sia trattato di una sfida a tutti gli effetti. Fallire o - meglio - mancare il bersaglio, era nell’ordine delle cose: nessuno lo avrebbe potuto escludere a priori, era un’eventualità da tenere ben presente. E invece non solo è andata benissimo come dicono i numeri - molto alti - dell’adesione al concorso da parte delle scuole, ma la proposta considerata nel suo complesso ha suscitato un forte interesse anche da parte delle Istituzioni culturali locali come, in particolare, la roveretana “Accademia degli Agiati” che ha voluto prender parte alle celebrazioni dell’anniversario proponendo tra gennaio e marzo 2023 un ciclo di conversazioni/lezioni dedicate allo scrittore ligure e affidate a un esperto come Mario Allegri (*Italo*

2. Calvino, *Il midollo del leone*, relazione letta a Firenze il 17 febbraio 1955, ora in Id., *Una pietra sopra*, Einaudi, Torino 1980, p. 13.

*Calvino: l'ultimo classico della nostra letteratura*): un ciclo di lezioni che si è svolto in presenza presso la sede dell'Accademia e che ha visto una notevole adesione, sia da parte dei docenti di Lettere (presenti in sala e collegati online) sia da parte del tradizionale bacino cui l'Accademia abitualmente attinge. Vi è stata, insomma, una sorta di ripresa e disseminazione di temi calviniani entro un raggio molto ampio, e secondo modalità di politica culturale che hanno saputo coinvolgere la cittadinanza tutta attraverso una proposta d'alto profilo.

Ma non è finita qui.

Il progetto *Intrecci, sentieri e labirinti*, inteso ovviamente nelle sue diverse articolazioni, ha sortito anche una ricaduta che non era stata assolutamente prevista al momento della sua ideazione, ossia il coinvolgimento da parte di un Liceo artistico - il "F. Depero" di Rovereto - che ha lavorato, *sua sponte* e in maniera largamente autonoma, attorno a un progetto, *Fantastico Calvino*, finalizzato alla produzione di una serie di manufatti artistici realizzati a partire dallo studio di tre opere calviniane: la trilogia degli *Antenati*, il *Marcovaldo* e le *Cosmicomiche*. Che sono forse i testi che, più di altri, evidenziano la straordinaria, inimitabile fantasia e creatività dello scrittore e che sono particolarmente adatti, per ciò stesso, a una rilettura e rielaborazione originale da parte degli studenti e delle studentesse dell'Artistico. Un progetto didattico importante, dunque, e che, benché nutrito dagli stimoli di cui si detto, s'è poi sviluppato in direzioni autonome e del tutto imprevedute, traducendosi infine in una mostra itinerante, ospitata dapprima presso la Biblioteca Civica "G. Tartarotti" di Rovereto e, in seguito, presso la sede stessa di IPRASE, a testimonianza del grande apprezzamento che essa ha ricevuto in ambiti e sedi diverse. Il ritratto di Calvino, inserito nella prima pagina del presente contributo, è stato tratto dal manifesto della mostra itinerante; l'illustrazione tecnica mista "Lo zio acquatico", riprodotta qui sopra, è opera di Luca, studente del Liceo "Depero".



Si segnala che gli esiti dell'intero percorso - comprendente il Convegno introduttivo, l'accompagnamento didattico-formativo per i docenti e il Concorso per le scuole - sono stati affidati a un volume di Atti, edito da IPRASE, dal titolo *Intrecci, sentieri e labirinti. Calvino a scuola a cento anni dalla nascita*, in corso di pubblicazione.

Si dice, forse troppo spesso e con toni apocalittici, che la letteratura non "parli" più alle

giovani generazioni, e che sia percepita, in definitiva, come un inutile retaggio del passato, una vecchia e obsoleta eredità che, per qualche incomprensibile ragione, i ragazzi e le ragazze sono obbligati a studiare a scuola, imparando a memoria biografie intricate e studiando brani e passi letterari all'apparenza astrusi e troppo lontani dalla concretezza del vivere quotidiano.

Nulla di più falso. Il progetto *Calvino a cento anni dalla nascita* ha dimostrato, con tutte le sue articolazioni e le sue ricadute, con i suoi sviluppi e le sue diramazioni (comprese quelle non preventivate), la grande attualità di un'opera letteraria molto vasta e complessa ma che riesce, proprio in virtù dell'inesauribile ricchezza di prospettive che dischiude, a parlare anche alle nuove generazioni, rilanciando domande e interrogativi che non riguardano solo il passato ma che, al contrario, investono le fondamentali questioni del futuro.

Accade così che Calvino diventi, lungi dall'essere un semplice argomento di studio, un compagno di strada cui affidarsi, un interlocutore ideale il quale, pur nella piena consapevolezza degli *inferni* contemporanei, non ha mai smesso di credere nelle parole d'ordine della leggerezza, dell'ironia e della levità, nella convinzione che il male non possa prevalere e che il tragico non sia e non possa essere «la forma essenziale del mondo<sup>3</sup>».

Questi, dunque, i motivi per continuare a occuparsi dello scrittore ligure, per approfondire ancora una volta, e con strumenti scientificamente aggiornati, la sua figura di narratore e di saggista, di promotore culturale e, in generale, di intellettuale che ha saputo leggere e interpretare come pochi altri i segni inquieti del nostro tempo.

3. P. Citati, *La civiltà letteraria europea: da Omero a Nabokov*, Mondadori, Milano 2005, pp. 1821-1836: 1829.



## Il valore formativo della “Philosophy for Children” Un progetto-pilota nel comune di Rovereto

Paolo Bonafede<sup>1</sup>, Sabrina Madeddu<sup>2</sup>, Chiara Tamanini<sup>3</sup>

### Alcuni elementi di cornice

Nell'anno scolastico 2022-23, su richiesta del Comune di Rovereto, il Centro di Studi e Ricerche “Antonio Rosmini” dell'Università di Trento ha proposto un progetto-pilota di Philosophy for Children (P4C) che ha coinvolto quattro classi degli Istituti Comprensivi di Rovereto Est, Rovereto Sud e Isera Rovereto, sul tema dell'amicizia.

Il progetto si è svolto partendo dal presupposto che la filosofia detenga un valore formativo, giacché consente di riflettere, oltre che sui contenuti, anche sui metodi e sulle procedure sviluppate nel cammino dialogico-razionale che attiva. La proposta di Matthew Lipman (1923-2010), docente di Filosofia e Logica presso la Columbia University di New York, e dei suoi successori, rappresenta un modello didattico di educazione al pensiero, capace di stimolare la capacità riflessiva nei discenti. Lipman era infatti convinto che le scuole dovessero preoccuparsi di garantire che i bambini fossero in grado di pensare in modo critico, facendo dell'educazione «il risultato della partecipazione alla comunità di ricerca guidata dall'insegnante, tra i cui obiettivi vi è l'acquisizione della capacità di comprendere e di “giudicare bene”» (Lipman, 2005, p. 29). In Italia da trent'anni la metodologia si è diffusa grazie al lavoro, tra gli altri, delle prof.sse Marina Santi (Università di Padova), Maura Striano (Università Federico II Napoli) e di Antonio Cosentino (CRIF); tale modello teorico-pratico - plurale e in divenire<sup>4</sup> - invita alla partecipazione e all'ascolto attivo attraverso la pratica filosofica, promuovendo quindi simultaneamente abilità argomentative, critiche, cooperative e capacità di *caring* all'interno del gruppo classe.

1. Ricercatore di pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento. Segretario del Centro di Studi e Ricerche “Antonio Rosmini” del medesimo ateneo, che coordina le attività di P4C qui presentate. Docente dei corsi di Filosofia dell'Educazione e di Pedagogia della Socialità Digitale.

2. Laureata magistrale in Filosofia e scienze umane, esperta in campo sociale, dell'intrattenimento e del business development. Lavora presso le Edizioni Centro Studi Erickson e ha conseguito il titolo di P4C Teacher con il Corso di apprendimento permanente presso l'Università di Padova.

3. Consulente IPPRASE, laureata in Filosofia e storia. Ha coordinato numerose ricerche e progetti didattici, è fondatrice del dibattito “A suon di parole”, formatrice e ricercatrice nell'ambito del debate e collabora con la Società Nazionale di Debate Italia. Ha conseguito il titolo di P4C Teacher con il CRIF.

4. Secondo Johansson (2018), esistono almeno tre generazioni di P4C, orientate in modo differente tra dimensioni logico-razionale, etica e problematizzazione critica dello status quo.

Anche nella sperimentazione proposta non si è trattato di compiere un percorso all'interno della storia della filosofia, ma di praticare filosofia, cioè di fare esperienza del filosofare, utilizzando la metodologia P4C per trasformare il gruppo classe in una comunità di ricerca grazie all'aiuto del facilitatore (P4C Teacher). Il riferimento alla figura di Antonio Rosmini - filosofo roveretano, al quale sono dedicati annualmente i Rosmini Days - ha rappresentato per le classi coinvolte un modo per coniugare la storia e il patrimonio culturale locale con l'attività delle sessioni di P4C.

Nelle ore del progetto la classe è diventata uno spazio democratico nel quale è stato possibile mettere in discussione, generare domande e pensieri divergenti, creare concetti o riproporre - argomentando - quanto già pensato, compiendo quindi una serie di operazioni critiche che consentono una rimozione di quei pregiudizi che possono opacizzare le capacità di analisi e scelta.

Lungi dall'essere solo un intervento didattico tra i tanti, anche se utile ed efficace per incoraggiare il pensiero critico nei bambini e per educarli a essere in futuro cittadini responsabili, la P4C ha permesso di far vivere ai partecipanti l'esperienza di una vera e propria avventura intellettuale ed emotiva, permettendo a ciascuno di essere parte costitutiva e imprescindibile della costruzione di un senso condiviso della realtà. Tali processi possono avvenire solo in un setting circolare, che permette di scardinare modalità trasmissive e cattedratiche nel rapporto tra educatori ed educati.

## Le attività svolte

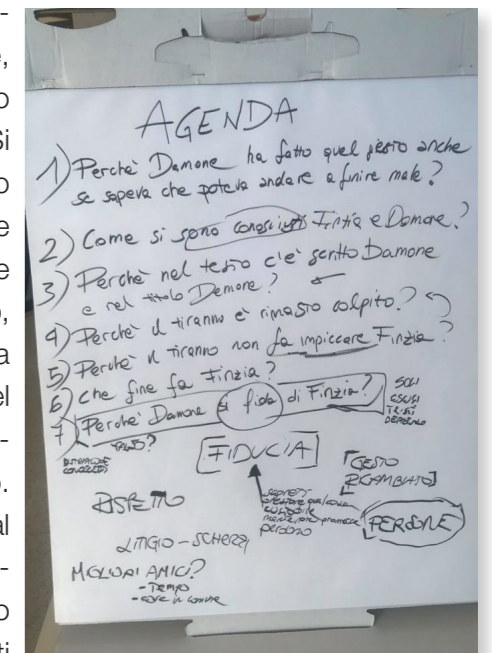
Il focus del progetto ha riguardato il tema dell'amicizia, centrale tanto nella vita e nelle opere di Rosmini quanto nell'esperienza di bambine e bambini: data la presenza di classi diverse (dalla quarta della scuola primaria alla seconda della secondaria di primo grado), sono state progettate attività diversificate in funzione del grado scolastico.



Il percorso per la scuola primaria ha previsto un'attività introduttiva di conoscenza: la presentazione dei P4C Teacher e dei bambini e bambine della classe è avvenuta utilizzando un gomito rosso: una volta avuto tra le mani, ogni partecipante aveva la possibilità di dire il proprio nome e una parola che lo caratterizzava, per poi lanciarlo a un compagno o compagna. Si è in tal modo creata una rete intrecciata, segno

tangibile delle connessioni e dei legami che l'attività voleva creare. A seguire si è letto il testo-stimolo "Lucy e il filo rosso dell'amicizia" di Vanessa Roeder<sup>5</sup>. Si è dato quindi spazio alla costruzione di un'agenda, definendo il piano di discussione, dopo il dialogo è seguito un esercizio finale: utilizzando un cartellone nel quale era disegnato un filo rosso, ciascuno dei partecipanti ha potuto indicare le parole che collegava al termine "amicizia". Il secondo incontro ha avuto avvio con un'attività introduttiva nella quale i singoli partecipanti hanno potuto scrivere su un foglio cosa ricordavano di aver fatto per puro sentimento di amicizia e cosa non vorrebbero accadesse in un'amicizia. Dopo la lettura del testo-stimolo dal titolo "Damone e Finzia", adattato al target della primaria, si sono avviate le fasi di costruzione dell'agenda della discussione e della sintesi finale. Il terzo e ultimo incontro è stato realizzato nella cornice di Casa Rosmini. Nell'attività introduttiva si è chiesto a ogni bambino di scrivere su un biglietto cosa vorrebbe e non vorrebbe in un'amicizia. Si è passati poi alla lettura del testo-stimolo "Sulla collina" di Linda Sarah e Benji Davies<sup>6</sup>, alla generazione dell'agenda, alla discussione finale.

Per la secondaria di primo grado il programma, cadenzato sempre su tre incontri, ha previsto le seguenti attività. Il primo incontro ha avuto anch'esso l'utilizzo del filo rosso per conoscersi e generare una rete. È stato poi consegnato un foglio a tutti per poter indicare, individualmente, che cosa ricordano di aver fatto per puro sentimento di amicizia e cosa vorrebbero accadesse per essa. Si è letto poi il mito "Damone e Finzia", riadattato a livello lessicale al target d'età di riferimento, per poi passare alla generazione dell'agenda, al piano di discussione e alla sintesi finale dell'attività. Come secondo incontro, ci si è focalizzati maggiormente sul tema dell'amicizia di gruppo. È stata proposta la visione di un estratto del film "Goonies"<sup>7</sup>, suggerendo ai docenti referenti di far vedere il film al proprio gruppo classe prima dell'incontro. Ne è seguita la costruzione dell'agenda, il passaggio al piano di discussione e la sintesi finale. Nell'ultimo incontro, sempre all'interno di Casa Rosmini, il testo-stimolo utilizzato è stato tratto da "Mark", uno dei volumi realizzati Matthew Lipman (Liguori Editore)<sup>8</sup>. L'elevata complessità del testo ha condotto i P4C Teacher a modellare il racconto al target di riferimento. Il testo rappresenta un vero e proprio dibattito riguardante l'amicizia; ciò ha permesso alle classi partecipanti di proseguire in modo naturale la discussione, tramite i passaggi metodologici della costruzione di un'agenda di domande, del piano di discussione e del riassunto finale dell'attività.



5. Il testo narra la storia di una bimba che trova un filo rosso e lo raggomitola per poi scoprire che trattasi di un maglione di un orso il quale rimane senza vestiti. Lei fa di tutto per creare, con questo filo, qualcosa che le permetta di entrare nel mondo dell'orso.

6. Nel libro si narra la storia di due amici che giocavano sempre insieme con una scatola speciale sulla collina. Un giorno appare un altro bambino, anch'esso con una scatola, il quale chiede di potersi unire. Ciò avviene, portando cambiamenti in ognuno dei protagonisti.

7. Il film narra di un'avventura di un gruppo di ragazzi alla ricerca di un tesoro nascosto.

8. Da p. 55 a p. 60.

Al termine di ogni sessione di ogni classe è stata svolta una valutazione per fare esprimere gli alunni su come si fossero sentiti durante l'incontro e se avessero avuto la percezione di essere riusciti a prendere parola ed essere stati ascoltati dagli altri.

## Una valutazione complessiva

Va premesso che l'attività di P4C nelle scuole primarie e secondarie di primo grado di Rovereto è stata la prima esperienza di sessioni di pratica filosofica per bambini che ha coinvolto varie scuole e classi di Rovereto, con un percorso finalizzato e temporalmente articolato su sei mesi. Questo aspetto va sicuramente apprezzato e il merito va dato ai rappresentanti degli enti che hanno organizzato la settimana dedicata al pensiero di Rosmini (23-30 marzo 2023). Attraverso un processo che negli anni ha realizzato concorsi, un docufilm, siti e formazioni dedicati al pensiero e alla vita di A. Rosmini per le scuole, il gruppo che predispone ogni anno i Rosmini Days è gradualmente arrivato a capire che la filosofia non è solo un'attività specialistica per un circolo ristretto di studiosi ma, al di fuori delle aule universitarie e dei Licei, può essere intesa anche come una pratica riflessiva e pedagogica importante per la comunità. Questo concetto si può collegare bene con i presupposti della P4C di Lipman e seguaci che pongono l'accento su "forme di indagine filosofica di tipo comunitario, segno questo di una pronunciata componente socio-costruttivista, ma nei fatti anche di una istanza di tipo 'aporetico', per così dire, antica forse quanto la filosofia stessa"<sup>9</sup>. Il focus cade in questo senso sul concetto di "comunità di ricerca" da attuare con gli alunni delle scuole - ma anche con gli adulti - allo scopo di promuovere capacità di riflessione e autoriflessione, senso critico, attivazione di pensieri razionali e capacità di dialogo con gli altri. Tutte abilità più che mai necessarie nel contesto contemporaneo caratterizzato dal caos mediatico e dall'emergere di situazioni complesse non interpretabili con le categorie consolidate. Ciò non significa negare l'importanza di una solida conoscenza storica e teoretica della filosofia, che, anzi, rappresenta il retroterra necessario per facilitare la realizzazione di comunità di ricerca finalizzate ad approfondire razionalmente e coralmente i concetti in discussione.

Va tuttavia anche sottolineato che l'attività di P4C nelle scuole di Rovereto è stata una sperimentazione che, come tale, richiede una valutazione più specifica e calata nell'esperienza realizzata. Le criticità riscontrate sono state quasi tutte dovute a circostanze non modificabili, come, ad esempio, la numerosità degli alunni delle classi che in alcuni casi arrivava a 20, mentre le sessioni sarebbero più gestibili con un massimo di 10-15 alunni. Il numero di interventi per ogni classe è stato inoltre di 3 a causa delle difficoltà di trovare spazio temporale nell'orario curricolare predefinito (le sessioni in genere superavano, anche se non di molto, i canonici 45/50 minuti). Anche in questo caso sarebbero state necessarie almeno due sessioni in più per avvicinare ogni gruppo a una vera e propria comunità di ricerca.

Il percorso è stato preceduto e seguito da incontri con i docenti referenti finalizzati a spiegare l'attività intrapresa e a valutarne i risultati. In queste riunioni era stata concordata la registrazione delle sessioni sia come rendicontazione, sia come materiale per un'autovalutazione a scopo migliorativo. Tuttavia a causa di alcuni ostacoli burocratici non è stato possibile effettuare questo tipo di rilevazione. Una restituzione finale complessiva è comunque avvenuta con la realizzazione di un questionario per gli alunni distribuito dagli insegnanti referenti. I risultati sono andati ben al di là delle aspettative in quanto quasi tutti i bambini hanno scritto di avere apprezzato il metodo della P4C e di desiderare di ripetere questo tipo di attività. La maggioranza ha dichiarato di avere maturato un pensiero più approfondito del concetto di "amicizia". I questionari non erano di tipo quantitativo - l'attività P4C non si presta a valutazioni strutturate - e sono stati personalizzati dagli alunni e vivacizzati con riflessioni individuali, pensieri e immagini e coerenti con la loro età. Insegnanti e alunni hanno comunicato ai facilitatori un forte consenso e un invito a riproporre e allargare questo tipo di attività didattica.

## Riferimenti

- Cosentino A. (2008), *Filosofia come pratica sociale*, Milano, Apogeo.  
Cosentino A, M. R. Lupia (2021), *Didattica della comunità di ricerca*, Roma, Anicia.  
Dewey J., (2019), *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina Editore.  
Johansson, V. (2018). Philosophy for Children and children for philosophy. Possibilities and problems, in P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 1149-1161), Cham, Springer.  
Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero.  
Santi M. (2006), *Ragionare con il discorso*, Napoli, Liguori.  
Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori.

9. A. Volpone (2016), *La filosofia della Philosophy for Children*, Comunicazione filosofica (n. 37), p. 80.



## False credenze sotto la lente della scienza

### Caccia agli errori nei materiali didattici

Ivan Fiorillo<sup>1</sup>

Le nostre vite sono intrise di convinzioni sbagliate, false conoscenze su cui non abbiamo mai riflettuto e delle quali non siamo neppure consapevoli. Non sono propriamente le *fake news* o le teorie del complotto, notizie e opinioni non verificate o attorno alle quali esistono posizioni differenti, ma si tratta piuttosto di credenze la cui falsità è stata dimostrata, e che non presentano alcuna discussione in merito.

Per un anno chi scrive ha condotto un'indagine che ha analizzato le miscredenze più diffuse nella narrazione quotidiana presenti anche a scuola, sottoponendo al vaglio circa un centinaio tra recenti libri cartacei e documenti digitali pubblicamente reperibili in rete per il primo ciclo di istruzione, su cui è stata focalizzata l'attenzione insieme a persone esperte per ciascuna misconcezione scoperta, opportunamente interpellate e coinvolte nello studio, pubblicato integralmente nel libro *L'acqua è blu ma non a scuola* edito da Vertigo Edizioni. Con queste persone è stata valutata l'adeguatezza educativa degli argomenti interessati e le attuali modalità di presentazione nei programmi scolastici, fornendo inoltre suggerimenti basati sull'esperienza onde evitare l'involontario perpetuarsi di tali errati *cliché*. Per il recupero dei libri di testo, talvolta ancor prima della loro adozione in classe, si ringraziano le seguenti realtà ferraresi: l'Istituto Comprensivo Alda Costa, il Doposcuola di Santo Spirito e il Gruppo Scout Ferrara 3.

Per ognuno dei dieci temi attenzionati nella ricerca è stata ricostruita la storia della diffusione e della smentita scientifica. A titolo di esempio sulle credenze esaminate, si citeranno in questo contributo quelle relative alle abitazioni preistoriche e all'evoluzione lineare.

Riguardo gli insediamenti preistorici, oggi il quadro appare piuttosto chiaro (Guidi, 2002): durante l'Età della Pietra i luoghi per proteggersi più utilizzati erano i rifugi naturali, eravamo ancora nomadi e di tanto in tanto ci servivamo delle caverne senza però farne delle abitazioni permanenti; al loro interno svolgevamo principalmente attività religiose, ludiche e di sepoltura, mentre per vivere costruivamo soprattutto capanne (Otte, 2012). Tutti gli esseri viventi oggi presenti sul nostro pianeta sono però frutto di un processo evolutivo (Pievani, 2010): si indica

1. [ivan.fiorillo@edu.unife.it](mailto:ivan.fiorillo@edu.unife.it)

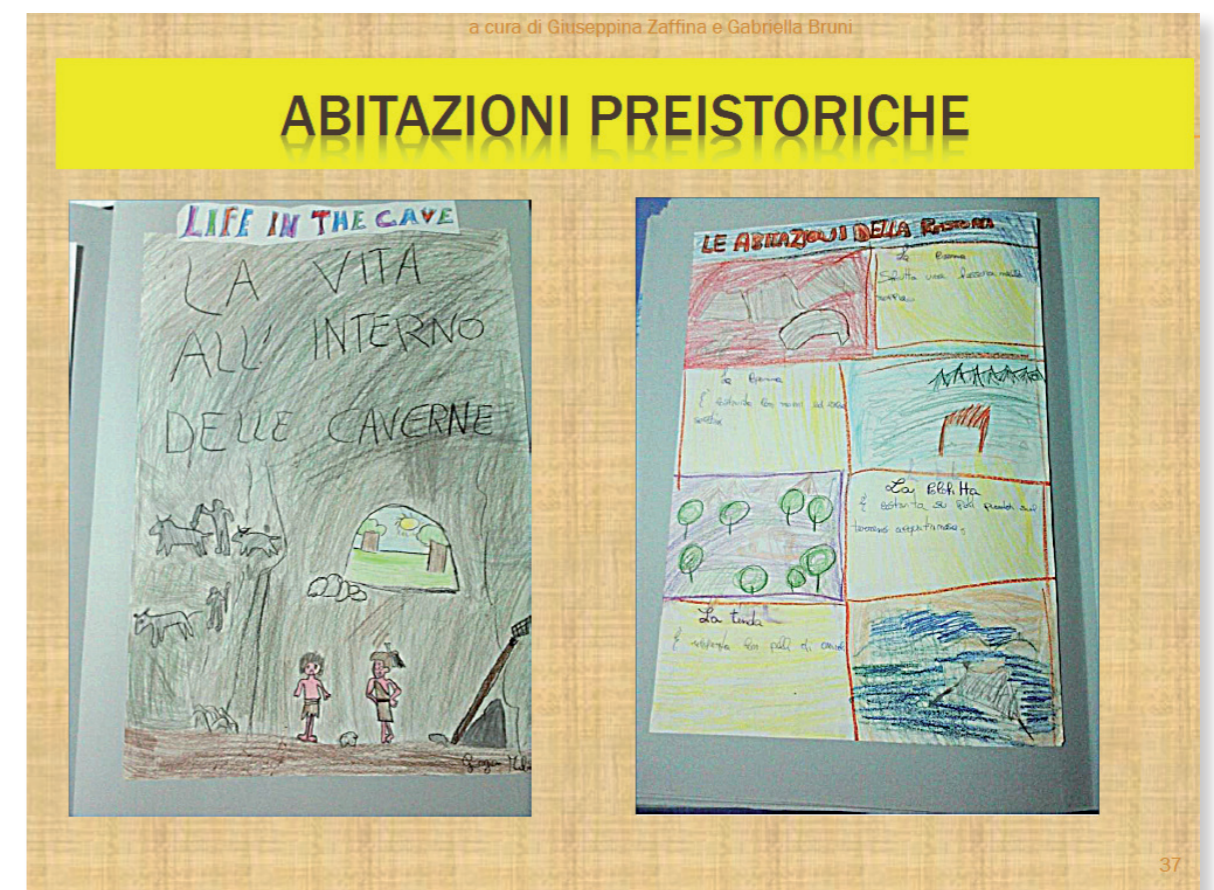
così un qualsiasi tipo di cambiamento degli organismi nel corso delle generazioni, sia morfologico sia comportamentale, non già un necessario miglioramento o progresso orientato a una versione più intelligente e avanzata dell'organismo stesso (Tuniz *et al.*, 2013); non esiste cioè una linea univoca di ascendenza-discendenza (Consigliere, 2018). Lo stereotipo che vede i nostri antenati come cavernicoli sembra difficile da estirpare e anche a scuola molte sono le imprecisioni quando il tema da studiare è la loro vita quotidiana. Secondo l'antropologo Marco Peresani, la presenza di questo argomento nei programmi di scuola primaria e secondaria di primo grado è senza dubbio adatta, non solo perché permette di capire che l'essere umano non è sempre stato così come è oggi, ma anche per il fatto che venire a sapere di un'altra umanità che viveva insieme a noi fino a qualche decina di migliaia di anni fa può essere utile per avere uno sguardo diverso nei confronti di chi ci sta attorno, nei confronti delle nostre abitudini e in ultima istanza nei confronti della stessa natura e della nostra Terra. Per soddisfare l'argomento si dovrebbe partire innanzitutto dai dati legati al clima e all'ambiente: è stata questa la nostra forza di adattamento che ci ha permesso di diffonderci su tutto il pianeta, e anche sottolineare il susseguirsi di periodi climatici diversi nella nostra storia, come le varie ere glaciali, può essere utile a comprendere la continua trasformazione a cui è sottoposta la Terra. Inoltre si debbono sottolineare non solo le nostre caratteristiche, ma anche quelle dell'altra grande specie, i Neanderthal, diversi da noi per alcuni aspetti, ma sorprendentemente simili per altri. Purtroppo la storiella delle caverne è molto complessa da correggere, tuttavia i risultati migliori per la comprensione dei nostri antenati si hanno nel momento in cui ci si avvicina sul serio ai resti che loro ci hanno lasciato, quando cioè, per esempio, si entra realmente nelle grotte da loro affrescate, o ci si reca a visitare i musei limitrofi, che al giorno d'oggi, grazie alle nuove tecnologie, permettono di fare un viaggio nel tempo e comprendere a fondo come era la vita migliaia di anni fa. Le classi che vengono portate fuori dalle loro aule in queste occasioni rispondono sempre bene a tali stimoli, è un'emozione calpestare questi suoli ricchi di storia e di arte. Esistono ormai numerosissimi volumi divulgativi sull'argomento, da preferire rispetto alle informazioni che circolano in rete, perché spesso e volentieri sono errate e pertanto assolutamente non adatte per essere utilizzate nel contesto scuola. Anche per le persone più giovani esistono risorse e libri che raccontano questa storia in maniera semplice e affidabile. In qualsiasi caso, però, è consigliabile prediligere soprattutto gli studi effettuati da chi materialmente si reca nei luoghi per scavare e tirare fuori i reperti archeologici, senza affidarsi troppo a chi invece scrive libri da casa sua e non ha un contatto diretto con gli oggetti e le analisi. Capita, infatti, di trovare parecchie imprecisioni in testi del genere, smentite da ritrovamenti e studi recenti.

Affacciarsi al tema dell'evoluzione, e in special modo afferrarne il meccanismo, può essere tutt'altro che immediato e scontato. Esistono vari materiali, utilizzabili a scuola, molto validi, in grado di dimostrare questo assunto. Per di più, attualmente nei primi anni della primaria si tende a incrociare alcuni argomenti di storia e scienze prima di iniziare a parlare delle civiltà del passato, e dunque proprio l'evoluzione è fondamentale per comprendere le origini non solo di

ogni essere vivente ma specialmente nostre. Bisognerebbe aver chiaro e far capire che abbiamo di fronte due ordini diversi di dati a nostra disposizione: un primo livello è costituito dalle informazioni paleontologiche, cioè oggetti fisici recuperati e analizzabili; il secondo invece, che è successivo, consta di tutte quelle interpretazioni antropologiche che derivano dai dati primari, ma che allo stesso tempo li superano. In quest'ultimo caso, pertanto, c'è da prestare attenzione, poiché tali rappresentazioni possono essere sia vere sia false, ma in qualunque caso non sono certe. Francamente non si riesce a capire, comunque, come mai ancora oggi nei libri di scuola siano presenti approcci abbandonati dalla comunità scientifica oramai da decenni.

L'impegno nell'informazione e nell'educazione delle giovani generazioni può davvero fare la differenza. Divulgare correttamente contenuti scientifici a tutti gli strati della società non solo è possibile, ma è doveroso, se si vuole attuare un'auspicabile partecipazione democratica in grado di prendere decisioni opportune e sensate, supportate da una solida conoscenza e consapevolezza.

Forniamo ai bambini e ai ragazzi che guidiamo con la nostra educazione gli strumenti per vivere una cittadinanza attiva. Se non siamo noi in prima persona a verificare le informazioni che consegniamo, possiamo forse pretendere che siano loro a farlo al posto nostro?



IC Serrastretta. Disponibile su:

<http://www.icserastretta.it/wp-content/uploads/2016/03/GIORNALINO-S-VIAGGIO-NELLA-PREISTORIA.pdf>

## Riferimenti

- Guidi, A. (2002). L'archeologia preistorica e protostorica. In *Il Mondo dell'Archeologia*. Treccani.
- Otte, M. (2012). The management of space during the Paleolithic. *Quaternary International*, 247.
- Pievani, T. (2010). La teoria dell'evoluzione. *Attualità di una rivoluzione scientifica*. Il Mulino.
- Stefania Consigliere. Disponibile su: [http://stefaniaconsigliere.it/corsi/dispense\\_Paleoant\\_2007-08.pdf](http://stefaniaconsigliere.it/corsi/dispense_Paleoant_2007-08.pdf) [Accesso 08.06.18].
- Tuniz, C., Manzi, G., & Caramelli, D. (2013). *La scienza delle nostre origini*. Laterza.

## Il valore educativo del *kamishibai*

### Buone pratiche per l'apprendimento della coesistenza

Walter Inama, Maria Bertolini, Angela Casagrande, Patrizia Famà<sup>1</sup>

In origine l'arte performativa del "teatro di carta" nota con il termine di *kamishibai* consisteva in narratori ambulanti, i *kamishibaiya*, che, girovagando per le strade del Giappone, attraverso l'utilizzo di tavole illustrate mettevano in scena delle narrazioni.

Ebbe un grande successo nel periodo compreso tra le due guerre mondiali ma probabilmente ha radici molto più remote. Le sue origini risalirebbero al contesto dei templi buddhisti dove, già nel corso dell'ottavo secolo, i monaci, attraverso l'uso di immagini raccontavano e trasmettevano insegnamenti morali e storie dei loro monasteri<sup>2</sup>.

Un ruolo cruciale, che porterà il *kamishibai* ad assumere il significato che gli viene assegnato oggi, è l'arrivo del cinema muto introdotto dall'Occidente dove, durante la proiezione del film erano presenti dei narratori, i *benshi* che personalizzavano la trama con sonorizzazioni uniche ed estemporanee. Proprio dal lavoro dei *benshi* vennero influenzati i *kamishibaiya* che ne imitavano lo stile vocale, dando spunto a una rinnovata e autonoma forma di racconto per immagini<sup>3</sup>.

Ad oggi in Giappone si possono individuare due forme di *kamishibai*: la prima denominata *gaito* cioè "angolo di strada", la seconda conosciuta come *kyoiku*, "educativo". Il *gaito kamishibai* si pone come una forma di intrattenimento economicamente sostenibile, dove il *kamishibaiya*, con la sua bicicletta, si sposta di villaggio in villaggio per raccontare le sue storie, annunciando il suo arrivo battendo due bastoncini di legno, detti *hyoshigi*. I racconti che solitamente vengono letti sono tre: il primo, una sorta di commedia, che richiama lo stile del cartone animato, integrato con gag visivamente molto espressive, per il pubblico più piccolo; il secondo, un dramma teatrale indirizzato alle ragazze più grandi; il terzo, una storia d'avventura dedicata al pubblico più grande maschile<sup>4</sup>.

1. MUSE, Museo delle scienze di Trento

2. Nash, E. P. (2009). *Manga Kamishibai: The Art of Japanese Paper Theatre*. Abrams Comicarts.

3. McGowan, T. M. (2017). *Performing Kamishibai. An Emerging New Literacy for a Global Audience*. Routledge.

4. Orbaugh, S. (2012). Kamishibai and the Art of the Interval. *Machademia: Second Arc*. 7,78-100.



Il *kyoiku kamishibai*, invece, prese forma quando alcuni educatori sottolinearono le qualità pedagogiche di questi spettacoli. Già nella prima parte degli Anni '30 del secolo scorso, si iniziò a sponsorizzare l'uso di questa tecnica narrativa per veicolare messaggi istruttivi. In particolare, viene sottolineato il grande potere persuasivo di questa forma di *storytelling*<sup>5</sup>. Infatti, è bene ricordare che nel campo della comunicazione culturale e nella pratica museale ed educativa, è fondamentale riuscire a coinvolgere i diversi pubblici rendendo attraente e inclusivo il patrimonio culturale e i concetti e valori a esso legati. L'approccio dello *storytelling* che si basa su parole, immagini e suoni, come per il *kamishibai*, favorisce l'immedesimazione e la veicolazione di conoscenze, stimolando le emozioni e migliorando le capacità di ascolto, di apprendimento e memorizzazione. Ad oggi, gli utenti principali di queste letture animate sono compresi tra i quattro e i dodici anni e i loro potenziali espressivi e pedagogici le rendono un'interessante strategia di approccio educativo in qualunque contesto, da quello scolastico a quello museale<sup>6</sup>.

Nel corso degli ultimi anni, sia in contesto europeo, che italiano, sempre più musei hanno iniziato ad avvalersi di questa tecnica di *storytelling* per veicolare concetti sia a stampo umanistico che scientifico. Tra le realtà italiane che trattano tematiche umanistiche possiamo citare il museo nazionale Etrusco di Villa, che utilizza il teatro *kamishibai* per raccontare alcuni miti dell'antica Giulia a Roma Grecia, come le gesta eroiche di Ulisse ed Ercole. Queste storie oltre a essere proposte in presenza, sono anche disponibili sul sito istituzionale del museo per agganciare possibili nuovi pubblici. I bambini, una volta ascoltata la storia, sono invitati a ritrovare i personaggi e le loro gesta nelle esposizioni del museo, rendendo così la visita più accattivante e curiosa e attivando le giuste condizioni emozionali, fondamentali per l'apprendimento.

In ambito artistico è interessante l'approccio dell'Accademia Carrara di Bergamo che, attraverso il famoso *storytelling* giapponese, veicola l'interpretazione delle opere artistiche esposte nelle collezioni. Alla lettura segue una parte laboratoriale in cui, grazie al supporto dell'educatore, ogni bambino sceglie e interpreta con fantasia e creatività l'episodio che più lo ha incuriosito, partecipando attivamente alla narrazione.

Per quanto riguarda i musei scientifici, le realtà che propongono il *kamishibai* sono ridotte e/o poco promosse. Spesso è opinione comune che trattare tematiche scientifiche con bambini in età infantile sia troppo difficile ma, ad oggi, è dimostrato che è possibile incuriosire, coinvolgere e molte volte appassionare anche su temi scientifici poco conosciuti o considerati troppo complicati. Attraverso l'utilizzo del *kamishibaie* raccontando e creando storie a tema scientifico è possibile sollecitare diverse intelligenze andando a coinvolgere emotivamente i bambini, anche molto piccoli, incuriosendoli e stimolandoli all'osservazione di ciò che ci circonda.

Il Muse, Museo delle Scienze di Trento, da diversi anni propone attività educative per le famiglie mediante l'utilizzo del teatro *kamishibai*. Partendo ad esempio da temi come l'educazione ambientale e l'inclusione, sono stati realizzati alcuni racconti inediti. In particolare, nell'ambito

dell'attuale Progetto Europeo LIFE WolfAlps EU, lo staff di mediazione scientifico-culturale del museo ha prodotto un laboratorio educativo immersivo basato sulla narrazione *kamishibai*, rivolto sia alle scuole sia al pubblico generico, che affronta il tema, delicato e complesso, della coesistenza tra noi *sapiens* e il lupo. L'argomento ha aperto più di recente, in Italia e in particolare modo in Trentino, dibattiti e confronti, anche molto accesi, fra le comunità e le varie categorie di portatori di interesse. Il ritorno naturale del lupo sulle Alpi è stato un fenomeno che ha interessato negli ultimi 20 anni tutti i territori dell'arco alpino, dai fondivalle alle terre alte. Le comunità e le culture delle zone pedemontane, collinari e montane si confrontano oggi con la presenza del lupo, considerato da una parte simbolo di *wilderness* e animale totemico, dall'altra una minaccia per la sopravvivenza delle attività antropiche in montagna. Il lupo, caricato di stereotipi positivi e negativi, necessita di essere riconosciuto per la sua vera natura: di animale al vertice della catena alimentare e al contempo capace di rispondere alla nostra presenza in modo adattativo, modificando il suo comportamento. Da qui, saper prevenire l'insorgenza di situazioni potenzialmente conflittuali rappresenta un arduo ma importante traguardo per il raggiungimento di una cultura della coesistenza e conseguente tutela del lupo.

I progetti europei LIFE WolfAlps (2013-2018) e l'attuale LIFE WolfAlps EU (2019-2024)<sup>7</sup>, raccogliendo tale sfida, affrontano il tema della coesistenza e la sua complessità attraverso la messa in opera di molteplici linee di azione. Il team di lavoro coinvolge venti enti e istituzioni scientifiche e culturali di diversa natura (parchi, musei, enti regionali, etc.) di tutto l'arco alpino, in Italia, Francia, Austria e Slovenia, che collaborano al fine di supportare la coesistenza tra persone e lupi sulle Alpi, mitigare l'impatto della specie sull'allevamento, stabilire un equilibrio fra il mondo della caccia e la presenza dei predatori, contrastare il bracconaggio, diffondere un'informazione corretta e basata su dati scientifici e progettare attività di educazione e formazione.

Fra le molteplici azioni realizzate a favore del mondo scolastico e più in generale del mondo dell'educazione, vi è stata recentemente l'ideazione e realizzazione di un *kamishibai* dal titolo "L'albero dei lupi", edito da Artebambini di Bologna nel 2023. La storia, scritta da Maria Bertolini e illustrata da Lida Ziruffo, si articola in 15 tavole illustrate e presenta il dialogo tra un albero secolare, una bambina e un bambino. In qualità di testimone nel tempo, l'albero racconterà ai bambini i tanti personaggi, grandi e piccoli, e le varie vicende umane che si sono susseguite nei



5. Orbaugh, S. (2012). Kamishibai and the Art of the Interval. *Machademia: Second Arc*. 7,78-100.

6. Orbaugh, S. (2012). Kamishibai and the Art of the Interval. *Machademia: Second Arc*. 7,78-100.

7. <https://www.lifewolfalps.eu>.

200 anni della sua vita: incontri, passaggi fugaci e timorosi attorno al suo tronco e sotto la sua chioma. Ma una storia in particolare sarà al centro del racconto e riguarderà un animale, che da sempre affascina e nel contempo incute paura nelle persone: il lupo, che con il suo ritorno naturale sulle Alpi e nei territori di montagna, dove le comunità vivono e lavorano, desta pre-



occupazione e fa nascere tante domande, insicurezze, ma anche sentimenti di fascinazione. Attorno a questo ritorno si concentreranno gli umani del racconto che andranno sulle sue tracce con l'obiettivo di individuarlo, conoscerlo e trovare insieme modalità che favoriscano una coesistenza, in quel paesaggio così ricco di natura, storie e attività umane. L'albero, salutando i piccoli, li

inviterà a tornare, anche nelle diverse stagioni, per ascoltare nuove narrazioni, percepire il più possibile quei luoghi di grande valore per conoscere, godere e riflettere.

Un racconto che nella sua apparente semplicità e immediatezza porta in sé valori e principi etici fondamentali e profondi, quali l'importanza che riveste ogni essere vivente sul pianeta Terra, la necessità e il bisogno di tutelare e rispettare l'ambiente naturale e tutte le forme di vita, l'importanza di educare le nuove generazioni alla biodiversità, alla complessità, alla biofilia e alla coesistenza, al senso del limite e alla cura. In tal senso Charles Robert Darwin (1809-1882), naturalista britannico, fondatore delle teorie dell'evoluzionismo e della selezione naturale ci ha lasciato una testimonianza scritta di etica profonda: «*La compassione e l'empatia per il più piccolo degli animali è una delle più nobili virtù che un uomo possa ricevere in dono*». Aldo Leopold, uno dei più grandi ecologi statunitensi, scrittore e filosofo, fondatore della contemporanea Etica ambientale e ispiratore della biologia della conservazione, nelle sue opere scritte già negli anni Trenta del secolo scorso invita ad allargare i confini della comunità per includervi suolo, acque, piante e animali, in una parola sola, la Terra e scrive: «*solo quando vediamo [la terra] come casa comune, a cui apparteniamo, possiamo cominciare a servircene con amore e rispetto. In nessun altro modo la terra può sopravvivere all'impatto con l'uomo meccanizzato e noi mietere quel rapporto estetico che essa, in presenza della scienza, è in grado di offrire alla cultura*».

Il Muse, oltre a offrire la lettura del *kamishibai* "L'albero dei lupi", che vuole rappresentare l'*engage*, l'attivatore emozionale, per andare a parlare di lupo, della sua biologia, della sua storia, e del delicato e attuale tema della coesistenza, propone un momento di approfondimento e di confronto sui concetti e sulle informazioni presenti nel racconto. In questa parte più laboratoriale,

i bambini vengono coinvolti nel ricordare i personaggi e gli animali descritti lungo la narrazione e l'operatore illustra i concetti storico-scientifici alla base del racconto avvalendosi di alcuni reperti: custoditi in una valigetta vengono mostrati un cranio di lupo, un'impronta, la sua pelliccia, i suoi escrementi, e una fototrappola. La possibilità di osservare dal vivo tutti questi elementi aggiunge forza alla spiegazione attirando la curiosità e l'attenzione dei bambini. Nell'ultima fase dell'attività, i partecipanti realizzano infine un piccolo lavoretto da portare a casa come ricordo di quest'esperienza. Si tratta di un origami del lupo e/o di una piastrina delle impronte: imprimere la propria impronta a fianco di quella del lupo, permette di osservare similitudini e differenze tra plantigradi e digitigradi. Il messaggio sottointeso, che si può lasciare concludendo, è che lupi e umani sono specie diverse, che possono incontrarsi, ma non devono cercarsi. Ognuna ha le sue abitudini e i suoi spazi, che a volte s'intersecano e in tal caso è fondamentale la conoscenza dell'altro, il rispetto e il mantenimento della giusta distanza, perché coesistere non vuol dire convivere.

Concludendo, il *kamishibai* è un valido strumento di *storytelling* che, come ampiamente esposto, crea le giuste condizioni per l'apprendimento, permette la veicolazione di un'ampia gamma di concetti ed è adatto a rapportarsi con il target infanzia. Di conseguenza il suo utilizzo in tutti gli ambiti educativi, sia formali che informali, è ampiamente consigliato. La sua valenza educativa è altresì avvalorata dal fatto che il *kamishibai* rappresenta uno strumento di pace: l'associazione Internazionale Kamishibai del Giappone ha indetto il World Kamishibay Day scegliendo come data il 7 dicembre, giorno in cui i giapponesi attaccarono la Marina degli Stati Uniti a Pearl Harbor nel 1941, facendo diventare la Seconda Guerra Mondiale planetaria. Il popolo giapponese con questa giornata vuole rimarcare che raccontare storie significa avvicinarsi all'altro, predisporre al dialogo, allo stupore e alla meraviglia. E quale miglior modo per vincere la paura di conflitti e guerre se non quello di narrare e ascoltare storie.

## La lingua per l'inclusione

### Sistemi territoriali e buone pratiche per le pari opportunità degli alunni provenienti da contesti migratori

Giulia Dalle Pezze<sup>1</sup>

Nel recente documento *Orientamenti interculturali*<sup>2</sup> si evidenzia come la presenza di bambini e ragazzi di origine migratoria sia da tempo un fatto strutturale che caratterizza e arricchisce il tessuto multiculturale e plurilingue della scuola italiana. Rispetto a questo, si osserva nelle nuove generazioni di “nativi multiculturali” un atteggiamento sempre più consapevole: avere un compagno o una compagna di banco la cui famiglia proviene da altrove non suscita stupore, è un vissuto consueto in contesti sempre più interconnessi e globali. Tuttavia, il passaggio dalla multiculturalità, condizione di semplice convivenza risultante dalle migrazioni, all'interculturalità, spazio di autentica interazione in cui costruire comunità, richiede che scuola e territorio agiscano in sinergia con intenzionalità educativa.

La scuola italiana ha scelto l'interculturalità come modello che permette a tutti gli alunni e le alunne di sperimentare forme di riconoscimento, di interazione e di reciproca trasformazione. Negli anni, attraverso diversi documenti programmatici, si è delineata una visione che ha richiesto di attivare un doppio sguardo, tenendo in dialogo universalità e specificità: un'educazione interculturale per tutti, presupponendo una concezione dinamica di cultura e identità, insieme alla necessità di proposte integrative specifiche riguardanti gli studenti di origine migratoria<sup>3</sup>.

Dal più recente rapporto ministeriale, emerge che nell'a.s. 2021/2022 le scuole italiane hanno accolto complessivamente 8.261.011 alunni di cui 872.360 con cittadinanza non italiana, cifra che rappresenta il 10,6% del totale<sup>4</sup>. È importante considerare che il 67,5% di questi

1. Dall'a.s. 2017/2018 Tutor Linguistico Cestim presso IC 12 Golosine (VR) e dall'a.s. 2022/2023 Insegnante di Scuola Primaria presso IC 2 Pescantina (VR).

2. MIUR (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>).

3. MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, ([https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/publicazione\\_interculturalita.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/publicazione_interculturalita.pdf)); MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* ([https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890)); MIUR (2015), *Diversi da chi?* (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>); MIUR (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.

4. MIM (2023), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022* ([https://www.miur.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIARIO\\_Stranieri\\_2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475](https://www.miur.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIARIO_Stranieri_2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475)).



studenti è nato in Italia: la maggioranza degli alunni con cittadinanza non italiana è pertanto costituita da bambini e ragazzi di seconda generazione, componente in costante crescita, che «continua a rimanere esclusa dalla cittadinanza giuridica per la mancata riforma della normativa sull'acquisizione della cittadinanza italiana<sup>5</sup>». I Paesi di provenienza delle famiglie sono quasi 200, le prime quattro nazionalità rappresentate sono Romania, Albania, Marocco e Cina. La distribuzione territoriale non è omogenea: i dati evidenziano una maggior concentrazione nelle regioni del Nord Italia (65,5%) a seguire nelle regioni del Centro (21,9%) e infine del Sud (12,6%).

Tra gli elementi di criticità, si osserva una ridotta frequenza alla scuola dell'infanzia: mentre i bambini italiani la frequentano nel 95,1% dei casi, i bambini con cittadinanza non italiana la frequentano solamente nel 77,9%. Emerge una certa difficoltà anche nel proseguimento e nel completamento degli studi: il tasso di scolarità nella fascia 14-16 anni indica che circa il 10% degli studenti con cittadinanza straniera non prosegue gli studi dopo la scuola secondaria di I grado; nella fascia 17-18 anni il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana diminuisce fino al 78% rispetto all'82,9% degli studenti italiani. Il ritardo scolastico è un altro importante elemento da tenere in considerazione: nell'a.s. 2021/2022 gli studenti italiani in ritardo sono stati l'8,1% contro il 25,4% degli studenti con cittadinanza non italiana. Inoltre, i dati Invalsi relativi all'a.s. 2020/2021 rilevano che gli studenti provenienti da contesti migratori ottengono in media risultati inferiori nelle prove di italiano e matematica in tutti i gradi di scuola (mentre in inglese gli alunni con background migratorio ottengono risultati paragonabili o superiori a quelli dei compagni italiani). In particolare, i risultati relativi alla classe terza della scuola secondaria di I grado mostrano che il divario nella prova di italiano tocca i 34 punti fra alunni italiani e alunni di prima generazione. Nella comparazione dei risultati degli studenti italiani con quelli degli studenti di seconda generazione le discrepanze tendono a diminuire, ma rimangono comunque significative: il divario nella prova di italiano è di 18 punti<sup>6</sup>. Un'altra criticità riguarda l'accesso alla scuola secondaria di II grado. Gli studenti provenienti da contesti migratori sono rappresentati in tutti gli indirizzi di scuola superiore, ma la maggior parte continua a scegliere istituti tecnico-professionali: accade, talvolta, che i consigli orientativi delle scuole indirizzino verso questo comparto anche ragazzi che per interesse personale e capacità potrebbero scegliere percorsi diversi e più lunghi<sup>7</sup>. Infine, un aspetto centrale nel processo d'inclusione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana è la loro distribuzione nelle scuole e nelle classi. I dati evidenziano un incremento delle scuole in cui la presenza degli alunni con cittadinanza straniera supera il 40%<sup>8</sup>. Si accentuano, dunque, processi di concentrazione di alunni con background migratorio in alcune scuole e di allontanamento di famiglie italiane verso altri istituti comprensivi.

Nonostante i passi avanti fatti in questi anni attraverso l'azione delle scuole con le istituzioni

5. G. Demaio, F. Di Lecce (2023), *Gli studenti stranieri e di origine immigrata nelle scuole italiane*, in *Dossier Statistico Immigrazione 2023*, Centro studi e ricerche Idos, Roma, pp. 233-238.

6. INVALSI, *Rapporto 2020-2021* ([https://public.tableau.com/app/profile/INVALSI/viz/RAPPORTO2020-2021\\_16261728450410/INIZIO](https://public.tableau.com/app/profile/INVALSI/viz/RAPPORTO2020-2021_16261728450410/INIZIO)).

7. MIUR (2022), *op. cit.*, pag. 12.

8. MIM (2023), *op. cit.*, pag. 34.

e le associazioni del territorio, i dati statistici riportati mostrano il permanere di criticità e divari non solo per gli alunni neoarrivati, ma anche per i bambini e i ragazzi di seconda generazione, nati e cresciuti in Italia. Il *Report Eurydice 2019*, documento elaborato dalla Commissione europea, fornisce informazioni piuttosto significative sullo stato dell'arte del sistema scolastico italiano rispetto alle politiche di inclusione e integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori<sup>9</sup>. In base ai risultati di questo importante studio, l'Italia risulta essere all'avanguardia a livello programmatico (sul piano dei contenuti di linee guida e normative ministeriali), ma «risulta essere carente per quanto riguarda la realizzazione pratica di strategie concrete e la messa a disposizione di risorse per una effettiva ed efficace accoglienza degli studenti stranieri<sup>10</sup>». I contenuti delle normative sono tra i più avanzati a livello europeo, ma non si traducono nella prassi quotidiana in modo diffuso e continuativo. Si conferma, dunque, la presenza di un «modello asistemico»: da una parte diverse progettualità territoriali tracciano modalità organizzative per garantire efficaci processi integrativi e inclusivi (adottando molteplici attenzioni e strategie che non vengono però conosciute e diffuse in maniera capillare); dall'altra la diversità delle politiche e degli investimenti messi in atto a livello locale porta a una sorta di «localizzazione dei diritti», con ingiustificabili disparità da città a città, da scuola a scuola<sup>11</sup>.



Con lo scopo di favorire il confronto e la condivisione di buone pratiche tra scuola, enti locali ed enti del privato sociale, il Cestim - Centro Studi Immigrazione di Verona<sup>12</sup> - ha organizzato il convegno *La lingua per l'inclusione: sistemi territoriali e buone pratiche per le pari opportunità degli alunni provenienti da contesti migratori*.

Il convegno, ideato in collaborazione con Rete Tante Tinte<sup>13</sup>, con il sostegno di Fondazione San Zeno<sup>14</sup> e il patrocinio del Comune di Verona, si è tenuto il 15 aprile 2023 a Verona, presso il Palazzo della Gran Guardia. La prima parte della mattinata è stata dedicata alla presentazione del progetto *Cestim Primo, imparare bene la lingua!*, mettendo in evidenza finalità e modali-

9. Commissione europea (2019), *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa. Politiche e misure nazionali*.

10. V. Carbonara, A. Scibetta (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma, pag. 115.

11. MIUR (2007), *op. cit.*, pag. 18.

12. Il Cestim, Centro Studi Immigrazione ETS, è un'associazione senza scopo di lucro nata nel 1990 per favorire l'integrazione dei cittadini immigrati della Provincia di Verona. Svolge attività di documentazione, divulgazione, formazione e collabora con le scuole per favorire le pari opportunità e l'inclusione scolastica degli alunni provenienti da contesti migratori (<https://www.cestim.it>).

13. La Rete di scuole Tante Tinte nasce nel 1994 con lo scopo di garantire il pieno successo scolastico degli alunni italiani e con background migratorio nelle classi multiculturali, oltre che di favorire la crescita nelle scuole dell'educazione all'interculturalità, alla pace e ai diritti umani. Aderiscono alla Rete più di 100 Istituti di primo e secondo grado della Provincia di Verona (<https://sites.google.com/ic12golosine.education/rete-tante-tinte/home>).

14. Fondazione San Zeno è una fondazione nata nel 1999 che finanzia progetti di scolarizzazione e formazione, lavoro, sviluppo di comunità. Destina fondi e contributi a enti e associazioni in Europa, Asia, Africa e America Latina (<https://www.fondazione sanzeno.org/>).

tà attuative delle diverse azioni realizzate attraverso la cooperazione sinergica con la rete di scuole Tante Tinte. La seconda parte della mattinata è stata dedicata alla conoscenza di altri tre sistemi territoriali grazie ai seguenti interventi: *Il sistema di inclusione scolastica del territorio pratese* (Comune di Prato), *L'esperienza dei Poli StarT come modello replicabile* (IC "Francesco Cappelli" di Milano) e *Scuole e Culture del Mondo: strumenti e pratiche interculturali per una scuola in cambiamento* (Comune di Parma). Infine, l'intervento *L'inclusione si fa progetto e azione* di Graziella Favaro, membro dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, ha permesso di leggere le diverse esperienze presentate, cogliendone punti di forza e criticità, elementi trasferibili e consapevolezze da condividere<sup>15</sup>. Lo sguardo comune verso un'autentica dimensione progettuale in ottica sistemica ha fatto da sfondo ai diversi temi emersi, tra cui: l'italiano L2 per la comunicazione di base, la lingua dello studio e la valorizzazione del plurilinguismo<sup>16</sup>. L'apprendimento dell'italiano risulta essere centrale e prioritario, articolato «in due percorsi complementari e intrecciati: la lingua per la comunicazione interpersonale di base (ITABASE) e la lingua dello studio (ITASTUDIO)»<sup>17</sup>. Matteo Danese, direttore del Cestim, ha aperto il suo intervento sottolineando l'importanza della lingua non solo come «mezzo per ottenere pari opportunità in ambito scolastico», ma anche come «terreno comune di incontro e scambio dove le storie dei ragazzi possano essere raccontate e ascoltate», oltre che come «strumento per l'esercizio di una piena cittadinanza e per la costruzione di un senso di appartenenza alla medesima comunità». Adottare una prospettiva di educazione linguistica inclusiva porta a concepire le lingue d'origine dei bambini bilingui emergenti come risorsa (anche nell'apprendimento dell'italiano), oltre che come diritto<sup>18</sup>.

L'organizzazione di interventi mirati e aggiuntivi per accompagnare gli alunni neoarrivati nell'apprendimento della lingua di comunicazione risulta essere una pratica ormai consolidata e condivisa nei sistemi territoriali a confronto, attuata mediante laboratori linguistici realizzati in orario scolastico da facilitatori linguistici specializzati, oltre che attraverso corsi attivati durante il periodo estivo. Silvia Dellino e Tommaso Rinaldi, Tutor Linguistici Cestim, sottolineano come nel laboratorio di italiano L2 l'insegnamento tradizionale basato sulla trasmissione della grammatica normativa lasci il posto a una modalità di insegnamento completamente diversa incentrata sul saper fare con la lingua, in linea con le metodologie attive del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*<sup>19</sup>. Le esperienze proposte sono basate su approcci di tipo umanistico-affettivo, narrativo e ludico, si avvalgono del lavoro cooperativo tra pari in contesti

che invitano alla condivisione e allo scambio per avvicinare gli alunni alla lingua attraverso usi significativi<sup>20</sup>. Così, il laboratorio di italiano L2 realizzato in piccolo gruppo diviene spazio fisico e simbolico attraverso cui iniziare a orientarsi nel nuovo ambiente scolastico e nella nuova quotidianità, sperimentando forme di reciproco riconoscimento e iniziando a tessere legami di amicizia. Teresa De Longhi, nel raccontare la sua esperienza come volontaria Cestim, mette l'accento sull'importanza per i bambini e i ragazzi da poco in Italia di instaurare una relazione positiva con un adulto di riferimento, «persona-stella» in grado di accompagnare, sostenere e dare fiducia<sup>21</sup>.

Acquisito l'italiano della comunicazione, insorgono maggiori criticità nella lingua dello studio, che è «una lingua astratta, decontestualizzata, che si riferisce a fatti lontani, nello spazio e nel tempo, e che presenta molti impliciti e connotazioni culturali; una lingua complessa dal punto di vista contenutistico, grammaticale, semantico»<sup>22</sup>. Negli *Orientamenti interculturali* si ribadisce la necessità di sostenere gli alunni nella lingua dello studio, in quanto «colonna sonora di tutti gli apprendimenti disciplinari» e «condizione e mezzo per il successo formativo»<sup>23</sup>. L'organizzazione di doposcuola in orario extrascolastico si configura come azione condivisa nei vari sistemi territoriali che, come sottolineato dal Tutor Cestim Tommaso Rinaldi, permette di sostenere gli alunni attraverso strategie di facilitazione linguistica, pratiche di *peer tutoring* e di affiancamento da parte di volontari: insegnanti in pensione, tirocinanti universitari o studenti degli istituti superiori impegnati nei percorsi PCTO. Francesco Muraro, dirigente scolastico dell'IC "Francesco Cappelli" di Milano, sottolinea il fatto che l'acquisizione della lingua dello studio sia un nodo critico non solo per gli alunni di recente immigrazione, ma anche per gli alunni di seconda generazione. Nel suo intervento cita i dati Invalsi, portando l'attenzione sul divario notevole nelle prove di italiano fra alunni italiani e di seconda generazione. Si tratta di una questione aperta che invita a interrogarsi criticamente sulle pratiche pedagogiche, didattiche e organizzative agite quotidianamente in classi sempre più eterogenee e ad abilità differenziate. Si rende necessario progettare esperienze formative in modo non standardizzato, rimodulando gli interventi didattici sulla base del potenziale degli studenti che compongono il gruppo-classe, valorizzando anche le competenze parziali raggiunte. Diviene strategica la scelta di metodologie e tecniche glottodidattiche adeguate, perché «possono costituire un volano per un apprendimento linguistico significativo e di qualità non solo per gli studenti provenienti da contesti migratori, ma per tutti»<sup>24</sup>. In tal senso, risulta particolarmente significativo il riferimento di Giulia Martini e Carlotta Mancini, responsabili Servizio Immigrazione del Comune di Prato, alla progettazione di Moduli di Apprendimento Linguistico Cooperativo (ALC) a classe intera, metodo basato sull'integrazione tra i principi del *Cooperative Learning* (CL) e le tecniche della *Facilitazione Linguistica* (FL)<sup>25</sup>.

15. Il programma del convegno è disponibile al link <https://www.cestim.it/convegno.php>; il video con gli interventi della mattinata è disponibile al link <https://www.youtube.com/watch?v=vaT3E1sBUd8>.

16. I temi relativi a didattica dell'italiano L2 e plurilinguismo sono stati approfonditi anche attraverso i seguenti quattro workshop proposti nel pomeriggio: W1: *Giochi per parlare...parole per giocare. Proposte ludiche per stimolare e sostenere l'acquisizione dell'italiano L2 nella scuola dell'infanzia*, a cura di Antonella Sada; W2: *Valorizzazione dei repertori plurilingui in classe*, a cura di Andrea Scibetta (Progetto L'AltRoparlante <https://cluss.unistrasi.it/1/116/153/L-AltRoparlante.htm>); W3: *La lettura nella classe multilivello*, a cura di Serena Dal Maso e Maria Vender (Università di Verona); W4: *Strategie di facilitazione e semplificazione dei testi*, a cura di Giulia Stefanoni (Sestante Edizioni <https://www.sestanteedizioni.com/>).

17. MIUR (2022), *op. cit.*, pag. 32.

18. La definizione "alunni bilingui emergenti" è utilizzata al fine di porre maggiore enfasi sulle potenzialità date dal fatto di disporre di un ampio repertorio linguistico individuale, cfr. V. Carbonara, A. Scibetta (2020), *op. cit.*, p. 99.

19. Consiglio d'Europa, (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* (<https://www.linguaculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf>).

20. F. Caon (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia.

21. G. Favaro (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze.

22. F. Caon (2021), *La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD*, in *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci Editore, Bologna, p. 165.

23. MIUR (2022), *op. cit.*, pp. 32-33.

24. G. Demaio, F. Di Lecce (2023), *op. cit.*, p. 238.

25. G. Troiano (2019), *L'unità didattica stratificata in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera*, in *Italiano LinguaDue*, n. 1 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11857>).



Oltre alle azioni per sostenere i bambini e i ragazzi nell'apprendimento dell'italiano L2, risultano ormai condivise anche buone pratiche per la valorizzazione del plurilinguismo. Dalle parole di Marina Ferrari, Coordinatrice del progetto *Scuole e Culture del Mondo* di Parma,

è emerso come il fatto di accogliere gli alunni e le loro famiglie nelle diverse lingue d'origine sia un gesto altamente simbolico che permette di lanciare un messaggio inclusivo di reciproco riconoscimento. La Giornata Internazionale della Lingua Madre è divenuta da anni occasione per attuare progetti di educazione plurilingue: *Ponti di Parole*, ad esempio, è la proposta fatta dal Cestim con la rete



Tante Tinte alle scuole di Verona nell'a.s. 2022/2023, che ha portato alla creazione di numerosi elaborati plurilingui, alcuni dei quali esposti in occasione del convegno<sup>26</sup>. È ormai condiviso l'intento di andare oltre finalità puramente celebrative, coinvolgendo alunni, famiglie e mediatori linguistici-culturali in percorsi di consapevolezza sulle lingue d'origine, concepite come risorse per sviluppare abilità cognitive, metacognitive e interculturali, in linea con le indicazioni del *Quadro europeo di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*<sup>27</sup>. È sempre più diffusa anche la pratica di ascoltare storie o leggere libri in tante lingue, sfruttando progetti e cataloghi plurilingui come *Mamma Lingua*<sup>28</sup>.

La mattinata si è conclusa con l'intervento di Graziella Favaro, che ha introdotto la sua riflessione con le parole di don Lorenzo Milani tratte da *Lettera a una professoressa*: «è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui<sup>29</sup>». La lingua, dunque, come mezzo per promuovere la crescita dei bambini e dei ragazzi, in una nazione plurale in cui le nuove generazioni possano praticare l'esercizio pieno della cittadinanza.

I progetti presentati durante il convegno vengono definiti “punti luce” accesi in alcuni territori, “progetti sistematici”, accomunati dal fatto di coinvolgere diversi attori attraverso patti interistituzionali per agire con intenzionalità e continuità, sostenendo “il fare” mediante processi

condivisi di osservazione, riflessione e autovalutazione. Non si tratta solamente di rendere disponibili dei servizi, ma di promuovere una cultura dell'inclusione, mettendo in atto una vera e propria azione trasformativa.

Dalle parole di Graziella Favaro emerge, in particolare, il bisogno di affinare lo sguardo verso le seconde generazioni. Si tratta di giovani che “vivono una condizione di appartenenza molteplice” ed è necessario evitare che questa si trasformi in un “vissuto di assenza, di non appartenenza”. Occorrono attenzioni verso i più piccoli, facendo in modo che frequentino la scuola dell'infanzia in misura sempre maggiore: occasione preziosa per la socializzazione con i pari e per l'acquisizione linguistica, anche attraverso l'esposizione quotidiana a pratiche narrative in italiano e nelle lingue d'origine. Si rendono necessarie attenzioni anche verso i più grandi, accompagnandoli nell'acquisizione di solide competenze linguistiche che permettano loro di studiare in italiano e proseguire con successo nel proprio percorso formativo.

La presenza di classi sempre più eterogenee e plurali, caratterizzate da una “superdiversità”, richiede di attivare interventi mirati e personalizzati, ma invita anche a fare una riflessione critica e costruttiva sulle politiche linguistiche da attuare per l'intera classe, innovando e vivificando le proposte pedagogiche e le strategie didattiche per tutti. Si tratta di una sfida che potrà essere colta soltanto attraverso alleanze tra scuola e territorio capaci di dare corpo a una vera e propria “città educante”, come contesto più adatto per l'inclusione sociale e l'esercizio della cittadinanza attiva<sup>30</sup>.



26. Da quattro anni il Cestim con la Rete Tante Tinte coinvolge le scuole del territorio nel progetto *Lingua Madre e Plurilinguismo*. Nel 2021, in piena pandemia, la proposta *Parole che uniscono* ha invitato gli studenti a scrivere su prototipi di mascherine anticontagio parole gentili e affettuose di saluto, augurio, amicizia in tante lingue, a partire dalle proprie lingue madri (<https://www.youtube.com/watch?v=KfVn2EBoOUE>); *Lingua MADRE Terra* è stato il progetto del 2022 che ha voluto promuovere attraverso le lingue madri parole di cura e comportamenti di rispetto verso il nostro pianeta (<https://www.youtube.com/watch?v=zT9CYDW-Yg>); nel 2023 il progetto *Ponti di parole* ha invitato le scuole a valorizzare il plurilinguismo come strumento per avvicinarsi agli altri e costruire relazioni positive (<https://www.youtube.com/watch?v=NTkmPkPrIHE>); la proposta per il 2024 si intitola *Finestre di dialogo plurilingue e interculturale* e prevede anche un corso di formazione sulla didattica plurilingue per gli insegnanti di ogni ordine e grado.

27. FREPA/CARAP (2012), *Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture* ([https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_documents/CARAP\\_Italian\\_sur\\_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_documents/CARAP_Italian_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867)).

28. *Mamma lingua. Storie per tutti nessuno escluso* (<https://www.mammalingua.it/>).

29. Scuola di Barbiana (1976). *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.

30. MIUR (2022), *op. cit.*, p. 14.



## Dalla ricerca alla didattica

### Narrazioni di esperienze nella scuola dell'infanzia e primaria nell'ambito di percorsi di *Service Learning*

Susanna Puecher<sup>1</sup>

#### Alcuni elementi di cornice

Nel Palazzo della Gran Guardia, il Comune di Verona ha organizzato il quattro e il cinque settembre 2023 la 21a edizione delle Giornate della Didattica e la sesta edizione di Museo Liquido.

L'iniziativa è stata promossa in collaborazione con l'ufficio scolastico provinciale, gli istituti scolastici della provincia, l'Università di Verona e numerosi enti, associazioni e professionisti che hanno arricchito l'evento con i loro contributi. L'obiettivo dell'iniziativa è stato quello di creare un momento di condivisione di pratiche tra tutte le persone interessate al mondo della scuola e della didattica: insegnanti, educatori, genitori, associazioni. In questo modo si è riusciti a coinvolgere un gran numero di persone, instaurando relazioni e condividendo saperi tra



dimensioni diverse ma interconnesse, quali la scuola, la comunità e la città.

All'interno di questo contesto il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Verona si è inserito con un panel dedicato alla narrazione di esperienze nella scuola dell'infanzia e primaria, svolte dalle neodottoresse durante il loro percorso di tirocinio avvenuto nell'ambito del Service Learning (SL). Il corso di laurea in questione è caratterizzato dalla presenza del laboratorio LeCoSe, all'interno del quale si svolge un percorso di SL finalizzato alla formazione dei futuri docenti a servizio della comunità scolastica (Mortari, 2017). Grazie a quest'integrazione, attraverso il percorso di tirocinio le studentesse e gli studenti riescono ad acquisire le conoscenze e competenze utili alla professione inserendosi in contesto in un'ottica di servizio, creando uno scambio reciproco, e così un rapporto collaborativo tra scuola e accademia (Mortari, 2017).

1. Dottoranda Università di Verona.

Durante il panel sono stati descritti i percorsi di SL nei quali le dottoresse hanno realizzato una ricerca educativa orientata alla stesura della tesi di laurea. In particolare, mediante un periodo di osservazione partecipante in un contesto scolastico, hanno individuato un bisogno educativo, seguito da un'analisi della letteratura da cui hanno ideato e proposto un intervento didattico validato successivamente da un'attività di ricerca. Le presentazioni hanno riportato l'analisi di pratiche educative efficaci all'interno di contesti reali e così hanno incentivato un proficuo dibattito tra i numerosi insegnanti presenti, promuovendo momenti di condivisione di pratiche e riflessioni. I percorsi didattici presentati sono stati poi raccolti in un volume disponibile al seguente link: <https://www.dsu.univr.it/?ent=iniziativa&id=11427>.



La partecipazione dell'Università di Verona alle Giornate della Didattica ha facilitato un contatto tra la comunità e l'accademia, grazie alla condivisione con i cittadini interessati di teorie e pratiche didattiche innovative, e ha fortificato il rapporto tra le due componenti della ricerca educativa, scuola e università, in un'ottica di cooperazione e co-costruzione del sapere.

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

RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

1 iprase

## Un nuovo contratto sociale per ripensare l'educazione e re-immaginare i nostri futuri insieme



Il Rapporto della Commissione internazionale dell'UNESCO *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione* - pubblicato nel 2021, e frutto di un processo di consultazione globale che ha coinvolto circa un milione di persone - invita i governi, le istituzioni, le organizzazioni, i cittadini e le cittadine di tutto il mondo a forgiare un nuovo contratto sociale per l'educazione al fine di promuovere futuri di pace, giusti e sostenibili. Il Rapporto presenta approfondimenti sulle tecnologie digitali, sui rischi legati al cambiamento climatico, sull'arretramento della democrazia, sulla polarizzazione sociale, nonché sul futuro incerto del lavoro. L'obiettivo non è solo avviare un dialogo sull'educazione aperto a tutti e stimolare riflessioni, ma anche invitare ciascuno di noi all'azione. Si sostiene, infatti, che

è attraverso milioni di atti individuali e collettivi di coraggio, *leadership*, creatività e cura che è possibile cambiare rotta e trasformare l'educazione per costruire futuri giusti, equi e sostenibili.

Secondo la Commissione internazionale dell'UNESCO sui futuri dell'educazione, è necessario stabilire un nuovo contratto sociale per l'educazione, riconoscendo la necessità di rivedere sostanzialmente il contratto sociale per l'educazione del XIX e XX secolo. Questo comporterebbe la presa in considerazione di ciò che ha funzionato, di ciò che deve essere abbandonato e di ciò che deve essere reimmaginato per non rafforzare le strutture di potere esistenti che continuerebbero a produrre emarginazione e disuguaglianza. In base alle riflessioni riportate nel Rapporto UNESCO, un nuovo contratto sociale per l'educazione dovrebbe favorire una profonda revisione dei "principi che organizzano l'apprendimento" nelle aree della pedagogia, del curriculum, dell'insegnamento, della scuola e dell'organizzazione dei sistemi educativi. La natura del nuovo contratto sociale per l'educazione delineato nel rapporto sui futuri dell'educazione si riflette nei principi che dovrebbero governarlo, ovvero (1) una visione ampliata del diritto all'educazione lungo tutto l'arco della vita, che includa il diritto all'informa-



zione, alla scienza, alla cultura e il diritto alla partecipazione; e (2) il concetto di educazione come impegno pubblico condiviso e come bene comune.

Alla luce di questo, è possibile ritenere che tutta la comunità educante, non solo la scuola, debba essere chiamata in causa per rispondere all'attuale emergenza educativa; ciò si basa sul riconoscimento del ruolo fondamentale dell'educazione nella trasformazione delle società umane. Tuttavia, per plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili, occorre trasformare l'educazione stessa. Secondo la Commissione internazionale che ha curato il Rapporto UNESCO, per rinnovare l'educazione è più che mai necessario promuovere un nuovo contratto sociale che permetta di riparare le ingiustizie del passato e di costruire futuri alternativi. Si tratta di un invito a un'azione collettiva che coinvolge tutte le parti interessate all'educazione - pubbliche, private e civili - con l'obiettivo di definire l'organizzazione e le finalità del sistema educativo al fine di re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione dovrebbe infatti consentire di pensare in modo diverso all'apprendimento e alle relazioni tra gli studenti, gli insegnanti, la conoscenza e il mondo.

Rispondendo all'invito al dialogo pubblico auspicato dal Rapporto UNESCO, la Cattedra UNESCO dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, in collaborazione con il Gruppo Editoriale La Scuola, ha organizzato un convegno di presentazione della traduzione italiana ufficiale del documento. L'evento ha avuto luogo a Roma mercoledì 6 dicembre presso la Sala del Refettorio della Camera dei deputati e ha visto la partecipazione di Sobhi Tawil, Direttore della Divisione "Future of Learning and Innovation" dell'UNESCO, Parigi, per una relazione principale, oltre a rappresentanti del Ministero dell'Istruzione e del Merito e di altri esperti.

Il documento dell'UNESCO, tradotto in italiano dal Gruppo Editoriale La Scuola, è disponibile ai seguenti link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298> (versione completa); [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_ita](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita) (sintesi).

**Rita Locatelli**

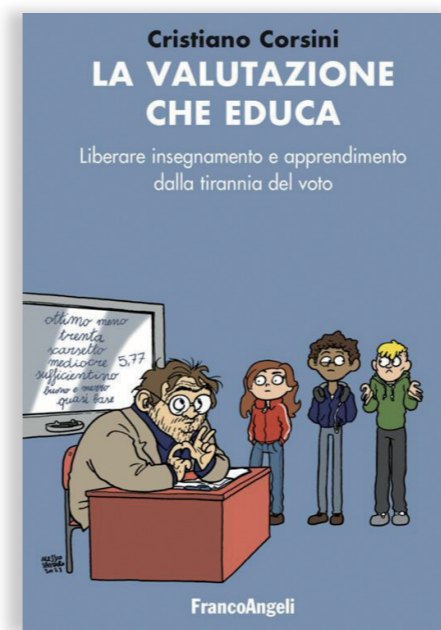
Università Cattolica del Sacro Cuore

## La valutazione dalla scuola primaria alla scuola secondaria

### Quattro testi di riferimento per conoscere le nuove pratiche di valutazione

Il tema della valutazione è tornato negli ultimi anni al centro del dibattito educativo, in particolare modo da quando a dicembre 2020 è stata emanata l'Ordinanza Ministeriale 172, la quale ha sollecitato i professionisti attivi a vario titolo nella scuola primaria ad avviare l'uso del giudizio descrittivo, nella direzione della valutazione formativa. Se il voto rappresenta il principale indicatore quantitativo per agire una valutazione tipo sommativo (*assessment of learning*), volta a restituire in termini quanto più possibili oggettivi i risultati conseguiti dall'allievo al termine di un percorso formativo<sup>1</sup>, la valutazione formativa (*assessment for learning*), risulta prevalentemente finalizzata a promuovere il miglioramento dell'apprendimento degli alunni. Essa «documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze<sup>2</sup>». Inoltre, la valutazione formativa è spesso associata alla valutazione formante (*assessment as learning*), cioè una forma di valutazione che è essa stessa momento di apprendimento perché lo studente monitora personalmente il proprio apprendimento, attuando processi metacognitivi (Trincherò, 2018)<sup>3</sup>.

Negli ultimi due anni sono stati scritti dei manuali da alcuni autori di riferimento per supportare gli insegnanti a compiere questo cambio di direzione. Tra i primi si annovera il testo di **Cristiano Corsini, *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano, 2023** in cui l'autore ripercorre, anche da un punto di vista storico e politico, il passaggio avvenuto dalla valutazione sommativa-rendicontativa alla valutazione formativa. Corsini, professore ordinario di Pedagogia sperimentale all'Università Roma Tre, si rivolge a chiunque abbia a che fare con la valutazione in campo educativo (insegnanti di ogni ordine e grado di istruzione, dirigenti, studenti, genitori)



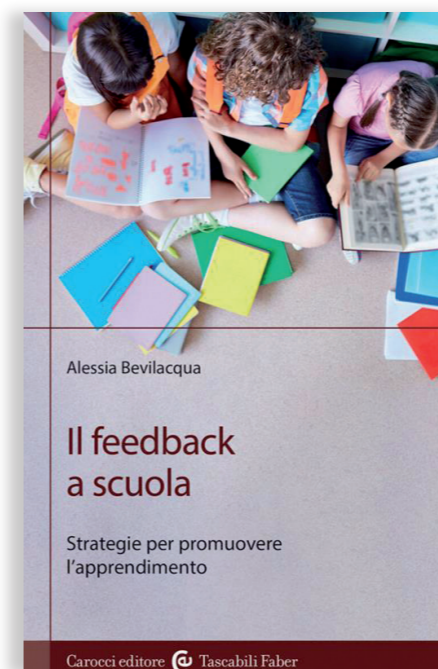
1. Castoldi, M. (2021). Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria, Mondadori Università, Firenze.  
2. MIUR (2020). Linee Guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria, Roma.  
3. Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. Italian Journal of Educational Technology, 26(3), 40-55.

per illustrare le diverse funzioni attribuite ai processi valutativi. La valutazione è «una forma di gestione del potere» da parte dell'insegnante che valuta, spiega nel primo capitolo (p. 12). L'autore esplicita il cambiamento avvenuto nel passaggio dalla gestione autocratica della valutazione, in cui si nega la partecipazione attiva all'elaborazione del giudizio da parte del soggetto valutato, rendendolo «alienato rispetto al proprio apprendimento» (p. 15), allo stravolgente rovesciamento di prospettiva dove sono studenti e studentesse ad autovalutare le prestazioni proprie e altrui, divenendo così soggetti consapevolmente attivi che, padroneggiando criteri valutativi condivisi, orientano il proprio apprendimento e sviluppano competenze trasformative. Nel secondo capitolo Corsini definisce le condizioni che caratterizzano la *valutazione educativa*. L'autore ne individua tre e, approfondendo ciascuna di esse, delinea una serie di suggerimenti per attuare una *valutazione valida e affidabile*. Nel terzo capitolo l'autore espone alcuni dati emersi dalle indagini INVALSI, OCSE, IEA e analizza le prove INVALSI in rapporto alle quattro caratteristiche che dovrebbe possedere un buon riscontro valutativo. Infine, dopo aver identificato che per verificare il possesso di abilità, conoscenze e competenze è possibile valutare attraverso prove di realtà e compiti autentici, espone caratteristiche, vantaggi, limiti e rischi delle prove oggettive, tradizionali e di valutazione autentica.

Il secondo testo che contiene significativi elementi per progettare processi valutativi in ambito educativo è quello di **Charles Hadji, *Una valutazione del volto umano. Oltre i limiti della società della performance*, Scholé, Brescia, 2023**. Charles Hadji, professore all'Università Pierre Mendès-France, intende proporre un nuovo modello di valutazione basato sulla fiducia e sul rispetto, affinché si possano compiere valutazioni 'dal volto umano' sia metodologicamente sia eticamente orientate. Dopo un'introduzione, nella quale l'autore espone come sia importante interrogarsi su come si valuti in modo tecnicamente efficace e in modo legittimo al fine di comprendere cosa significhi 'valutare bene', il libro si divide in due parti. Nella prima Hadji riporta lo studio di un caso di valutazione nell'ambito dell'educazione artistica e culturale (EAC) allo scopo di individuare un approccio universale per valutare correttamente. L'autore risponde all'interrogativo metodologico e identifica in primo luogo, tra le pratiche da attuare, l'uso di una *valutazione partecipativa*, che coinvolga i soggetti valutati nella costruzione di dispositivi di *valutazione strutturata*. In secondo luogo tratta il ricorso al modello di *valutazione di ispirazione sperimentale* di François Le Poulter (1990). Per mettere in opera tale modello si dovrebbero seguire cinque principi; in particolare, il terzo riguarda proprio il coinvolgimento degli attori sociali «nella programmazione



delle operazioni, nella costruzione degli strumenti per la valutazione e nel loro utilizzo» (Le Poulter, 1990, p. 237, in Hadji, 2023, pp. 56-57). In terzo luogo l'autore sostiene che per realizzare una *valutazione rigorosa* sia necessario identificare obiettivi, spazi di osservazione e mezzi per raccogliere dati dimostrativi. Nella seconda parte del libro Hadji esamina il problema della valutazione della felicità per rispondere all'interrogativo etico della 'buona valutazione'. Egli identifica quattro sfide che la valutazione deve affrontare sul piano etico e riflette su ciascuna di esse. L'ultima di queste, la sfida della *valutazione umanistica*, indica il nuovo modello di valutazione proposto dall'autore, giustificabile sul piano tecnico ed etico, che emerge dal superamento delle tre sfide precedenti e corrisponde alla direzione verso cui è necessario impegnarsi «se si vuole rispondere alla chiamata dell'umanità» (p. 277). Tale tipo di valutazione si pone al servizio dell'uomo, non trasforma i soggetti in oggetti-voti bensì li valorizza nella loro soggettività, unicità e ricchezza, cosicché possano migliorarsi anche per essere più utili agli altri.

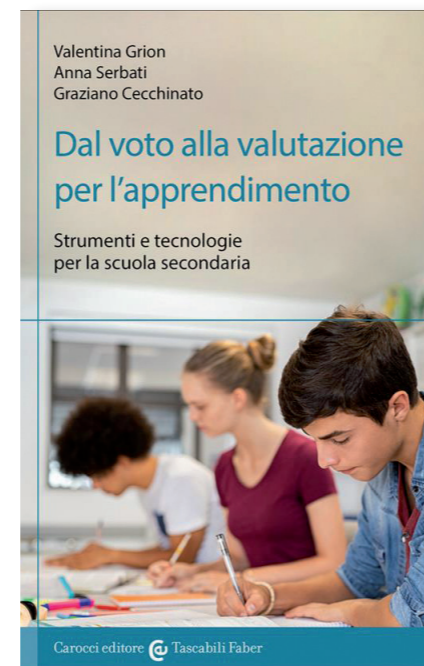


Il terzo testo di riferimento è quello di **Alessia Bevilacqua, *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*, Carocci editore, Roma, 2023** in cui, per rafforzare la valutazione in ambito educativo, l'autrice propone in Italia di valorizzare l'uso di una pratica ampiamente diffusa a livello internazionale, cioè il feedback. Alessia Bevilacqua, ricercatrice in Pedagogia sperimentale nell'Università degli Studi di Verona, affronta in tre capitoli aspetti differenti di questa pratica. Nel primo viene presentata l'analisi della letteratura scientifica internazionale relativa al tema del feedback, con particolare attenzione alle pratiche di feedback connesse alla valutazione formativa e formante. In primo luogo l'autrice differenzia il termine 'valutazione' e il termine 'feedback', che sono spesso erroneamente utilizzati come intercambiabili. Se il concetto di valutazione, infatti, viene prevalentemente associato a una funzione certificativa e viene espresso tramite l'elaborazione e la comunicazione di un voto, nell'ambito della dimensione formativa i commenti formulati da un docente, sia soli sia associati alla presenza di un voto o di un giudizio, possono essere considerati feedback poiché volti al miglioramento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze dell'alunno, «mantenendo viva l'agentività del soggetto in apprendimento» (p. 13). Nel secondo capitolo Bevilacqua fornisce informazioni relative al feedback design, ovvero come progettare, fornire e ricevere feedback in modo efficace e sostenibile. Tale pratica può essere vista come un circolo virtuoso che necessita di occasioni di feedback literacy per supportare gli insegnanti nella formulazione dei feedback e gli studenti nella presa in carico del proprio apprendimento e della propria crescita affinché questi ultimi restituiscano ai docenti gli



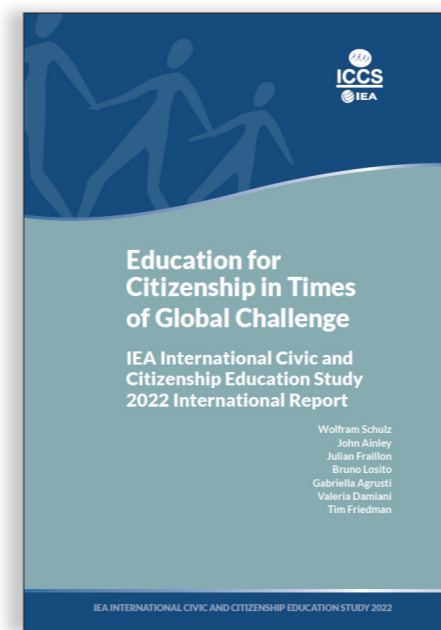
effetti delle pratiche di feedback in termini di miglioramento. «L’impatto che ne deriva [...] dovrebbe portare gli insegnanti a riflettere ed eventualmente a perfezionare le proprie pratiche di feedback» (p. 53). Nel terzo capitolo l’autrice presenta i risultati di un’indagine relativa alle esperienze di docenti di scuola primaria e secondaria nel contesto italiano, esponendo i suggerimenti degli insegnanti in merito al feedback. La lettura di questo libro consente di conoscere e apprendere le pratiche di feedback per proporle nei propri contesti lavorativi, al fine di attuare una valutazione formativa per supportare gli studenti nell’apprendimento di conoscenze, abilità e competenze, nella crescita e nella consapevolezza di sé.

L’ultimo testo di riferimento è quello di **Valentina Grion, Anna Serbati, Graziano Cecchinato, Dal voto alla valutazione per l’apprendimento. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria, Carocci editore, Roma, 2022**, in cui le autrici e l’autore riflettono sul passaggio dalla valutazione sommativa a quella formativa all’interno dell’ambiente della scuola secondaria. Anche per questo grado di istruzione, infatti, la valutazione dovrebbe stimolare negli studenti processi autovalutativi che consentano loro di individuare punti di forza e debolezza per migliorare il proprio apprendimento, come indicato nel D.P.R. 249 del 1998. Valentina Grion, professoressa associata di Pedagogia sperimentale all’Università degli Studi di Padova, Anna Serbati, professoressa associata di Pedagogia sperimentale all’Università degli Studi di Trento, e Graziano Cecchinato, ricercatore in Pedagogia sperimentale all’Università degli Studi di Padova, vogliono presentare con il loro manuale concetti e pratiche riguardanti non solo la valutazione sommativa e certificativa, ma anche e soprattutto la *valutazione formativa, sostenibile e partecipata*. Il libro si compone di sei capitoli. Nel primo vengono riportati i risultati di indagini condotte con docenti e studenti attorno alle loro percezioni sulla valutazione a scuola, da cui emerge una visione prettamente negativa della stessa. Nel secondo si esamina il concetto di competenza e nel terzo vengono esposti tre metodi e strumenti di valutazione delle competenze: il compito autentico, la triangolazione e la rubrica valutativa. Nel quarto capitolo vengono discusse le pratiche di valutazione partecipata, valutazione formativa, valutazione per l’apprendimento, valutazione sostenibile, feedback per l’apprendimento e valutazione tra pari. Nel quinto si presentano le proposte di utilizzo delle nuove tecnologie per la valutazione. Infine, nel sesto capitolo sono proposti alcuni esempi di pratiche valutative concretamente attuate in scuole venete con il gruppo di ricerca GRIFOVA. Leggere questo testo permette di venire a conoscenza di «pratiche che a scuola potrebbero essere messe in atto per fare della valutazione uno strumento utile e potente» (p. 11).



**Martina Ghio**  
Dottoranda Università di Verona

## Uno sguardo ai risultati dell’indagine dell’International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022



Il 28 novembre 2023 sono stati resi noti i risultati del terzo ciclo dell’indagine comparativa internazionale sull’educazione civica e alla cittadinanza (*International Civic and Citizenship Education Study - ICCS 2022*), promossa dall’*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. In linea con i due cicli precedenti (svolti nel 2009 e nel 2016), ICCS 2022 ha l’obiettivo di rilevare le modalità con cui i sistemi educativi preparano gli studenti all’ottavo anno di scolarità (in Italia, gli studenti del terzo anno di scuola secondaria di primo grado) a svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini. Cinque le nuove aree oggetto di indagine di questo terzo round dello studio (la sostenibilità, l’impegno civico attraverso le tecnologie digitali, la diversità, le opinioni sul sistema politico, la cittadinanza globale), che

ha coinvolto 82.000 studenti, 40.000 insegnanti e 3.400 dirigenti scolastici in 22 Paesi e due entità subnazionali.

I risultati restituiscono un quadro piuttosto articolato rispetto alle diverse dimensioni oggetto di indagine: i livelli di conoscenza civica, gli atteggiamenti e l’impegno civico degli studenti, i contesti non solo a livello nazionale (in termini di politiche educative) ma anche di scuola e di classe per l’insegnamento dell’educazione civica e alla cittadinanza (ECC).

Se si osservano i dati relativi alla conoscenza civica degli studenti, sette Paesi (tra cui l’Italia) e lo Stato tedesco Renania Settentrionale-Vestfalia hanno registrato medie nazionali significativamente superiori alla media internazionale, otto Paesi hanno registrato medie significativamente inferiori, mentre cinque Paesi hanno medie nazionali che non si discostano in modo statisticamente significativo dalla media internazionale.

Tra il 2016 e il 2022 si evidenzia una diminuzione statisticamente significativa a livello internazionale dei livelli di conoscenza civica, a fronte di un aumento registrato tra il 2009 e il 2016, per i Paesi partecipanti ad entrambi i round. In relazione a questo aspetto, l’Italia



è caratterizzata da una situazione di stabilità, con punteggi che non presentano variazioni significative tra i tre cicli dell'indagine.

In linea con i risultati delle precedenti rilevazioni, sia a livello internazionale che nazionale, le studentesse e gli studenti con status socioeconomico (SES) più elevato hanno dimostrato di possedere livelli di conoscenza civica superiore rispettivamente agli studenti maschi e agli studenti provenienti da contesti con SES più basso.

Gli studenti con livelli più elevati di conoscenza civica, inoltre, tendono a essere più aperti alla diversità, più favorevoli alla protezione dell'ambiente, alla parità di genere e di diritti per gli immigrati e per tutti i gruppi etnici, più inclini alla possibilità di votare alle elezioni una volta raggiunta la maggiore età.

I risultati internazionali e nazionali hanno evidenziato alti livelli di supporto da parte dei tredicenni in relazione alla sostenibilità ambientale e alle azioni per la protezione dell'ambiente.

Più di un terzo degli studenti nei Paesi partecipanti all'indagine ha dichiarato di parlare di questioni politiche o sociali con i genitori (in Italia circa il 47% dei rispondenti), mentre circa un terzo degli studenti a livello internazionale ha dichiarato di essere abbastanza o molto interessato alle questioni politiche e sociali (in Italia circa il 39%).

Per quanto concerne i contesti scolastici per l'educazione civica e alla cittadinanza, la percezione di un clima di classe aperto alla discussione continua a essere associata positivamente alla conoscenza civica, così come il coinvolgimento degli studenti in attività civiche a scuola continua a essere associato positivamente all'impegno civico atteso, a conferma, ancora una volta, della rilevanza degli ambienti di apprendimento partecipativi e aperti per lo sviluppo dell'ECC.

Per l'analisi completa dei risultati dell'indagine ICCS 2022 si rimanda al rapporto internazionale (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, Damiani, Friedman, 2023. Education for Citizenship in Times of Global Change - ICCS 2022 international report) (<https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>) e al rapporto nazionale curato dall'INVALSI ([https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/RAPPORTO\\_NAZIONALE\\_ICCS\\_2022\\_INVALSI.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/RAPPORTO_NAZIONALE_ICCS_2022_INVALSI.pdf))

**Valeria Damiani**  
Università LUMSA

## Trasformare le difficoltà in opportunità

Recensione del testo di Raymond R. Isola e Jim Cummins,  
*Trasformare la scuola. Leadership leggera e comunità educante*,  
Maggioli Editore, 2023



Saper trasformare le difficoltà in opportunità: questo è il senso dell'esperienza realizzata alla Sanchez School di San Francisco e raccontata nel libro scritto da Raymond Isola e Jim Cummins. Inserita in un contesto difficile, con alunni provenienti da famiglie a basso reddito e da contesti linguisticamente diversi, grazie alla visione di un preside illuminato e coraggioso, la Sanchez riesce a trasformarsi fino a diventare un esempio straordinario di come la scuola possa diventare un motore di sviluppo culturale e sociale per tutta la comunità di riferimento.

Nonostante la realtà degli Stati Uniti sia per molti aspetti diversa dalla nostra, la vicenda presentata arriva al cuore delle questioni, in parte ancora irrisolte, della scuola italiana. Così nel dibattito sul sistema di istruzione di un Paese ricco di contraddizioni possiamo facilmente ritrovare nodi e temi che ci interrogano e che risultano attuali anche per noi. La richiesta di alzare gli standard dell'apprendimento restringendo il curricolo per concentrarsi sulle discipline ritenute fondamentali, ad esempio, nel nostro Paese assume sempre più spesso la forma dell'opposizione a una fantomatica "didattica per progetti" a favore della scuola "di una volta". La scarsa attenzione riservata dai decisori politici e nei media ai risultati della ricerca scientifica in ambito educativo, in maniera ancora più sorprendente, spesso si registra non solo nelle testate giornalistiche, ma anche all'interno delle stesse scuole, fra gli insegnanti e i dirigenti scolastici.

Molti sono i temi che ricorrono in queste pagine e che sentiamo familiari: la necessità di coniugare la definizione di obiettivi e standard di apprendimento con una differenziazione

e personalizzazione che tenga conto delle diversità socio-culturali, linguistiche e degli stili di apprendimento. Il ruolo della creatività, delle arti, della cultura umanistica e delle scienze nella crescita educativa e formativa di bambini e ragazzi. E ancora: l'importanza della scuola dell'infanzia; la funzione della scuola come promotrice di sviluppo e progresso nella sua comunità di riferimento; l'importanza di uno stile di leadership condivisa attento alla costruzione di una comunità professionale capace di rispondere con efficacia alle sfide del presente e del futuro. Si tratta di questioni che, in Italia, animano movimenti come Scuola Senza Zaino, nel tentativo di mettere al centro valori quali l'innovazione dei modelli didattici; l'accoglienza, l'ospitalità e la cura delle relazioni fra le persone e con l'ambiente; la responsabilità e il coinvolgimento dei bambini (e di tutta la comunità educante) in percorsi ispirati da un "approccio globale al curriculum" per garantire la crescita e il successo di ciascuno. Sono davvero tante le riflessioni e gli spunti che rendono questo libro estremamente attuale e importante anche per il lettore italiano. La rilevanza delle questioni che solleva non è infatti rivolta solo a un pubblico di specialisti, ma alla società nel suo insieme: quando si parla di scuola, si parla del futuro stesso del nostro sistema Paese.

Un altro elemento di grande interesse è dato dalla possibilità di osservare più da vicino - e con una lettura critica e informata - il dibattito che sta scuotendo la scuola e la società statunitense. Le riforme attuate sotto le amministrazioni Bush, Obama e Trump, più che ancorate alla ricerca scientifica, appaiono dettate da ideologie "efficientiste" e "aziendali" - ammantate dalle preoccupazioni in ordine alla sicurezza e alla competitività economica - che determinano una spinta alla privatizzazione della scuola, alimentando la disegualianza tra le classi più agiate e quelle a basso reddito. Gli autori ricostruiscono in modo puntuale il fallimento delle diverse iniziative incentrate sul ricorso ai test standardizzati per valutare le scuole: i dati dimostrano come questo sistema non contribuisca in alcun modo a migliorare gli apprendimenti e la qualità del servizio scolastico ma, al contrario, produca un generale impoverimento del curriculum e un serio problema di *turnover* fra insegnanti e dirigenti, in fuga dalle situazioni più difficili.

A pagare il prezzo più alto sono proprio le scuole inserite in contesti culturalmente ed economicamente emarginati, come la Sanchez School. Quando Raymond Isola arriva nella scuola si trova ad affrontare una situazione disastrosa, da tanti punti di vista: ambienti poco curati, disorientamento del personale, scarso rendimento degli alunni, servizio scolastico per l'infanzia ridotto a poche ore, disaffezione rispetto alla scuola nella percezione della comunità. Ce ne sarebbe a sufficienza per demoralizzarsi e scegliere di gettare la spugna e cambiare aria, magari trasferendosi in scuole di quartieri socialmente più elevati. Raymond invece decide di restare e di provare a volgere le difficoltà in positivo, impegnandosi per costruire una scuola capace di corrispondere ai bisogni educativi dei bambini e di contrastare la povertà educativa. Lo spirito che lo contraddistingue, di fiducia e rispetto nelle cose e persone che incontra, lo studio e la continua formazione personale lo portano

a fare scelte e a individuare strategie, condivise con una comunità sempre più coinvolta e partecipe, che consentono di andare ben oltre i risultati attesi. Il preside diventa così una figura chiave per il cambiamento, ampliando la gamma delle sue attività per gestire le risorse umane e finanziarie, in uno sforzo continuo di condivisione, fino a spendersi come attivista della comunità. Un "architetto sociale dell'apprendimento", si definisce Isola, perché progetta e crea strutture materiali, culturali, relazionali, comunicative, necessarie per la realizzazione di quella meravigliosa impresa che è la scuola.

Alla Sanchez si opta per un curriculum intellettualmente ricco, basato sulle arti, orientato a un insegnamento efficace, collegato alla vita e alle aspirazioni degli studenti, spostando l'attenzione dalla preoccupazione per i test alla costruzione di ambienti di apprendimento motivanti e coinvolgenti tanto per gli studenti che per il personale. In questo percorso diventa fondamentale l'adozione di forme e strumenti di collaborazione e coinvolgimento sia all'interno della scuola che con le famiglie, la comunità, le aziende, le associazioni del territorio e le università. Dentro e fuori la scuola si inizia a respirare un nuovo clima, accogliente e collaborativo, che contribuisce a rafforzare le relazioni, a riconoscersi nei valori, a creare senso di appartenenza alla comunità educante. Tra le diverse forme di partnership messe in campo alla Sanchez, è particolarmente interessante scoprire quella con l'esperienza - tutta italiana - di Reggio Children, che ritroviamo al di là dell'oceano come modello di riferimento di respiro ormai internazionale.

Pagina dopo pagina, è emozionante scoprire i risultati di questo percorso, segnati dai costanti progressi scolastici dei bambini che portano la scuola, lungi dall'essere annoverata fra le *bad school*, a diventare un vero centro di aggregazione per la comunità e un bene collettivo di cui sentirsi parte; un motore culturale per gli alunni che la frequentano e per gli adulti; una casa comune per docenti ed educatori, dove è possibile crescere professionalmente e umanamente. Testimonianze come quella della Sanchez aiutano tutti noi a riflettere, facendo tesoro dei tanti suggerimenti e delle prospettive aperte. In primis il coraggio di saper fare delle scelte - "in direzione ostinata e contraria" scriveva De Andrè - come quella di introdurre percorsi nuovi, come la Scuola Senza Zaino, purché si rimetta al centro la missione e la priorità della scuola: quella di appassionare i ragazzi alla vita, alla cultura, rendendoli protagonisti del percorso di crescita. Un dovere, per gli educatori, previsto nelle Indicazioni nazionali: «Lo studente (...) attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella Comunità è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni di vita tipiche della sua età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni» (dal Profilo dello studente, IN 2012). In secondo luogo la consapevolezza del valore sociale del lavoro degli insegnanti e dei dirigenti: se pensiamo che la scuola abbia davvero un ruolo strategico nello sviluppo della persona e quindi della comunità, allora non si può non considerare l'importanza di assicurare una formazione professionale continua al personale

scolastico, nonché l'urgenza di introdurre figure di sistema (*middle management*) necessarie a gestire organizzazioni così complesse. Infine, il preside e gli operatori scolastici della Sanchez School hanno saputo focalizzarsi sui bisogni di alunni e famiglie e, orientati dalla ricerca, hanno agito con fiducia, speranza e cura. Una bella "lezione" per la scuola italiana, appesantita da un eccesso di adempimenti burocratici che demotivano e distolgono dal compito più autentico.

Visione, coraggio e cura. Le parole chiave che questa straordinaria esperienza ci consegna.

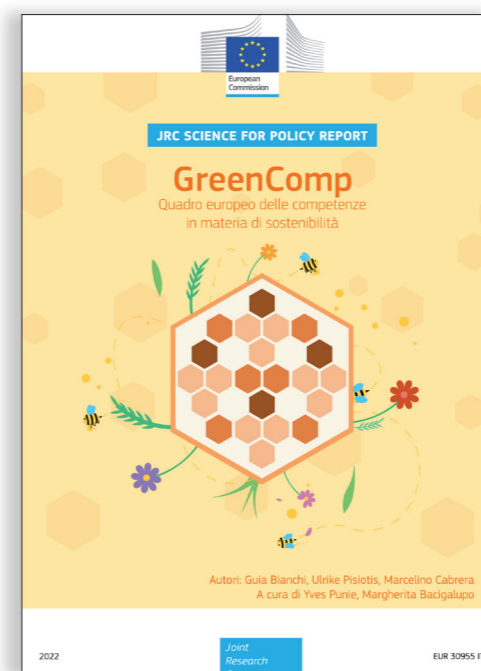
### Vanda Mainardi

Dirigente scolastica IC Leno BS

### Salvatore Lentini

Dirigente scolastico IC Sovere BG

## GreenComp: uno strumento fondamentale per "insegnare e apprendere" la sostenibilità



Il Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione Europea ha pubblicato il 14 gennaio 2022 il framework *GreenComp*<sup>1</sup> che fornisce un quadro sistemico e, soprattutto, concordato delle competenze necessarie per affrontare le sfide legate alla sostenibilità.

La commissione ha fatto seguito a quanto annunciato nel Green Deal Europeo<sup>2</sup> che sottolineava l'importanza del ruolo dell'istruzione per comprendere e affrontare la crisi ecologica in atto.

Il sistema di competenze delineato nel GreenComp si inserisce all'interno del complesso panorama educativo contemporaneo che si confronta sempre più da vicino con la crisi ecologica e con la necessità di «valorizzare l'ambiente da cui dipende il nostro futuro come specie e il futuro del nostro pianeta».

L'assunto di base è che, per apportare un reale cambiamento, non sia sufficiente comprendere gli aspetti del problema, ma sia essenziale promuovere e favorire un cambio di prospettiva culturale e una trasformazione del modo di «pensare, pianificare e agire tenendo conto della sostenibilità, per vivere in sintonia con il pianeta».

L'educazione alla sostenibilità mira a facilitare un apprendimento trasformativo, che consenta di modificare le prospettive, le convinzioni, i comportamenti sia della persona che dell'istituzione sociale. È un'educazione per cui «i discenti acquisiscono conoscenze, abilità e attitudini che li aiutano a diventare agenti di cambiamento e a contribuire individualmente e collettivamente a plasmare futuri entro i limiti del pianeta».

È un'educazione rivolta a tutti, attivandosi a qualsiasi età e in qualsiasi contesto: formale, non formale e informale, ed è anche un'educazione che integra i vari aspetti della sostenibilità

1. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040> (pagina consultata il 2.2.2024).

2. [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal\\_it](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_it) (pagina consultata il 2.2.2024).

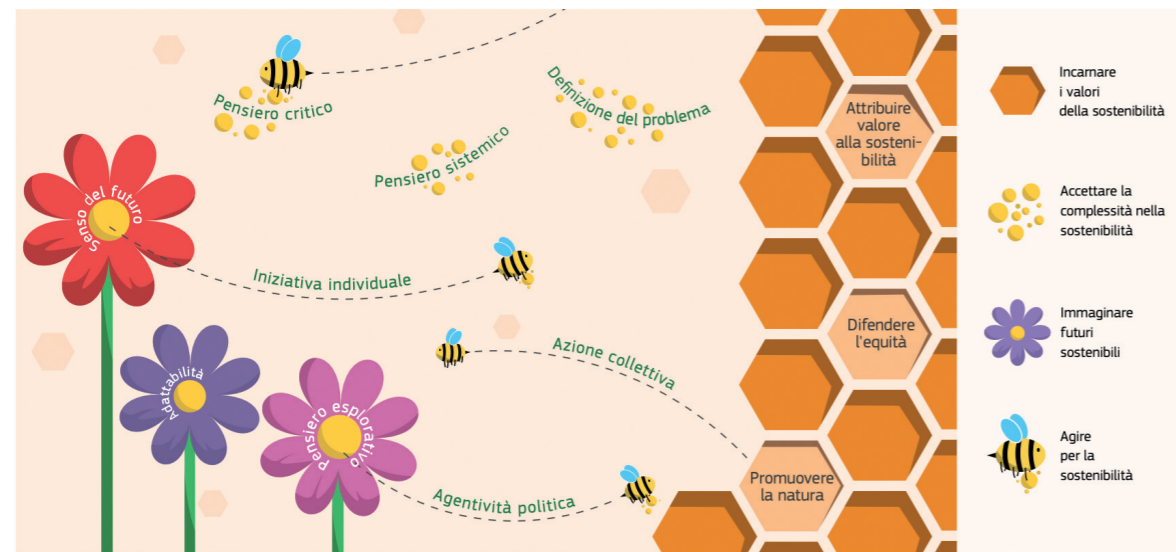


(ambientale, sociale, culturale ed economica) in tutte le diverse discipline e materie, al fine di formare pensatori sistemici.

Il GreenComp individua e organizza un insieme di 12 competenze per la sostenibilità raggruppate in 4 settori:

1. **incarnare i valori della sostenibilità** (attribuire valore alla sostenibilità, difendere l'equità, promuovere la natura);
2. **accettare la complessità della sostenibilità** (pensiero sistemico, pensiero critico, definizione del problema);
3. **immaginare futuri sostenibili** (senso del futuro, adattabilità, pensiero esplorativo);
4. **agire per la sostenibilità** (agentività politica, azione collettiva, iniziativa individuale).

Tutte le 12 competenze sono correlate e interconnesse e devono essere trattate come parti di un insieme. Esplicativa in tal senso è la raffigurazione grafica che il JRC fornisce per l'intero quadro, in cui le api, i fiori, l'alveare e il polline rappresentano un sistema altamente strutturato e sviluppato:



Tutte le competenze vengono definite nelle loro caratteristiche e relazioni reciproche e la loro descrizione è arricchita da esempi pratici in termini di conoscenze, abilità ed attitudini. Questi esempi costituiscono un prezioso riferimento per i docenti, orientando su come tradurre le competenze in azioni educative concrete.

Il settore "Incarnare i principi della sostenibilità" comprende competenze che permettono agli studenti di riflettere sui propri valori personali. Essi devono essere in grado di valutare se le proprie azioni e quelle della società rispecchino i principi della sostenibilità e gli imperativi di equità sociale e ambientale. Inoltre, sviluppano la consapevolezza che l'affermazione "Noi siamo natura" sottolinea un legame inscindibile tra la nostra specie e il pianeta Terra.

Le competenze della seconda categoria comprendono il pensiero sistemico, il pensiero critico

co e la definizione dei problemi. Queste competenze rivestono un ruolo fondamentale fornendo le capacità cognitive essenziali per affrontare la sostenibilità di un sistema complesso. Mentre il pensiero sistemico fa sì che «*pensando in termini di sistemi i discenti sono in grado di individuare meccanismi di retroazione, punti di intervento e traiettorie interattive [...] per valutare le possibilità, prendere decisioni e agire*», il pensiero critico e la definizione dei problemi consentono di analizzare le informazioni, integrarle in vari contesti disciplinari, mettere in discussione i propri valori e prospettive, individuare le azioni più idonee per affrontare una situazione problematica.

Il terzo settore, incentrato sulla visione di futuri sostenibili, si concentra sulla creatività e sull'immaginazione. Secondo il JRC, è essenziale che gli studenti siano in grado di sviluppare la propria visione del futuro in stretta connessione con le sfide ambientali che ci attendono. Utilizzare il pensiero esplorativo diventa cruciale, poiché implica l'impiego della creatività e dell'approccio interdisciplinare che, attingendo a diverse discipline, tradizioni e culture, fa immaginare l'economia e una società circolari future.

L'ultimo settore, infine, si compone di agentività politica, azione collettiva e iniziativa individuale. È un insieme di competenze che «*incoraggia i discenti ad agire a livello individuale e collettivo al fine di plasmare futuri sostenibili, per quanto possibile. Invita inoltre i discenti a chiedere ai responsabili di agire per rendere possibile il cambiamento*».

SETTORE	COMPETENZA	DESCRITTORE
1. Incarnare i valori della sostenibilità	1.1 <b>Attribuire valore alla sostenibilità</b>	Riflettere sui valori personali; individuare i valori e spiegare come varino tra le persone e nel tempo, valutando criticamente se collimano con i valori della sostenibilità.
	1.2 <b>difendere l'equità</b>	Difendere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti a beneficio della sostenibilità.
	1.3 <b>Promuovere la natura</b>	Riconoscere che gli esseri umani fanno parte della natura e rispettare le necessità e i diritti di altre specie e della natura stessa, al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti
2. Accettare la complessità nella sostenibilità	2.1 <b>Pensiero Sistemico</b>	Affrontare un problema in materia di sostenibilità sotto tutti gli aspetti; considerare il tempo, lo spazio e il contesto per comprendere come gli elementi interagiscono tra i sistemi e all'interno degli stessi.
	2.2 <b>Pensiero critico</b>	Valutare informazioni e argomentazioni, individuare ipotesi, mettere in discussione lo status quo e riflettere sul modo in cui il contesto personale, sociale e culturale di provenienza influenza il pensiero e le conclusioni.
	2.3 <b>Definizione del problema</b>	Formulare le sfide attuali o potenziali come problemi legati alla sostenibilità in termini di difficoltà, persone coinvolte, tempo e ambito geografico, al fine di individuare approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi e per attenuare quelli già esistenti e adattarvi

SETTORE	COMPETENZA	DESCRITTORE
3. Immaginare futuri sostenibili	3.1 <b>Senso del futuro</b>	Immaginare futuri sostenibili alternativi, prospettando e sviluppando scenari alternativi e individuando i passi necessari per realizzare un futuro sostenibile preferito.
	3.2 <b>Adattabilità</b>	Gestire le transizioni e le sfide in situazioni di sostenibilità complesse e prendere decisioni relative al futuro malgrado l'incertezza, l'ambiguità e il rischio.
	3.3 <b>Pensiero esplorativo</b>	Adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, utilizzando la creatività e la sperimentazione con idee o metodi nuovi.
2. Accettare la complessità nella sostenibilità	4.1 <b>Agentività politica</b>	Orientarsi nel sistema politico, individuare la responsabilità e la titolarità politiche dei comportamenti non sostenibili ed esigere politiche efficaci per la sostenibilità.
	4.2 <b>Azione collettiva</b>	Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.
	4.3 <b>Iniziativa individuale</b>	Individuare il proprio potenziale a favore della sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e il pianeta.

In definitiva il Quadro di Competenze GreenComp risulta fondamentale per l'insegnamento e l'apprendimento della sostenibilità. Offre ai docenti un approccio sistematico alle competenze necessarie e guida gli studenti verso un cambiamento di prospettiva culturale, invitandoli a essere agenti di cambiamento entro i limiti del nostro pianeta.

**Roberto Strangis**  
IPRASE



**Michele Aglieri**  
Università Cattolica di Milano

**Giuseppe Annacontini**  
Università di Foggia

**Maja Antonietti**  
Università di Parma

**Marinella Attinà**  
Università di Salerno

**Caterina Benelli**  
Università di Messina

**Maria Buccolo**  
Università Roma Tre

**Davide Capperucci**  
Università di Firenze

**Stefano Cazzaniga**  
Università di Verona

**Alessia Cinotti**  
Università di Milano-Bicocca

**Patrizia Cordin**  
Università di Trento

**Marina De Santis**  
Università di Padova

**Anna Dipace**  
Università di Foggia

**Federica Ferretti**  
Università di Ferrara

**Simona Finetti**  
Università Cattolica di Milano

**Silvia Fioretti**  
Università di Urbino

**Andrea Fiorucci**  
Università del Salento

**Elena Florit**  
Università di Verona

**Glenda Galeotti**  
Università di Firenze

**Simone Giusti**  
Università di Siena

**Valentina Grión**  
Università di Padova

**Flavia Guzzo**  
Università di Verona

**Bruno Losito**  
Università Roma Tre

**Elena Luppi**  
Università di Bologna

**Rita Minello**  
Università Niccolò Cusano

**Elena Maescotti**  
Università di Ferrara

**Marta Milani**  
Università di Verona

**Elena Mignosi**  
Università di Palermo

**Giovanni Moretti**  
Università Roma Tre

**Arianna Morini**  
Università Roma Tre

**Elena Nuzzo**  
Università Roma Tre

**Franco Passalacqua**  
Università di Milano-Bicocca

**Giulia Pastori**  
Università di Milano-Bicocca

**Marco Piccinno**  
Università del Salento

**Daniela Robasto**  
Università di Torino

**Patrizia Sandri**  
Università di Bologna

**Moira Sannipoli**  
Università di Perugia

**Roberta Silva**  
Università di Verona

**Mattia Oliviero**  
IPRASE

**Paolo Sorzio**  
Università di Trieste

**Giordana Szpunar**  
Università di Roma La Sapienza

**Sergio Tramma**  
Università di Milano-Bicocca

**Federica Valbusa**  
Università di Verona

**Maria Vender**  
Università di Verona

**Maria Cristina Veneroso**  
Insegnante esperta



## Publicazioni di IPRASE anno 2023



[Fare matematica mettendoci le mani. Il curricolo di matematica per il secondo biennio della scuola secondaria di secondo grado: dalle scelte didattiche alla declinazione in classe](#)

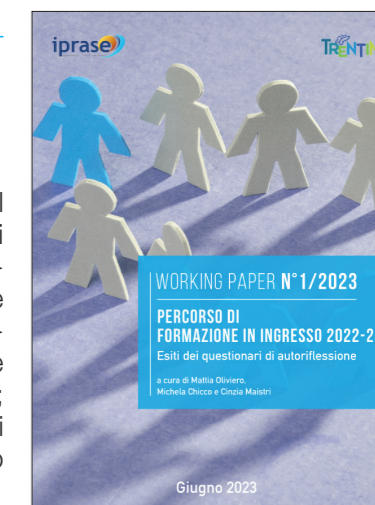
Luciano Cappello, Sandro Innocenti

Il volume è la naturale prosecuzione al secondo biennio del testo *Facciamo la matematica che conta* (Cappello e Innocenti, 2022), che illustra una proposta organica per il curricolo di matematica del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. Il riscontro ottenuto ha, infatti, stimolato a organizzare le idee, l'esperienza e alcuni materiali didattici relativi alla classe 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> in un volume analogo, realizzato anch'esso nell'ambito del *Progetto sul curricolo e sulle metodologie didattiche per la matematica della scuola secondaria di secondo grado*, in collaborazione con l'Università di Trento e con la partecipazione delle scuole.

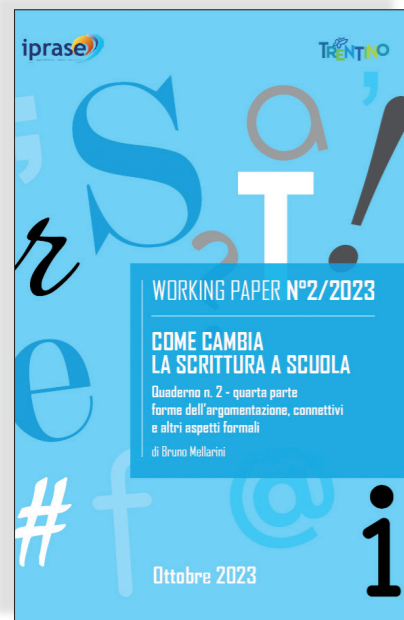
## [Percorso di formazione in ingresso 2022-23. Esiti dei questionari di autoriflessione](#)

Mattia Oliviero, Michela Chicco, Cinzia Maistri (cur.)

Il working paper esamina le informazioni chiave raccolte tramite il Questionario di autoriflessione proposto all'interno del percorso di formazione in ingresso per docenti neoimmessi in ruolo, tra dicembre 2022 e gennaio 2023. È strutturato in quattro sezioni: l'ambiente di insegnamento, le pratiche e il tempo dedicato all'istruzione; le motivazioni che spingono a diventare insegnanti e le priorità affrontate nell'ambito scolastico; le modalità di preparazione del proprio lavoro; il personale percorso di sviluppo professionale. Il working paper si conclude con una serie di schede tematiche che approfondiscono argomenti connessi alla formazione docente.







### [Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno n. 2 - IV parte. Forme dell'argomentazione, connettivi e altri aspetti formali](#)

**Bruno Mellarini**

Il working paper costituisce un ulteriore approfondimento condotto a partire dalla ricerca *Come cambia la scrittura a scuola*, dei cui esiti IPRASE ha già dato conto attraverso una ricca serie di pubblicazioni. Mette a disposizione di tutti un ricchissimo materiale esemplificativo, presentando e commentando nel dettaglio un cospicuo numero di prove di Italiano dell'Esame di Stato. Propone inoltre un'analisi del tutto inedita delle strutture argomentative che si possono riconoscere in un campione selezionato di prove di scrittura della Tipologia B risalenti al periodo 2001-2016 (quindi antecedenti la "riforma Seriani" del 2019, a seguito della quale fu rivista e modificata la configurazione della prova stessa).



### [Intrecci, sentieri e labirinti. Calvino a scuola a cento anni dalla nascita](#)

**Michela Chicco, Bruno Mellarini (cur.)**

Il volume dà conto delle motivazioni e degli esiti delle tre distinte iniziative che IPRASE ha ideato e progettato nell'occasione del centenario della nascita di Italo Calvino: un Convegno di taglio accademico; un'azione formativa di accompagnamento didattico rivolta ai docenti; un Concorso letterario rivolto alle scuole, con l'obiettivo di coinvolgere studenti e studentesse di ogni ordine e grado. Le varie attività realizzate hanno, fra l'altro, rappresentato per IPRASE e per l'intera comunità educante trentina, a seguito del lungo periodo segnato dalla pandemia, una calviniana riscoperta della leggerezza: l'occasione, preziosa e da tempo attesa, per un ritorno fiducioso allo scambio, al dialogo e agli incontri in presenza.



### [I giovedì di Iprase. Spunti, strumenti e strategie per la dirigenza scolastica. Anno 2022-2023. Materiali e riflessioni](#)

**Anna Maria Ajello, Paolo Mazzoli (cur.)**

Il working paper dà conto degli incontri tematici periodici, dedicati ai dirigenti scolastici, che nell'edizione 2022/2023 hanno riguardato le relazioni intra/extra scuola in un contesto psico-sociale post pandemico contraddistinto da diversi fenomeni con cui anche le Istituzioni scolastiche, in quanto "organizzazioni complesse", si sono trovate a dover fare i conti. Ciò ha reso ancor più strategiche le capacità del dirigente di promuovere collaborazioni, partecipazioni e comunicazioni positive ed efficaci all'interno e all'esterno della scuola.

ANNOTAZIONI











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