

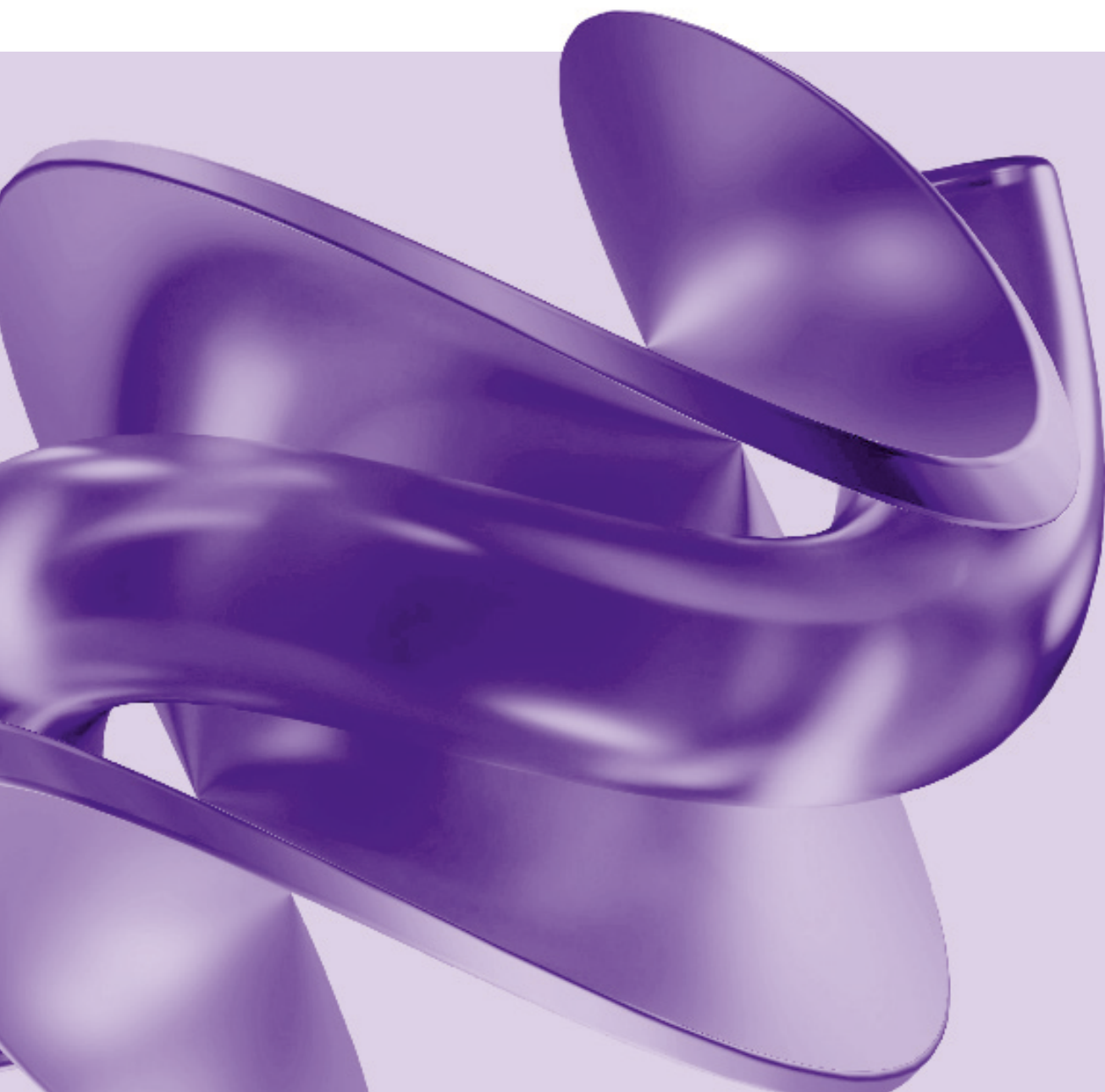


RicercAzione

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

Volume *17* n. *1*

Giugno 2025





RicercAzione

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

Volume 17 n. 1

Settembre 2025

Editors: Claudio Girelli - Maria Arici

Assistant Editor: Alessia Bevilacqua



RicercAzione

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, Rosi Bombieri, Marcella Cellurale, Michela Chicco, Debora Cristanelli, Ludowica Dal Lago, Anita Erspamer, Cinzia Maistri, Bruno Mellarini, Mattia Oliviero, Caterina Scapin, Roberta Silva, Roberto Strangis, Ivan Traina, Marco Ubbiali, Federica Valbusa

National Scientific Board

Gabriella Agrusti - LUMSA University, Roma
Annamaria Ajello - Sapienza University, Roma
Federico Batini - University of Perugia
Guido Benvenuto - Sapienza University, Roma
Giovanni Bonaiuti - University of Cagliari
Paolo Calidoni - University of Parma
Mario Castoldi - University of Torino
Lucio Cottini - University of Urbino
Liliana Dozza - Free University of Bozen-Bolzano
Franco Fraccaroli - University of Trento
Dario Ianes - Free University of Bozen-Bolzano
Matteo Lancini - Istituto Minotauro, Milano
Angelo Lascioli - University of Verona
Michela Maschietto - University of Modena-Reggio Emilia
Luigina Mortari - University of Verona

Elisabetta Nigris - University of Milano Bicocca
Elena Nuzzo - University of Roma 3
Loredana Perla - University of Bari
Emilia Restiglian - University of Padova
Pier Cesare Rivoltella - Catholic University, Milano
Alessandro Rosina - Catholic University, Milano
Franca Rossi - Sapienza University, Roma
Francesco Sabatini - Accademia della Crusca
Paolo Sorzio - University of Trieste
Pierpaolo Triani - Catholic University, Piacenza
Roberto Trinchero - University of Torino
Ira Vannini - University of Bologna
Paola Venuti - University of Trento
Renata Viganò - Catholic University, Milano

International Scientific Board

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

Principal Contact

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

Support Contact

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

Director Manager: Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

Six-monthly Journal published twice a year.
© 2019 Provincia autonoma di Trento Editore

Registered at Court of Trento - N. 6, April 28, 2015.
ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)



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

Fondato nel 1990, l'*Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE)* è un Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, previsto dall'art. 33 della L.P. 16 giugno 2006, n. 3. Opera secondo quanto stabilito dall'art. 42 della L.P. 7 agosto 2006, n. 5 e s.m. e sulla base di un proprio Regolamento che ne definisce l'ordinamento e le funzioni (D.P.P.3 aprile 2008 n.10-117/Leg. e s.m.). Al fine di assicurare l'efficacia delle proprie iniziative, l'Istituto agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale Istruzione e Cultura, l'Assessorato provinciale all'Istruzione e attiva cooperazioni e accordi con Enti operanti nell'ambito della ricerca educativa sia a livello nazionale che internazionale, anche d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, il Ministero dell'Università e della Ricerca e con le Agenzie ad essi collegate.

La mission di IPRASE consiste nella promozione e realizzazione di azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative e di iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica. Le linee di lavoro dell'Istituto, impegnato a costruire l'educazione per il futuro nella prospettiva di contribuire, a fianco delle scuole, a preparare oggi le generazioni del domani, nascono e si sviluppano attraverso modelli di condivisione e di cooperazione con le professioni educative, con le comunità locali, con il mondo delle imprese e delle professioni. Vengono definite sulla base di un "Piano strategico", messo a punto da un apposito *Comitato Tecnico scientifico*, e riguardano il capitale professionale delle scuole della provincia, lo sviluppo delle conoscenze scientifiche sui processi di apprendimento e sulla loro organizzazione e la promozione dell'innovazione indispensabile per affrontare il futuro. L'attenzione al mondo dei discenti si realizza anche attraverso l'attuazione di studi e ricerche su aspetti educativi, culturali e sociali della realtà giovanile.

Per l'aggiornamento e la formazione continua dei docenti, dei dirigenti, del personale ATA e AE

delle Istituzioni scolastiche provinciali, l'Istituto opera di concerto con le scuole e in collaborazione con tutti i protagonisti presenti sul campo (scuole, associazioni professionali, istituzioni accademiche e culturali,...).

Attraverso specifici progetti di ricerca, di base e applicata, IPRASE esplora nuove tematiche emergenti, affronta l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche, predispone percorsi di valutazione sulla qualità degli apprendimenti degli studenti anche nel quadro del testing nazionale e internazionale e supporta il monitoraggio dell'innovazione didattica.

Per favorire la conoscenza, la condivisione e la diffusione delle pratiche efficaci, l'Istituto raccoglie e mette a disposizione la documentazione relativa ai processi didattici e di apprendimento nonché gli esiti delle indagini, condotte dai propri team di ricerca, rendendoli pubblici anche attraverso la rivista *Ricercazione*.

Comitato Tecnico-Scientifico

Angelo Paletta (President)

Gabriella Agrusti

Matteo Lancini

Francesca Mussino

Roberto Ricci

Giuseppe Rizza

Alessandro Rosina

Direttore

Luciano Covi

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

Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto

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



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

Founded in 1990, the Provincial Institute for Educational Research and Experimentation (IPRASE) is an agency of the Autonomous Province of Trento, as envisaged by art. 33 of L.P. June 16, 2006, n. 3. The Institute operates in line with art. 42 of L.P. August 7, 2006, n. 5 and subsequent amendments and on the basis of its own Regulations that define its organisation and functions (D.P.P. April 3, 2008 n.10-117/Leg. and subsequent amendments).

In order to ensure the effectiveness of its initiatives, the Institute works in agreement with the Provincial Department of Education and Culture, the Provincial Office of Education. Moreover, it actively cooperates with agencies and bodies operating in the field of educational research both nationally and internationally, also in agreement with the Ministry of Education, the Ministry of University and Research and their related Agencies.

The mission of IPRASE consists in the promotion and implementation of activities related to research, experimentation, documentation, study and in-depth analysis of educational and training issues and initiatives to support educational innovation and school autonomy.

The Institute's work agenda, committed to building education for the future with a view to contributing, along with schools, to preparing tomorrow's generation today, derives and develops through models of cooperation with educational professions, local communities, and the business and trade world.

This agenda is defined based on a "Strategic Plan", developed by a special Technical and Scientific Committee. The agenda mainly focuses on the professional capital of the Province's schools, the development of scientific knowledge about learning processes and their organisation and the promotion of innovation, which is essential to face the future.

The focus on the world of learners is promoted also through the implementation of studies and research on educational, cultural and social as-

pects of the youth community.

For the continuous professional development of teachers, managers, ATA staff and AE staff of the Provincial educational institutions, the Institute works together with schools and all the actors in the field (schools, professional associations, academic and cultural institutions, ...).

Through specific basic and applied research projects, IPRASE explores new emerging issues, monitors and analyses teaching practices, develops assessment procedures on the quality of students' learning also in the framework of national and international testing systems and supports the monitoring of teaching innovation.

In order to promote the knowledge, sharing and dissemination of effective practices, the Institute collects and makes available the documentation relating to teaching and learning processes as well as the results of the research works carried out by its research teams, making them public also through the journal *RicercaAzione*.

Scientific Technical Board

Angelo Paletta (President)

Gabriella Agrusti

Matteo Lancini

Francesca Mussino

Roberto Ricci

Giuseppe Rizza

Alessandro Rosina

Director Manager

Luciano Covi

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

Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto

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

INDICE / INDEX

RicercAzione - Vol. 17, n. 1 - Giugno 2025

EDITORIALE / EDITORIAL

13 *Claudio Girelli, Maria Arici*

Se prevale la ragione della forza, quale scuola per educare al futuro?

18 *When the logic of strength prevails, what kind of school can educate for the future?*

RICERCHE / RESEARCH

25 *Andrea Ciani, Alessandra Rosa, Ira Vannini*

I giudizi sintetici nella scuola primaria. Orientamenti e indicazioni pratiche per la valutazione periodica, finale e in itinere

Synthetic judgements in primary school. Practical suggestions for periodic, final and ongoing assessment

41 *Valentina Pappalardo, Donatella Rangoni, Maria Teresa Sagri*

Documentare la scuola dell'autonomia. L'ampliamento dell'offerta formativa e i fondi dell'Ex L. 440/97: il processo di documentazione di ricerca di INDIRE

Documenting the school of autonomy. The expansion of the educational offer and the funds of former Law 440/97: The research documentation process of INDIRE

61 *Michelina Valenza, Fabio Filosofi, Anna Serbati, Paola Venuti*

Autoefficacia degli insegnanti ed efficacia collettiva. Innovazione formativa per una scuola inclusiva

Teacher self-efficacy and collective efficacy. Educational innovation for an inclusive school

- 81** *Riccardo Sebastiani*
- Educazione alla sostenibilità e innovazione didattica: verso un apprendimento inclusivo**
- Education for sustainability and teaching innovation: towards inclusive learning*
- 95** *Laura Landi*
- Far emergere le credenze degli insegnanti per costruire una formazione professionale efficace**
- Exposing teachers' beliefs to design effective professional development*
- 117** *Enrico Orizio, Katia Montalbetti*
- L'esperienza educativa dei genitori con figli in età 0-6. Una ricerca sul territorio della Valceresio**
- Parental educational experience with children aged 0-6. A survey in Valceresio (Italy)*
- 135** *Martina Rossi, Giulia Pastori*
- Un' "alleazione" per crescere: l'apprendimento descritto dai bambini. Una ricerca partecipativa in una scuola primaria Senza Zaino**
- An "alleazione" to grow: learning described by children. A participatory research in a Senza Zaino primary school*
- 149** *Debora Aquario, Giorgia Perin*
- Valutazione e photovoice: Rappresentazioni della valutazione in una classe di scuola primaria**
- Assessment and photovoice. Representations about assessment in a primary school*
- 163** *Tommaso Reato, Monica Fedeli*
- «Un lavoro di attenzione». La scrittura basata sui luoghi nella scuola secondaria di secondo grado come pratica eco-pedagogica: una ricerca educativa**
- «A work of attention». Place based writing in upper secondary school as an eco-pedagogical practice: an educative research*

*ESPERIENZE E RIFLESSIONI /
EXPERIENCES AND REFLECTIONS*

181 Marta Cecalupo

Alla Ricerca della Formazione perduta. Il Convegno del CRESPI del 27-28 marzo 2025

185 Antonella Accili

Una scuola che promuove benessere, competenze e talenti.
La sperimentazione del Modello Organizzativo Finlandese

189 Maria Arici, Chiara Bonuzzi, Luciano Covi

Il docente FaBER. Una sperimentazione in corso in Trentino

195 Andrea Zignin, Gloria Simeoni, Cinzia Casna

Promuovere la leadership diffusa e il benessere degli studenti
attraverso l'applicazione dell'Outdoor Education. L'esperienza
dell'Istituto Comprensivo Mezzolombardo Paganella

201 Bruno Mellarini, Roberto Strangis

La valutazione formativa per il recupero delle carenze.
Un progetto di Ricerca-Formazione in corso in Trentino

207 Elena Benini, Anna Serbati, Marco Falcone

Tutti al lavoro in agenzia viaggi! Il progetto didattico laboratoriale
di Social Media Tourism

RECENSIONI / REVIEWS

219 *Giorgio Asquini*

Far emergere lo spirito di ricerca nell'insegnante

Recensione del testo a cura di Martin Dodman, Roberta Cardarello, Valeria Damiani, Andrea Ciani, *La Ricerca-Formazione - Impatti, strumenti, fattori*, Franco Angeli, 2025

221 *Francesca Fioretti*

La valutazione per l'apprendimento

Recensione della Guida a cura di Gabriella Agrusti e Ira Vannini, *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria. Metodologie e materiali per la valutazione in ingresso, in itinere e finale*, Giunti EDU, Firenze, 2025

223 *Salvatore Lentini*

La spinta gentile che cambia la scuola

Recensione del testo di Marco Orsi, *Leadership leggera con il nudge*, Logos mondi interattivi, 2024

227 *Arianna Marras*

Sviluppare capacità logiche e di problem solving nella scuola primaria

Recensione del testo di Antonio Calvani, Andrea Peru, Marta Pellegrini e Valeria Di Martino, *Potenziare logica e problem solving*, Carocci, 2023

231 *Emanuela Assenzio*

Perché e come cambiare la scuola: contributi da Biesta e Sahlberg

Recensione dei testi *World-Centred Education. A View for the Present*, Gert Biesta (Routledge, 2022) e *In Teachers We Trust. The Finnish Way to World-Class Schools*, Pasi Sahlberg & Timothy D. Walker (WW Norton, 2021)

Editoriale

Se prevale la ragione della forza, quale scuola per educare al futuro?

Il sonno della ragione genera mostri (Goya)

A ogni chiusura di anno scolastico e a ogni nuovo avvio è utile riflettere.

Guardando i nostri figli e studenti, come adulti e come docenti è inevitabile riproporsi costantemente quelle domande che non hanno risposte definitive.

Educare chiede un'apertura a una visione di futuro, come immaginarlo?

Come aiutare ognuno a diventare il miglior se stesso possibile in questo momento?

Quale scuola serve per costruire un futuro che permetta la realizzazione delle speranze di ognuno e di tutti?

Sono domande alle quali non si può non dare risposta perché orientano l'agire quotidiano, ma, nello stesso tempo, le risposte restano sempre aperte perché dialogano con la realtà che stiamo vivendo. Ed è una realtà complessa in un tempo difficile.

La ragione della forza prevale sulla forza della ragione

In modo sempre più drammatico, nello scenario internazionale assistiamo a contesti di guerra che coinvolgono popolazioni inermi. Non ci sono ragioni che giustificano queste violenze il cui risultato è disumanizzante per le vittime, ma anche per chi le colpisce. Alla forza della ragione, del diritto internazionale, della dignità di ogni persona si sostituisce la ragione della forza dove le parole perdono di verità e manipolano la realtà, dove il valore delle persone è strumentale, dove il proprio futuro è pensato come sopraffazione dell'altro.

Alcuni di questi scenari appaiono lontani, altri lo sono molto meno, e anche quando i media ci parlano della politica e della cronaca di casa nostra, a prevalere è lo scontro, l'annientare l'altro come soluzione normale e legittima per ogni difficoltà o confronto.

A questi scenari drammatici non si contrappone però una realtà diversa nei contesti a noi più vicini. In modo meno eclatante certamente, ma anche la nostra quotidianità registra spesso il prevalere sull'altro come logica delle relazioni. La competizione appare la metafora delle relazioni: c'è chi vince e c'è chi perde, l'altro è il nemico, l'avversario da sconfiggere, da superare... costi quel che costi!

La violenza produce violenza, null'altro che violenza

Purtroppo la logica dei diversi contesti sembra non cambiare, modificando la scala e la gravità dei fenomeni. È necessario conoscere e analizzare tutto ciò, ma è importante anche, per quanti hanno un ruolo educativo, coglierne le implicazioni per il proprio agire, perché pensare che tutto ciò resti estraneo è un'illusione. In gioco è la qualità delle nostre relazioni educative,

il loro orientamento verso il futuro. Il prevalere della ragione della forza pone una pesante ipoteca su un futuro che non è orientato alla costruzione di un orizzonte di reciprocità e di interdipendenza positiva fra tutti, di inclusione, dove ognuno sia riconosciuto e valorizzato, ma di contrapposizione, esclusione, estraneità. All'orizzonte si profila un futuro senza vincitori, perché costruito su relazioni disumanizzanti, basate sul mancato riconoscimento della comune umanità.

La violenza, da quella più brutale a quella apparentemente meno visibile, produce solamente altra violenza, non certo giustizia e ben-essere. E questo, nessuno si illuda, non solo per i 'perdenti', ma anche per i 'vincitori'. Dove la logica che guida le azioni dei popoli, come dei singoli, negli scenari internazionali, come nella quotidianità, è quella che affida alla forza, alla violenza il criterio per risolvere i contrasti, per regolare le relazioni. A perdere è la possibilità stessa di restare umani.

Educare in direzione ostinata e contraria

Cedere a questo scenario significa perdere il senso stesso dell'educare e trasformare la scuola in struttura che sancisce le disegualianze non coltivando la capacità di pensare criticamente e in modo responsabile per sé, per gli altri e per l'ecosistema in cui viviamo.

Buber poneva il principio dialogico¹ come essenziale per promuovere la qualità dell'esperienza umana: solamente in relazioni che riconoscono l'altro come un altro se stesso, un tu, per ognuno si apre la possibilità di diventare umano, di riconoscersi e sviluppare a pieno le proprie potenzialità. Se questo non accade, l'altro da un tu, riconosciuto con un volto, un nome, una storia, viene ridotto a 'cosa', a un esso, a nemico da distruggere, nella guerra come nella competizione; non ci sono però vincitori, perché la stessa perdita di umanità avviene anche per l'io. Il problema è diventare umani, restare umani, e questo è possibile solamente in relazioni 'riconoscenti' la comune umanità che non accettano di far prevalere la ragione della forza sull'altro per annientarlo o asservirlo.

È paradigmatico che l'UNESCO veda nell'educazione la possibilità per promuovere un nuovo umanesimo e reimmaginare futuri possibili insieme² in grado di affrontare ingiustizie, povertà, pandemie, crisi climatica. Pubblicato nel 2021, il documento assume un valore ancora maggiore in considerazione dello scenario internazionale di questi anni, dove l'unica ragione sembra quella della forza delle armi, del potere e della ricchezza.

L'educazione è la chiave per costruire futuri possibili che promuovano opportunità di felicità e sviluppo per tutti. È un compito impegnativo che sembra utopico, ma rinunciare significa rinunciare a sperare in un futuro possibile che non escluda nessuno.

Diventare umani, restare umani sembra difficile quando anche le parole diventano violente, le discussioni si polarizzano e si trasformano in contese distruttive.

L'educazione e la scuola richiedono invece di andare in direzione ostinata e contraria rispetto a quanto sembra essere la logica vincente, negli scenari internazionali come nei rapporti interpersonali.

¹ M. Buber (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano.

² UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_it

Una scuola per insegnare a vivere

Educare, far scuola, sono verbi che si declinano al futuro: hanno bisogno di un orizzonte nel quale iscriversi: aiutare ogni bambino a diventare umano. In questa tensione c'è la possibilità per ogni adulto di restare umano nel ricercare parole ed esperienze che possano aprire a una vita 'buona' per tutti e per ciascuno.

Chiudersi nel trasmettere rassicuranti conoscenze senza aiutare gli studenti a pensare, a costruire significati e a interrogarsi sarebbe come tradirli e tradirci.

A un editoriale non è richiesto di essere esaustivo, il suo compito è di offrire spunti da approfondire, e al riguardo suggeriamo due letture.

Rileggere Morin può offrire spunti interessanti, in particolare il suo *'Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione'*³ affida alla scuola il compito di insegnare a vivere non come trasmissione di nozioni, di regole da applicare, ma come invito a comprendere e conoscere per essere umani: «ogni sviluppo veramente umano deve comportare lo sviluppo congiunto delle autonomie individuali, delle solidarietà comunitarie e della coscienza di appartenere alla specie umana» (p. 102).

Altra interessante sollecitazione potrebbe giungere dall'ultimo lavoro di Mortari *'A scuola. L'arte di educare'*⁴ che sottolinea come il senso dell'educare sia la cura: «educare è avere cura dell'altro affinché apprenda ad avere cura della vita» (p. 13). Di fronte alla crisi del nostro tempo e di una scuola orientata esclusivamente alla professionalizzazione degli studenti, Mortari ritiene sia necessario ripensare l'offerta formativa nella prospettiva di un nuovo umanesimo dove le scuole siano cantieri di esperienze significative e laboratori di umanità. Alla scuola è richiesto di recuperare la consapevolezza che ogni suo atto e momento acquista valore se riflette il senso dell'educare come cura.

Occorre scegliere

Per una scuola che vuole non tanto trasmettere conoscenze, ma promuovere competenze per la vita formando cittadini attivi, consapevoli e responsabili, la guerra, come ogni forma di violenza sull'altro, si pone come una realtà che mina il senso profondo dell'educare perché innesta semi di disumanizzazione che agiscono, in forme più o meno eclatanti, avvelenando l'esistenza e sempre impediscono alle persone di fiorire nelle loro potenzialità, perché nella soppressione e negazione di qualcuno non c'è possibilità di crescita e di vita buona per nessuno.

Sono segnali questi che alimentano un senso di impotenza che genera, purtroppo e inevitabilmente, una conseguente crescente indifferenza. A prevalere allora è l'individualismo, l'attenzione al piccolo e immediato tornaconto, dove le relazioni diventano strumentali, mentre si perde la dimensione comunitaria del vivere con l'essenziale rispetto e riconoscimento positivo dell'altro. La guerra, come ogni tipo di violenza e di ingiustizia, strutturale o quotidiana che sia, nel suo seminare distruzione e odio rende invivibile il presente e inospitale il futuro. Senza la speranza di giustizia, di equità e il respiro di futuro che ne deriva, l'educare è svuotato del suo senso etico e ridotto a

3 E. Morin (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano

4 L. Mortari (2025), *A scuola. L'arte di educare*, Mimesis, Milano.

manipolazione e indottrinamento⁵.

Eppure, quando si incontra lo sguardo di un'altra persona, quando la relazione diventa possibilità di riconoscimento reciproco, ci sentiamo chiamati a una responsabilità.

Nonostante tutto.

Educare ha quindi una dimensione etica imprescindibile nel suo orientarsi e orientare al futuro, al desiderare una vita buona animata da una passione per la cura, per il fiorire dell'umanità delle persone, nell'orizzonte di una speranza di giustizia e di felicità per tutti⁶. La dimensione etica è costitutiva dell'educare ed è fondante la stessa esperienza scolastica, di docenti e studenti, dove il conoscere non può costituire il fine, ma diventa mezzo per formare un pensare autonomo e promuovere competenze di cittadinanza consapevole e responsabile⁷.

Educare, come genitori o insegnanti, porta con sé la responsabilità di costruire una cultura che legga criticamente l'esistente nelle sue tracce di disumanizzazione e renda pensabile un orizzonte di convivenza impegnato di nuovo umanesimo.

A cosa serve la scuola? Quali finalità deve perseguire?

Occorre scegliere e continuare a rispondere e operare nella quotidianità dell'esperienza scolastica con l'ostinata fiducia che la qualità del futuro non è scontata e passa anche nelle parole e nei piccoli gesti che prendono forma nelle relazioni che abitano le nostre aule.

Sii il cambiamento che vuoi vedere nel mondo (Gandhi)

Proseguiamo l'editoriale sottolineando quanto contenuto nel presente volume: le stimolati segnalazioni nella sezione "Recensioni", gli interessanti contributi nella sezione "Esperienze e riflessioni", lo spessore e la ricchezza degli articoli scientifici annoverati nella sezione "Ricerche", di seguito brevemente presentati.

L'articolo di Valentina Pappalardo *et al.* analizza il ruolo dell'autonomia scolastica e l'uso dei fondi Ex L.440/97 nel promuovere l'innovazione e l'inclusione nelle scuole italiane, evidenziando l'importanza della documentazione sistematica come strumento per monitorare e migliorare l'offerta formativa.

Nel loro contributo, Michelina Valenza *et al.* presentano i risultati di uno studio esplorativo, condotto su un campione formato da docenti di sostegno

5 Su questo tema si vedano alcuni contributi disponibili nel sito della rivista: *I dilemmi posti dalla guerra: un approccio educativo attraverso il debate* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/388>); *La guerra nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Un'opportunità di riflessione profonda e condivisa* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/228>); *La realtà drammatica della guerra: come interloquire con i giovani? Una strada percorribile con l'ausilio della settima arte* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/229>); *Cinema per pensare e far pensare. Rassegna cinematografica ragionata di film in tema di guerra* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/282>).

6 Cfr. L. Mortari (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano; L. Mortari (2019), *Melarete. Vol I Cura Etica Virtù*, Vita e pensiero, Milano. Cfr. anche alcuni contributi disponibili nel sito della rivista: *Philosophy and Politics of Care* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/440>); *Il Manifesto della cura* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/441>); *Educare all'etica delle virtù: il progetto MelArete per la scuola dell'infanzia* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/170>).

7 Al riguardo è importante richiamare come il riferimento per le Indicazioni nazionali del primo come del secondo ciclo siano le 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)). Come approfondimento di queste raccomandazioni si può prendere visione anche di altri documenti del JRC dell'UE: 1) *LifeComp. Quadro europeo delle competenze chiave Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare*. Il documento è stato tradotto da IPRASE e reso disponibile nel sito di questa rivista: <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/41>; 2) *GreenComp - Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. In: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1>.

esperti e corsisti frequentanti il Corso di specializzazione sul sostegno, che indaga la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti, collegate allo sviluppo di prassi inclusive nella scuola.

Lo studio di Riccardo Sebastiani analizza il modo in cui l'Intelligenza Artificiale (IA), integrata in metodologie didattiche innovative e guidata da una leadership educativa consapevole, può contribuire alla costruzione di ambienti di apprendimento sostenibili, inclusivi e trasformativi; attraverso un approccio misto quantitativo e qualitativo, vengono indagate percezioni e criticità delle strategie educative sostenibili.

Laura Landi, partendo dal presupposto che le idee implicite degli insegnanti possono influenzare in modo significativo il tipo di formazione necessaria per sostenere veri cambiamenti nelle metodologie didattiche, presenta nel suo lavoro la versione iniziale di uno strumento volto a delineare i profili dei docenti in base all'idea di conoscenza come trasmessa o auto-costruita e dell'apprendimento come impresa individuale o sociale.

Il contributo di Enrico Orizio e Katia Montalbetti rende conto di un percorso di ricerca collaborativa tra diversi enti territoriali sul tema dell'esperienza dei genitori con figli in età 0-6, ponendo particolare attenzione alla rilevazione delle fatiche educative dei genitori, delle motivazioni alla base della scelta di avvalersi (o meno) dei servizi 0-6, del supporto percepito dai servizi e dei bisogni in termini di offerta territoriale per l'infanzia.

Martina Rossi e Giulia Pastori illustrano nel loro articolo gli esiti di una ricerca che ha dato voce ai bambini in merito ai significati e alla forma che assume l'"apprendimento" a scuola; la ricerca qualitativa ha seguito la cornice metodologica di studi di *student voice* e di ricerca partecipativa, dando la possibilità ai bambini di una scuola primaria di esprimere i loro punti di vista.

Lo studio di Debora Aquario e Giorgia Perin indaga le rappresentazioni della valutazione in una classe di scuola primaria, utilizzato il *photovoice*, una metodologia che coniuga le immagini (photo) con le parole (voice) e intercetta la creatività, stimolando la partecipazione e promuovendo il cambiamento, mediante la richiesta di scattare fotografie che valorizzano il punto di vista dei partecipanti.

Infine, Tommaso Reato e Monica Fedeli presentano una ricerca educativa che ha sviluppato e analizzato pratiche di scrittura basate sui luoghi nella scuola secondaria di secondo grado; viene esplorata in particolare l'esperienza di studenti e studentesse adolescenti rispetto alla scrittura poetico-metaforica come opportunità per dare voce all'incontro con i luoghi e la natura.

Claudio Girelli e Maria Arici

Editorial

When the logic of strength prevails, what kind of school can educate for the future?

The sleep of reason produces monsters (Goya)

At the close of every school year, and again at each new beginning, it is worthwhile to pause and reflect.

As we look at our children and students, as both adults and educators, we inevitably find ourselves returning to those questions that have no definitive answers.

Education requires an openness to a vision of the future — but how can we imagine it?

How can we help each person become the best version of themselves in this moment?

What kind of school is needed to build a future that allows everyone's hopes to be fulfilled?

These are questions we cannot avoid answering, because they guide our daily actions. Yet, at the same time, such answers are open, as they continually evolve in dialogue with the reality we are living in — a complex reality, in a challenging time.

The logic of strength prevails over the strength of reason

In an increasingly dramatic way, at the international level we are witnessing wars that involve defenseless populations. There are no reasons that can justify such violence, which is dehumanizing not only for the victims but also for those who inflict it. The “strength of reason” — embodied in international law and in the dignity of every human being — is replaced by the “logic of strength”, where words lose their truth and distort reality, where human value becomes instrumental, and where one's future is imagined as domination over others.

Some of these scenarios may seem distant, yet others are not. Even when the media report on politics or news in our country, conflict and others' annihilation seem to be the normal and legitimate way to deal with difficulties or disagreements.

The contexts closer to our daily lives do not offer a truly different picture. Less dramatically, perhaps, yet even in our everyday interactions we often witness the same logic of overpowering others. Competition has become the prevailing metaphor of relationships: there are winners and losers; the other is an enemy, an opponent to be defeated, surpassed — no matter the cost.

Violence breeds violence, nothing but violence

Regardless the context, the underlying logic seems unchanging, though the scale and severeness of the phenomena may vary. For those who hold an educational role it is not only necessary to understand and analyze the

situation, but also to grasp its implications for their own actions. It is an illusion to believe that such dynamics remain external to us. What is at stake is the quality of our educational relationships, their future orientation. The prevalence of the *logic of strength* casts a shadow over a future no longer directed toward building reciprocity and positive interdependence — a future of inclusion, where each person is recognized and valued — but rather toward one of opposition, exclusion, and separation. A future without winners, built upon dehumanizing relationships, and grounded in the failure to recognize our shared humanity.

Violence — from the most brutal to the seemingly invisible — produces only more violence, never justice or well-being. This holds true not only for the *losers*, but also for the *winners*. When the logic guiding society and individuals — both internationally and locally — relies on force and violence as means to resolve conflicts and regulate relationships, what is ultimately lost is the very possibility of remaining human.

Educating in a stubborn and contrary direction

To give in to this logic implies losing the very sense of education, transforming the school into an institution that reinforces inequality instead of cultivating the ability to think critically and responsibly — for oneself, for others, and for the ecosystem in which we live.

Buber placed the *dialogical principle*¹ at the heart of the quality of the human experience: only within relationships that recognize the other as another self — as a *you* — each person has the possibility of becoming human, of recognizing themselves, and of fully developing their potential. When this does not happen, the other — once a *you*, with a face, a name, a story — is reduced to a *thing*, an *it*, an enemy to be destroyed, whether in war or in competition. Yet there are no true winners, for the same loss of humanity occurs also for the self. The challenge, then, is to become and remain human. This is possible only within relationships that acknowledge our shared humanity, that refuse to let the *logic of strength* prevail over the *strength of reason* to dominate or subjugate others.

It is no coincidence that UNESCO sees in education the possibility of promoting a *new humanism* and of *reimagining our shared futures*², capable of confronting injustice, poverty, pandemics, and the climate crisis. Published in 2021, the document takes on even greater significance today, in light of the recent international situation, where the only apparent logic seems to be the force of weapons, power, and wealth.

Education is the key to building possible futures that foster opportunities for happiness and growth for all. It is an arduous task that may seem utopian, yet to give up on it would mean abandoning hope for a future in which no one is excluded.

Becoming and remaining human may seem difficult in a world where even words have become violent, where discussions grow polarized and turn into destructive disputes.

Education and schooling must, instead, go steadfastly against the prevailing current — challenging the dominant logic that shapes both the international scenario and interpersonal relationships.

¹ M. Buber (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano.

² UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_itq.

A school for learning to live

Educating and teaching are verbs that belong to the future. They require a horizon in which to find their meaning: helping every child to become human. Within this strive lies the possibility for every adult to remain human, in the search for words and experiences that can lead to a “good” life for everyone.

To withdraw into the mere transmission of reassuring knowledge, without helping students to think, to construct meaning, and to question themselves, would be a betrayal — both for them and ourselves.

An editorial is not meant to be exhaustive; its purpose is to offer prompts for further reflection. In this regard, we suggest two readings.

Reading Morin can offer rich insights — in particular his *Teaching to Live: A Manifesto for Changing Education*³. The Author entrusts the school with the task of teaching how to live, not as the transmission of notions or rules to be applied, but as an invitation to understand in order to become human: “Every truly human development must involve the joint growth of individual autonomy, community solidarity, and the awareness of belonging to the human species” (p. 102).

Another valuable perspective can be found in Mortari’s most recent work, *At School: The Art of Educating*⁴, which emphasizes ‘care’ as the essence of education: “To educate is to take care for the other so that they may learn to take care of life” (p. 13). In light of current global challenges and of a school system focused exclusively on students’ professionalization, Mortari argues that it is necessary to rethink the educational offer from the perspective of a new humanism, where schools become workshops of meaningful experiences and laboratories of humanity. Schools are called upon to regain the awareness that every act and every moment acquires value only when they reflect the sense of education as an act of care.

Choosing is necessary

Like any form of violence against others, war puts pressure on a school that aims to promote life competences by educating active, aware, and responsible citizens rather than just impart knowledge. Indeed, war undermines the profound meaning of education because it plants seeds of dehumanization that, in more or less striking ways, poison the individual existence, preventing people from flourishing in their potential: there is no possibility of growth and a good life when someone is oppressed and denied.

These are indicators that contribute to a feeling of helplessness, which regrettably and unavoidably leads to an increasing indifference. The community dimension, with its feeling of respect and awareness of others, is lost in favor of individualism and immediate benefit, where relationships are instrumentalized. Like all types of violence and injustice, whether systemic or ordinary, war breeds hate and devastation, rendering the present unlivable and the future unfriendly. Education loses its ethical significance and is reduced to manipulation and brainwashing in the absence of the promise of justice,

³ E. Morin (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

⁴ L. Mortari (2025), *A scuola. L'arte di educare*, Mimesis, Milano.

fairness, and future vision⁵.

Yet, when we meet another person's gaze, when the relationship becomes an opportunity for mutual recognition, we feel called to responsibility – despite everything.

Therefore, education has an essential ethical dimension in its orientation towards the future, in its desire for a good life animated by passion for care, for the flourishing of humanity, in the hope of justice and happiness for all⁶. The ethical dimension is constitutive of education and is fundamental to the school experience itself, for both teachers and students. Knowledge cannot be the ultimate goal, but it becomes a tool to develop independent thinking and promote conscious and responsible citizenship competences⁷.

Educating, as parents or teachers, brings with it the responsibility of building a culture that critically recognizes dehumanization and enables imagining a future of coexistence characterized by a new humanism.

What is the purpose of school? What aims should school pursue?

We must choose and continue to respond and act in the school daily experience with the stubborn confidence that the future quality is not given and is also conveyed in words and small gestures that manifest in the relationships within our classrooms.

Be the change you want to see in the world (Gandhi).

We continue this Editorial by highlighting the contents of the present volume: the stimulating reports in the “Reviews” section, the interesting contributions in the “Experiences and Reflections” section, and the depth and richness of the scientific articles included in the “Research” section, which are briefly presented below.

The article by Valentina Pappalardo and colleagues analyzes the role of school autonomy and the use of funds under the Law 440/97 in promoting innovation and inclusion in Italian schools, highlighting the importance of systematic documentation as a tool for monitoring and improving educational provision.

Michelina Valenza and colleagues present the results of an exploratory study conducted with experienced support teachers and students attending the Specialization course for the support of students with disabilities investigating their self- and collective efficacy in relation to the development of inclusive practices in schools.

5 On this topic see contributions available on our website: *I dilemmi posti dalla guerra: un approccio educativo attraverso il debate* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/388>); *La guerra nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Un'opportunità di riflessione profonda e condivisa* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/228>); *La realtà drammatica della guerra: come interloquire con i giovani? Una strada percorribile con l'ausilio della settima arte* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/229>); *Cinema per pensare e far pensare. Rassegna cinematografica ragionata di film in tema di guerra* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/282>).

6 See for example: L. Mortari (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano; L. Mortari (2019), *Melarete. Vol I Cura Etica Virtù, Vita e pensiero*, Milano. See contributions available on our website: *Philosophy and Politics of Care* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/440>); *Il Manifesto della cura* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/441>), *Educare all'etica delle virtù: il progetto MelArete per la scuola dell'infanzia* (<https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/170>).

7 In this regard, it is important to note that the reference for the national guidelines for both the first and second cycles are the Recommendations on European key competences of 2006 and 2018. The most recent European Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences 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)). For further information on these recommendations, see also EU JRC documents: 1) *LifeComp. Quadro europeo delle competenze chiave Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare*. IPRASE has translated and made available such document on our website: <https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/41>; 2) *GreenComp - Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. at: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1>.

Riccardo Sebastiani analyses how Artificial Intelligence (AI), integrated into innovative teaching methodologies and guided by conscious educational leadership, can contribute to the construction of sustainable, inclusive and transformative learning environments. Through a mix of quantitative and qualitative techniques, the perceptions and challenges of sustainable educational strategies are investigated.

Starting from the assumption that teachers' implicit ideas influence the type of training needed to support real changes in teaching methodologies, Laura Landi presents the initial version of a tool aimed at outlining teacher profiles based on their idea of knowledge (transmitted vs self-constructed) and learning (individual vs social process).

Enrico Orizio and Katia Montalbetti report on a collaborative research project among various local authorities on the experience of parents with children aged 0-6. The study pays particular attention to the educational challenges faced by parents, the reasons behind their decision to use (or not) 0-6 services, their perceived support, and their needs in terms of local childcare provision.

Martina Rossi and Giulia Pastori illustrate the results of a study giving children a voice on the meanings and forms of "learning" at school. The qualitative research followed the methodological framework of student voice and participatory research, giving primary school children the opportunity to express their views.

Debora Aquario and Giorgia Perin investigate representations of assessment in a primary school class using Photovoice, a methodology that combines images (photo) with words (voice). The methodology captures creativity, stimulates participation and promotes change by asking participants to take photographs that highlight their point of view.

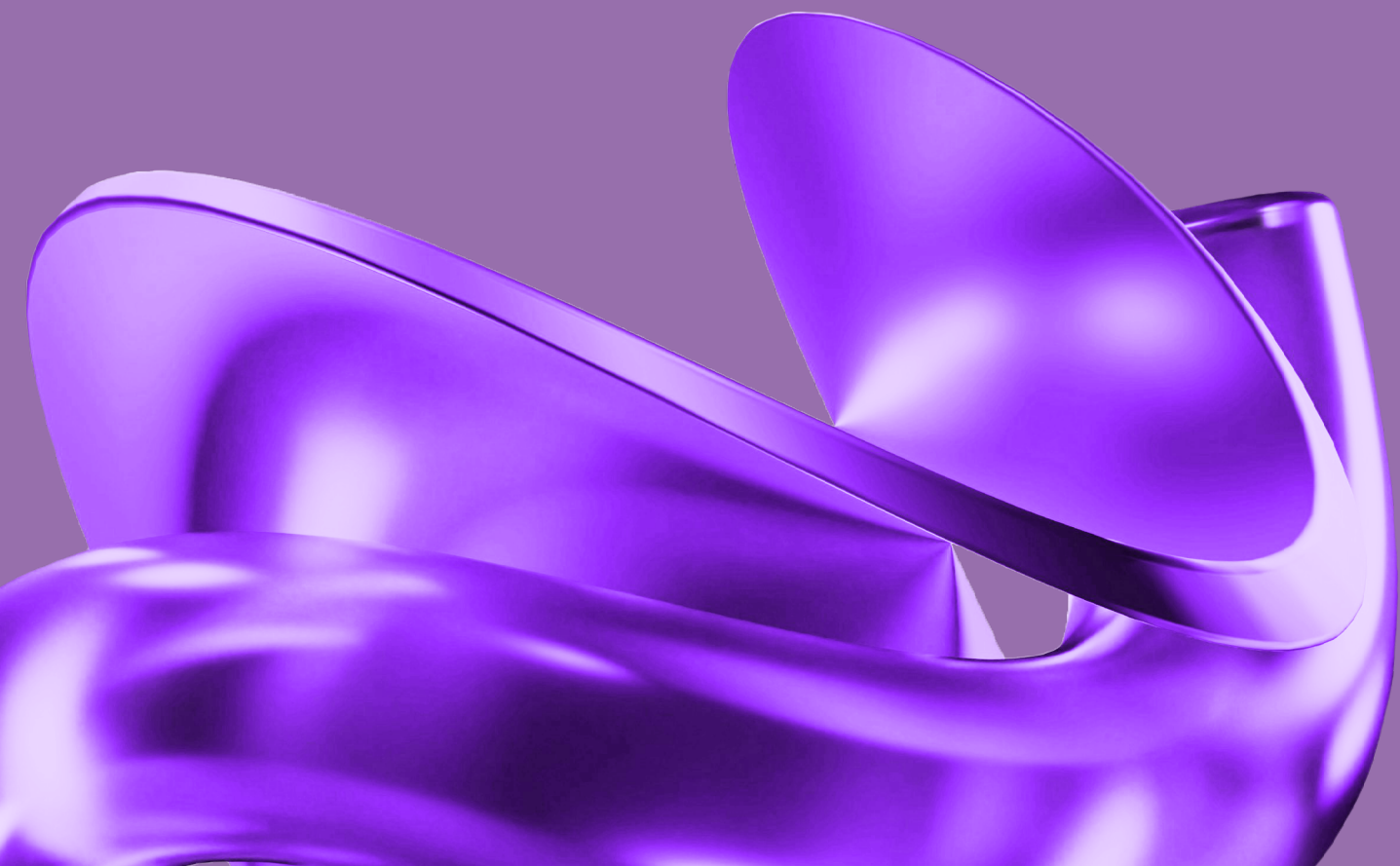
Finally, Tommaso Reato and Monica Fedeli present a research that develops and analyzes place-based writing practices in secondary schools. In particular, the study explores adolescents' experience with poetic-metaphorical writing as an opportunity to give voice to their encounter with places and nature.

Claudio Girelli and Maria Arici

Ricerche

Esperienze e riflessioni

Recensioni



I giudizi sintetici nella scuola primaria. Orientamenti e indicazioni pratiche per la valutazione periodica, finale e in itinere

Synthetic judgements in primary school. Practical suggestions for periodic, final and ongoing assessment

Andrea Ciani, Alessandra Rosa, Ira Vannini^{1,2}
Università di Bologna

Sintesi

A partire da una riflessione sui principali esiti di un'indagine esplorativa che ha coinvolto le scuole primarie di quattro Istituti Comprensivi emiliano-romagnoli e sulle evidenze emerse da altre ricerche in merito alle difficoltà di comprensione e applicazione dell'impianto valutativo delineato dall'O.M. 172/2020, il contributo intende analizzare gli aspetti di discontinuità e di continuità tra tale impianto e le nuove modalità valutative previste dalla recente O.M. 3/2025, che ha introdotto i giudizi sintetici nella valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria. A tale riguardo, il contributo mira alla proposta di indicazioni pratico-operative finalizzate a supportare le scuole e i docenti nell'interpretazione del testo della nuova ordinanza e nell'implementazione delle pratiche di valutazione periodica e finale e di valutazione in itinere.

Parole chiave: Scuola primaria; Giudizi sintetici; Valutazione periodica e finale; Valutazione in itinere.

Abstract

Starting from a reflection on the main results of an exploratory research involving four primary schools in Emilia-Romagna and on the evidence emerging from other empirical research concerning the difficulties in understanding and applying the assessment system defined by Ministerial Order no. 172/2020, the article presents an analysis of the elements of discontinuity and continuity between this system and the one established by the recent Ministerial Order no. 3/2025, which introduced synthetic judgements in the periodic and final assessment in primary schools. In this regard, the paper proposes practical suggestions aimed at supporting schools and teachers in the interpretation of the new regulation and in the implementation of periodic and final assessment and ongoing assessment.

Keywords: Primary school; Synthetic judgements; Periodic and final assessment; Ongoing assessment.

¹ Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Università di Bologna; andrea.ciani5@unibo.it

² L'articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Alessandra Rosa ha scritto i paragrafi 1 e 2, Andrea Ciani ha scritto i paragrafi 3 e 4, Ira Vannini ha scritto il paragrafo 5.

1. L'“eredità” dell'O.M. 172/2020: un'introduzione all'analisi della recente riforma della valutazione periodica e finale nella scuola primaria

Negli ultimi anni la valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria è stata oggetto di provvedimenti normativi che, a distanza di breve tempo l'uno dall'altro, ne hanno modificato le modalità di formulazione ed espressione.

La recente Ordinanza Ministeriale del 9 gennaio 2025, che introduce l'uso dei giudizi sintetici, è infatti intervenuta nel quadro del precedente profondo processo di cambiamento promosso dall'Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020, che come è noto aveva sostituito i voti in decimi con l'uso di giudizi descrittivi riferiti ai singoli obiettivi oggetto di valutazione e correlati a quattro livelli di apprendimento (*in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato*), a loro volta definiti – secondo un approccio di tipo criteriole (Agrusti, 2021a) – in base alla combinazione di almeno quattro dimensioni: a) l'*autonomia* dell'alunno³ nel mostrare l'apprendimento descritto in uno specifico obiettivo; b) la tipologia della *situazione (nota o non nota)* entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo; c) le *risorse* mobilitate per portare a termine il compito (predisposte dal docente o reperite dall'alunno); d) la *continuità* nella manifestazione dell'apprendimento da parte dell'alunno. Tale innovazione normativa aveva inteso imprimere una rilevante svolta nel modo di concepire e utilizzare la valutazione, non solo per la proposta di un nuovo linguaggio, di tipo descrittivo, mediante cui esprimere i giudizi di bilancio sui risultati di apprendimento raggiunti dagli alunni in rapporto agli obiettivi perseguiti, ma in senso più ampio per l'assegnazione a tutti i processi valutativi di un'intenzionalità di fondo di tipo educativo e for-

mativo volta a documentare e sostenere, in prospettiva diacronica, i progressi degli allievi e lo sviluppo continuo delle loro potenzialità (Girelli, 2022; Nigris & Agrusti, 2021).

Prima di addentrarci nell'analisi della nuova ordinanza e dei suoi aspetti di discontinuità e di continuità rispetto alla precedente, può dunque essere utile partire da una riflessione su quanto è accaduto negli ultimi anni nelle scuole a seguito della riforma introdotta nel 2020, che può aiutarci a mettere in luce sia elementi virtuosi che è importante non disperdere e continuare a valorizzare e promuovere, sia possibili criticità che potrebbero ripresentarsi nell'implementazione del nuovo impianto, delineando così lo sfondo su cui si innestano le indicazioni pratico-operative proposte in questo contributo.

A premessa di questa riflessione, occorre sottolineare che, come evidenziato all'interno di un comunicato del Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante⁴ (CRESPI, 2023), la mancanza di un processo strutturale e sistematico di monitoraggio promosso a livello ministeriale ha compromesso la possibilità di una valutazione affidabile dell'innovazione introdotta dall'O.M. 172/2020 e dalle relative Linee guida sulla valutazione periodica e finale. Tuttavia, gli esiti di alcune ricerche condotte nella fase di transizione dal voto al giudizio descrittivo (Agrusti, 2021b; Corsini & Gueli, 2022; Corsini *et al.*, 2023; Scierri, 2023) hanno consentito di raccogliere informazioni utili a far luce sull'esperienza degli istituti e dei docenti, mostrando come questi abbiano accolto in modo eterogeneo le nuove modalità valutative. In sintesi, i risultati emersi hanno rivelato che:

- il cambiamento di prospettiva introdotto dalla riforma ha posto alle scuole e ai docenti sfide non banali dal punto di vista didattico e valutativo, richiedendo in molti casi una revisione profonda delle proprie modalità di lavoro;
- queste sfide sono state accolte da molti istituti e docenti come un'opportunità di crescita professionale, di ripensamento e miglioramento delle proprie pratiche in linea con gli sviluppi della ricerca in campo educativo e didattico e in particolare della riflessione in ambito docimen-

³ Quando in questo contributo, unicamente a scopo di semplificazione, vengono utilizzati al maschile i termini “alunno/i”, “allievo/i”, “insegnante/i”, “docente/i”, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone di genere maschile, femminile o non binario.

⁴ <https://site.unibo.it/crespi/it>.

mologico, che da tempo sottolinea come una valutazione descrittiva e formativa, strettamente connessa all'agire progettuale e didattico degli insegnanti, risulti efficace nel promuovere qualità ed equità degli apprendimenti degli allievi (Batini & Guerra, 2020; Benvenuto, 2021; Corsini, 2023);

- al tempo stesso, tuttavia, si sono rilevate perplessità, resistenze, difficoltà di comprensione e applicazione delle indicazioni ministeriali, che in alcuni casi hanno portato a modalità di implementazione poco coerenti con i principi teorici e metodologici proposti dalla normativa e tendenti di fatto a ricondurre le nuove modalità valutative a quelle preesistenti, modificandone la veste ma non la sostanza.

Entro tale panorama diversificato di evidenze si è inserita un'indagine condotta dai primi due autori del presente contributo (Ciani & Rosa, 2023; 2025) a seguito di una richiesta di formazione espressa da alcune scuole all'inizio dell'a.s. 2023/2024, dunque a tre anni di distanza dall'emanazione dell'O.M. 172/2020. Nello specifico, l'indagine ha coinvolto un campione non rappresentativo di insegnanti in servizio presso le scuole primarie di quattro Istituti Comprensivi emiliano-romagnoli, che successivamente hanno seguito un percorso formativo sull'applicazione delle Linee guida. L'obiettivo è stato quello di esplorare percezioni e opinioni dei docenti coinvolti in merito al nuovo impianto valutativo – anche nella prospettiva di comprenderne meglio i bisogni formativi – mediante la somministrazione di un questionario online, compilato in forma anonima e su base volontaria da un totale di 106 insegnanti prima dell'avvio dei percorsi di formazione.

Rimandando alle pubblicazioni sopra citate per una presentazione esaustiva della ricerca, qui si intende richiamarne sinteticamente alcuni risultati che appaiono di particolare rilievo.

In primo luogo, il quadro di incertezza e “confusione” emerso dall'analisi delle percezioni dei docenti sui risvolti applicativi dell'ordinanza e delle Linee guida. Soltanto il 33% si è dichiarato abbastanza o molto d'accordo sul fatto che esse richiedessero di assegnare i livelli solo nella valutazione periodica e finale, facendo presumere un diffuso uso di questi ultimi alla stregua di “voti”

da assegnare a singoli compiti e prove svolti dagli allievi nel corso delle attività didattiche piuttosto che – coerentemente con le indicazioni ministeriali – come attestazioni complessive relative agli esiti intermedi e finali di un percorso di apprendimento. Tale interpretazione trova conferma nell'elevata percentuale di rispondenti (48,1%) concordi con l'idea che le Linee guida prefigurassero l'uso dei livelli nella valutazione in itinere. La tendenza ad attribuire a quest'ultima una funzione di tipo sommativo-classificatorio appare supportata dal fatto che, sebbene la maggioranza degli insegnanti (63,3%) abbia ritenuto che le Linee guida caldeggiassero la restituzione di feedback descrittivi con sola funzione formativa nella valutazione in itinere, più della metà (52,8%) ha espresso accordo circa l'ipotesi che esse suggerissero per tale valutazione l'uso di giudizi sintetici o, con una percentuale inferiore ma non trascurabile (31,1%), l'uso dei voti.

La diffusa incomprendenza degli elementi portanti dell'impianto delineato dall'ordinanza del 2020 restituita dai dati richiamati si riflette nelle opinioni sulle Linee guida degli stessi docenti, chiamati a esprimere una valutazione su una scala da 1 a 10 in merito a quattro indicatori: facilità di applicazione, chiarezza, comprensione da parte degli alunni e da parte dei genitori. I valori medi osservati rivelano, infatti, che esse sono state in prevalenza ritenute di non facile applicazione (5,2), poco chiare (4,9) e sicuramente poco comprese sia dagli alunni (3,5) sia dalle loro famiglie (3,5).

Per quanto riguarda infine la posizione degli insegnanti circa l'eventualità di un ritorno all'uso dei voti nella scuola primaria, aspetto che si è scelto di indagare per far emergere e comprendere i loro punti di vista su punti di forza e criticità delle nuove modalità valutative, la maggior parte dei rispondenti ha espresso in merito un parere più o meno marcatamente positivo, indicando che tale eventualità sarebbe stata “da considerare” (50%) o addirittura “da appoggiare immediatamente” (12,3%). Si tratta di un dato che, a nostro avviso, è importante leggere e interpretare alla luce delle difficoltà di comprensione e applicazione rilevate: non a caso, sono stati proprio gli insegnanti che hanno espresso valutazioni più negative nei confronti delle Linee guida ad apparire più decisamente orientati verso posizioni favorevoli a un ipotetico ritorno ai voti.

La principale motivazione riportata a sostegno di tale parere positivo ha riguardato la maggiore chiarezza e comprensibilità dei voti per gli alunni e per le famiglie, che renderebbero più facile ed efficace la comunicazione della valutazione. Inoltre, secondo altre motivazioni indicate, i voti offrono una scala di valutazione più ampia rispetto all'esiguo numero di livelli proposti dal nuovo impianto, consentendo una maggiore differenziazione dei risultati raggiunti dagli alunni; favoriscono l'allineamento e la continuità con la scuola secondaria, rendendo coerenti le modalità valutative in uso nei diversi gradi scolastici; semplificano il lavoro valutativo degli insegnanti.

Se questi dati hanno consentito di far luce – pur se attraverso un'indagine del tutto esplorativa – sui vissuti di alcuni docenti in merito alle criticità del dispositivo introdotto dall'O.M. 172/2020, le risposte degli insegnanti secondo i quali un eventuale ritorno ai voti sarebbe stato “da evitare” (31,1%) o “da scongiurare assolutamente” (6,6%) ne hanno invece fatto emergere gli aspetti percepiti come punti forti. In base alle principali motivazioni riportate a sostegno di questo parere contrario, le modalità valutative delineate da tale dispositivo erano preferibili a quelle preesistenti in quanto: favorivano una percezione dell'apprendimento come processo di crescita dinamico e continuo, mentre i voti, in virtù del loro carattere statico e focalizzato sul “prodotto”, non consentono di comprendere il percorso dell'allievo; permettevano, attraverso l'uso di un linguaggio di tipo descrittivo, di tener conto di una molteplicità di aspetti e sfaccettature, mentre i voti sono riduttivi rispetto alla necessità di valutare l'alunno nella sua globalità; davano la possibilità di articolare gli esiti dell'apprendimento e diversificare il giudizio in riferimento a ogni obiettivo perseguito nei vari ambiti disciplinari, mentre i voti non consentono una valutazione completa e analitica rispetto al grado di raggiungimento degli obiettivi curriculari da parte di ciascun alunno. Le ulteriori motivazioni indicate dai docenti hanno problematizzato da un lato la natura classificatoria dei voti, che non restituiscono informazioni sui punti forti e deboli degli alunni e rischiano di “imprigionarli” in un'etichetta categorizzante e percepita come imm modificabile, dall'altro la loro potenziale influenza negativa in termini di creazione di un clima ansiogeno e competitivo.

Sebbene vadano assunti con cautela in ragio-

ne di alcuni limiti relativi al processo di indagine, i risultati brevemente discussi sono apparsi in linea con gli esiti di precedenti ricerche nel rivelare un quadro eterogeneo caratterizzato da opinioni positive ma anche dal permanere, a tre anni di distanza dall'attuazione della riforma prevista dall'O.M. 172/2020, di resistenze, distorsioni interpretative e difficoltà applicative. Ciò induce, nel contesto del passaggio alle nuove modalità valutative previste dalla recente O.M. 3/2025, a sottolineare l'importanza di “partire con il piede giusto”, favorendo un'adeguata interpretazione e applicazione docimologica delle novità introdotte dalla normativa e affrontando da subito possibili incomprensioni e difficoltà che, come accaduto per la precedente ordinanza, possono impattare negativamente su vissuti e pratiche degli insegnanti.

2. Aspetti di discontinuità e continuità tra l'O.M. 3/2025 e il precedente impianto valutativo

A tal fine, è importante innanzitutto evidenziare che, benché introducano rilevanti cambiamenti rispetto al precedente impianto, le modalità valutative delineate dall'O.M. 3/2025 non si pongono in totale “rottura” con quelle definite dall'O.M. 172/2020. Un presupposto fondamentale per un'adeguata implementazione della nuova ordinanza può anzi essere individuato proprio nella comprensione degli elementi di continuità rilevabili accanto a quelli di discontinuità.

Tenteremo dunque, in questo paragrafo, di prospettare un quadro riassuntivo di tali elementi, che saranno meglio analizzati e approfonditi da un punto di vista metodologico-applicativo nei successivi paragrafi.

Iniziando dal prendere in esame ciò che cambia, le novità introdotte rispetto al precedente dispositivo riguardano principalmente i seguenti aspetti:

- il linguaggio e la scala utilizzati per l'espressione dei giudizi nella valutazione periodica e

finale: dai giudizi descrittivi correlati a quattro livelli di apprendimento (cfr. Par. 1) si passa ai giudizi sintetici articolati su una scala a sei livelli (*non sufficiente, sufficiente, discreto, buono, distinto, ottimo*). Cambiano inoltre, ma come vedremo soltanto in parte, le dimensioni criteriali da considerare per l'attribuzione dei giudizi e di conseguenza i descrittori proposti in corrispondenza dei diversi livelli;

- il “riferimento” dei giudizi assegnati nella valutazione periodica e finale: se prima i livelli erano riferiti e attribuiti ai singoli obiettivi di apprendimento disciplinari individuati come oggetto di valutazione, i giudizi sintetici vanno invece assegnati, per ciascuna disciplina del curriculum, all'intera disciplina.

Si tratta indubbiamente di cambiamenti di non poco conto, che si collegano ad alcuni aspetti emersi nell'ambito dell'indagine presa in esame nel precedente paragrafo circa punti forti e criticità rilevati dai docenti partecipanti in merito all'impianto valutativo in vigore prima dell'O.M. 3/2025. Il primo parrebbe rispondere all'esigenza, sottolineata da alcuni insegnanti, di una scala valutativa più articolata rispetto all'uso di soli quattro livelli, che comporterebbe un “appiattimento” della valutazione. A questo proposito, crediamo sia importante sottolineare che se da un lato l'aumento del numero di livelli va nella direzione di consentire una maggiore differenziazione dei risultati di apprendimento raggiunti dagli alunni, dall'altro lato può aumentare anche l'arbitrarietà e l'imprecisione della valutazione, richiedendo ai docenti un lavoro valutativo ancor più accurato e rigoroso per poter discriminare tra i vari livelli sulla base di procedure e informazioni valide e attendibili. Il secondo cambiamento rischia invece di affossare uno dei principali aspetti positivi individuati nel precedente impianto, consistente nella possibilità di valutare in modo analitico punti di forza e di debolezza dell'apprendimento di ciascun allievo differenziando il giudizio in rapporto a specifici obiettivi disciplinari. In questo senso, è possibile affermare che la scelta di riferire i giudizi sintetici alla disciplina nel suo complesso appare in contrasto con l'esigenza di chiarezza e trasparenza della valutazione più volte enfatizzata nel testo della nuova ordinanza e nel discorso pubblico che ne ha accompagnato

l'emanazione; si tratta infatti di una scelta che può al contrario impoverire la portata informativa della valutazione periodica e finale, non consentendo di comprendere che cosa, all'interno delle varie discipline, sia stato effettivamente acquisito dall'allievo e che cosa invece sia da consolidare e migliorare.

Venendo ora agli elementi di continuità tra l'O.M. 3/2025 e la precedente O.M. 172/2020, essi sono rintracciabili nei seguenti aspetti:

- le modalità valutative definite riguardano, in entrambi i casi, solo la valutazione periodica e finale (ovvero quella da riportare nel documento di valutazione): sono dunque pensate non per singoli compiti o prove, ma per bilanci relativi a lunghi periodi e da effettuare sulla base di una molteplicità/varietà di riscontri informativi raccolti *durante* questi periodi;
- in entrambi i casi, tali modalità valutative sono improntate a un approccio criterioale;
- le dimensioni criteriali di riferimento per l'assegnazione dei giudizi sono in gran parte le medesime, anche se il linguaggio utilizzato è parzialmente diverso. In particolare, pur se in modo non sempre chiaro e coerente tra i vari livelli, dalle descrizioni dei giudizi sintetici riportate nell'Allegato A della nuova ordinanza è possibile desumere che le dimensioni relative all'autonomia, alla continuità e alla tipologia di situazione rimangono centrali per discriminare tra un livello e l'altro della scala valutativa;
- sebbene i giudizi sintetici vadano assegnati all'intera disciplina, rimane la possibilità per le scuole di riportare nel documento di valutazione i principali obiettivi di apprendimento previsti dal curriculum di istituto per ciascuna disciplina;
- infine, pur rimanendo più “sullo sfondo” rispetto al precedente impianto, viene ribadita anche nella nuova ordinanza – nonché nelle relative indicazioni trasmesse con Nota ministeriale n. 2867 del 23 gennaio 2025 – la finalità educativa e formativa della valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria, secondo una prospettiva di “valutazione per l'apprendimento” a supporto del miglioramento

continuo del processo formativo e dei risultati conseguiti dagli alunni.

In relazione a quest'ultimo aspetto, e come approfondito nel prosieguo del contributo, la discrezionalità che l'O.M. 3/2025 e le successive indicazioni lasciano agli insegnanti in merito alla valutazione in itinere – affermando che essa può essere effettuata ed espressa secondo le modalità da essi ritenute più opportune – può rivelarsi un ambito critico su cui “far leva” per promuovere una visione e un uso della valutazione effettivamente coerenti con una finalità pienamente formativa.

3. Un focus sull'impianto criteriale: indicazioni per la valutazione periodica e finale

Come in precedenza menzionato, l'O.M. 3/2025 e la modalità valutativa prospettata, ovvero quella dei giudizi sintetici, si fondano (come i livelli di apprendimento dell'O.M. 172/2020) su un impianto criteriale e non su approcci normativi (Agrusti, 2021a). In questo senso, i giudizi sintetici da attribuire nella valutazione periodica e finale non si costruiscono raccogliendo giudizi sintetici in itinere, ma osservando gli alunni secondo specifiche dimensioni criteriali, che non sono altro che parametri, aspetti chiave da considerare e monitorare in un lungo periodo di riferimento. Tali dimensioni sono presenti e rintracciabili nelle descrizioni dei giudizi sintetici riportate nell'Allegato A dell'O.M. 3/2025, che le istituzioni scolastiche sono chiamate a declinare per ciascun anno di corso e per ogni disciplina del curriculum.

A tale riguardo, prima di effettuare un affondo sull'impianto criteriale della “nuova valutazione”, è necessaria una precisazione metodologica. Il lavoro di approfondimento che segue intende promuoverne una “lettura” docimologica e quindi la possibilità di impostare pratiche valutative il più possibile valide e affidabili, evitando un approccio estemporaneo, non particolarmente riflettuto. Tale lettura non può prescindere da

aspetti peculiari dei giudizi sintetici e delle loro descrizioni, che rappresentano elementi problematici: l'incompletezza delle descrizioni, la presenza di aspetti impliciti e termini non chiari.

Le descrizioni dei giudizi riportate nell'Allegato A, come si vedrà, non sono complete in modo omogeneo. Ad esempio, la dimensione criteriale relativa ad *attività/compiti/situazioni non proposte in precedenza* (situazioni non note) compare solo nel giudizio *Ottimo* e non nelle descrizioni degli altri giudizi. Si deduce, quindi, che solo chi consegue tale giudizio riesce a manifestare una continuità in tali situazioni; mentre per gli altri giudizi, in assenza di specifiche nelle relative descrizioni, si potrebbe inferire una verosimile mancanza di continuità positiva. In seconda battuta, la dimensione criteriale pivotale della *continuità* è menzionata in modo esplicito esclusivamente in riferimento alla capacità dell'alunno di svolgere e portare a termine compiti in autonomia; per le altre abilità, si assume che tale dimensione non scompaia ma che sia implicitamente sottintesa. In terza istanza, le descrizioni dei giudizi contengono comunque termini o locuzioni non chiare. Espressioni quali “Svolgere e portare a termine le attività con autonomia e consapevolezza” o “in grado di utilizzare [...] competenze” richiamano certamente un alto livello di padronanza di conoscenze, abilità e strategie, ma non corrispondono limpidamente a comportamenti osservabili nel tempo.

Queste precisazioni sono dovute al fine di presentare una “lettura” docimologica che intende sì suggerire pratiche e procedure, ma che si fonda anche su inferenze e interpretazioni soggettive, seppure sempre orientate a non rinunciare a una corretta postura valutativa.

3.1. Le dimensioni criteriali riferite ad attività/compiti/situazioni: una lettura interpretativa

Se ci si avvicina all'analisi delle descrizioni dei giudizi sintetici in modo non superficiale, è possibile notare come esse – sebbene con un linguaggio differente che richiede un lavoro non trascurabile di traduzione di quanto scritto in modo esplicito e implicito – non stravolgono le

dimensioni criteriali dell'O.M. 172/2020, semmai le integrano. Infatti, come prima, le dimensioni di riferimento per la valutazione periodica e finale prevedono un gruppo di criteri riferibili alle attività/situazioni/compiti che l'alunno deve affrontare e un gruppo di criteri riferibili a ciò che deve dimostrare di saper fare in quelle situazioni. Tuttavia, le Indicazioni ministeriali successive alla nuova ordinanza (MIM, 2025b), quando citano le dimensioni criteriali, ne effettuano un elenco che non aiuta a comprendere meglio l'impianto criteriale attuale e la sua sostanziale continuità con quello precedente. Per fare questo tipo di operazione, occorre quindi analizzare le descrizioni dei diversi giudizi sintetici riportate nell'Allegato A dell'O.M. 3/2025.

Si prenda come esempio la descrizione del giudizio *Ottimo* (Tab. 1), che a differenza degli altri giudizi possiede una descrizione completa di tutte le dimensioni criteriali e dunque ideale per individuarle e comprenderle appieno.

Come si può evincere, le dimensioni criteriali relative ad attività/situazioni/compiti si estrapolano dal testo della descrizione che tratta la capacità di "affrontare *anche situazioni complesse e non proposte in precedenza*". In questo senso, si deduce che il legislatore vuole porre l'attenzione sulla capacità dell'alunno di affrontare situazioni: non particolarmente complesse, complesse e non proposte in precedenza. Operando questa attività di necessaria traduzione e decodifica, si potrebbe asserire che le dimensioni criteriali relative ad attività/situazioni/compiti sono in continuità con quelle del precedente impianto. Si ritro-

va, in altre parole, il criterio dell'O.M. 172/2020 relativo alla tipologia di situazione (nota o non nota). Occorre sottolineare che la situazione nota non è espressamente menzionata, ma si infersce. Infatti, la descrizione del giudizio *Ottimo* specifica, a proposito di questo gruppo di dimensioni criteriali, che l'alunno riesce ad affrontare *anche* situazioni non proposte in precedenza. Il fatto che le situazioni "non proposte in precedenza" non siano presenti nelle descrizioni degli altri giudizi fa presumere che si tratti di una tipologia di situazione distinta dalle altre, così come le situazioni "complesse". A proposito di queste ultime, rappresentando anch'esse una situazione-dimensione criteriale a sé stante rispetto alle situazioni "non proposte in precedenza", è plausibile che facciano implicitamente riferimento ad attività/situazioni/compiti che evidentemente sono conosciute, già proposte, ovvero note.

In questo quadro, si potrebbe pensare che venga riproposta la dualità delle situazioni oggetto di osservazione nelle modalità valutative entrate in vigore nel 2020. In realtà, la descrizione dei giudizi sintetici evidenzia come la situazione nota trovi un'ulteriore declinazione, utile per passare dai quattro livelli di apprendimento dell'O.M. 172/2020 ai sei giudizi sintetici, rappresentata dal grado di difficoltà della situazione stessa ("riuscendo ad affrontare anche situazioni complesse"). Si potrebbe dunque affermare che le dimensioni criteriali relative ad attività/situazioni/compiti sono tre, rivelate dalla presenza di "anche" nella locuzione sopra citata: la situazione nota non particolarmente complessa, la situazio-

Giudizio sintetico	Descrizione
Ottimo	L'alunno svolge e porta a termine le attività con autonomia e consapevolezza, riuscendo ad affrontare anche situazioni complesse e non proposte in precedenza. È in grado di utilizzare conoscenze, abilità e competenze per svolgere con continuità compiti e risolvere problemi, anche difficili, in modo originale e personale. Si esprime correttamente, con particolare proprietà di linguaggio, capacità critica e di argomentazione, in modalità adeguate al contesto.

Tab. 1 - Descrizione del giudizio "Ottimo" nell'Allegato A dell'O.M. 3/2025.

ne nota complessa e la situazione non nota.

Le Indicazioni ministeriali sciolgono poi un implicito legato al concetto di “complessità”. Secondo quanto riportato nel documento, “complessità” è assimilabile a “difficoltà”: lo si capisce quando, a proposito delle diverse situazioni/attività, si fa riferimento “[...] al grado di difficoltà delle stesse” (MIM, 2025b, p. 3). Per questo, anche se i due termini non hanno esattamente lo stesso significato, nel prosieguo di questo contributo vengono intesi come sinonimi.

In termini pratico-operativi, in un momento di valutazione finale e sommativa del percorso d'insegnamento-apprendimento il docente dovrebbe costruire una prova del tutto simile – in termini di formato e contenuti – alle sollecitazioni, attività o esercizi che l'alunno ha sperimentato in aula. Questo tipo di prova, che corrisponde alla situazione nota, può contenere stimoli o richieste con diversi gradi di difficoltà. La maggioranza delle richieste dovrebbe essere di media difficoltà, mentre gli stimoli ritenuti difficili dal docente devono essere meno numerosi, individuati e adeguatamente “isolati” al fine di capire se l'alunno dimostra padronanza di contenuti e abilità rispetto a richieste complesse e dunque di saperle affrontare. Un suggerimento utile per individuare la difficoltà delle richieste in modo più ponderato potrebbe essere quello di capire, in termini tassonomici, quali processi cognitivi stimolano determinati quesiti, avvantaggiandosi ad esempio del supporto della Tassonomia di Bloom. Alla prova in situazione nota, dovrebbe essere accostata anche una prova non proposta in precedenza in quel formato o in quella modalità, ovvero una prova in situazione non nota. Tale prova, oltre ad avere un formato differente, potrebbe contraddistinguersi per una maggiore “vocazione” alla rielaborazione dei contenuti in modo critico, originale e creativo, magari con uno stretto ancoraggio alla realtà; con la possibilità dell'alunno di attivarsi, ricercando materiali e informazioni e interagendo proficuamente con compagni e docenti. In questo senso, il compito autentico potrebbe contraddistinguersi come prova più corrispondente a queste caratteristiche.

3.2. Le dimensioni criteriali riferite alle abilità da dimostrare in specifiche attività/compiti/situazioni

Sempre facendo riferimento alla descrizione del giudizio *Ottimo* (Tab. 1) e passando all'altro gruppo di dimensioni criteriali, ovvero quello riferito a ciò che gli alunni devono *saper fare* in specifiche situazioni (abilità), si ritrovano i criteri cardine dell'O.M. 172/2020 ovvero l'*autonomia*, intesa come capacità di svolgere e portare a termine un'attività senza l'aiuto dell'insegnante, e la *continuità*, intesa come manifestazione stabile e ricorsiva di specifiche abilità da osservare, tra cui il saper lavorare in modo autonomo.

A proposito di abilità, la nuova modalità valutativa prevede altri tre “saper fare”, che rappresentano nuovi “innesti” rispetto alla precedente. Secondo le descrizioni fornite, queste tre abilità, da osservare nel lungo periodo per verificare la loro piena espressione con continuità nelle situazioni note non particolarmente complesse, note complesse e non note, sono: *la padronanza e l'utilizzo dei contenuti disciplinari e delle abilità maturate, l'uso del linguaggio specifico e la capacità di espressione e rielaborazione personale*. Queste abilità sono osservabili nei momenti valutativi creati dal docente in base agli obiettivi didattici, alla definizione della situazione (nota non particolarmente complessa, nota complessa e non nota) e, non meno importante, alle tipologie di prove scelte. Infatti, non tutte le abilità, intese come dimensioni criteriali, possono essere rilevate con tutti i tipi di prova. Va da sé, ad esempio, che le prove strutturate non possono restituire evidenze sulla capacità di utilizzare il lessico specifico e ancor meno sulla capacità di espressione e rielaborazione personale, mentre possono dare informazioni sulla padronanza di conoscenze e su alcune abilità (in particolare di comprensione). La capacità di utilizzare un linguaggio specifico è possibile rilevarla attraverso prove aperte, semistrutturate o durante l'osservazione di momenti di lavoro di gruppo e individuale; così come la capacità di espressione e rielaborazione personale, che predilige maggiormente un formato aperto. La padronanza dell'utilizzo di conoscenze e abilità è possibile riscontrarla nelle prestazioni

derivanti da tutte le prove (anche strutturate) e in momenti di lavoro individuale o di gruppo resi oggetto di osservazione, ma in modo ancor più coordinato e sfidante in compiti autentici o prove semistruzzurate (orali o scritte) che richiedono abilità di comprensione, applicazione e analisi.

3.3. L'osservazione dell'incrocio tra le dimensioni criteriali nei momenti valutativi

Come già prospettato, tali abilità-dimensioni criteriali, ovvero la capacità di svolgere e portare a termine compiti in autonomia, la padronanza e l'utilizzo dei contenuti disciplinari e delle abilità maturate, l'uso del linguaggio specifico e la capacità di espressione e rielaborazione personale, devono essere rilevate e osservate nelle tre situazioni-dimensioni criteriali.

In tali situazioni, il docente deve rilevare nel tempo, e quindi nel lungo periodo di osservazione che precede il documento di valutazione, la *continuità* della manifestazione di tali abilità. In questo senso, come si evince dalla Tab. 2, che

traspone le descrizioni dei giudizi, si deve operare un vero e proprio incrocio tra i due gruppi di dimensioni criteriali: quello relativo alle situazioni e quello relativo alle abilità, che sono strettamente legate al concetto di continuità. La continuità di manifestazione di una specifica abilità si deve osservare in tutte e tre le situazioni-dimensioni criteriali.

Nella tabella, è possibile notare come il "Sì" corrisponda a una continuità nella manifestazione della specifica abilità-dimensione criteriale e il "No" a un'assenza di continuità. Quest'ultima non rappresenta necessariamente l'assenza di padronanza di una specifica abilità, ma verosimilmente una condizione di difficoltà nel dimostrare tutte le volte, nei diversi momenti valutativi, una piena padronanza di quell'abilità: quindi, una situazione di effettiva discontinuità.

OTTIMO	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	Sì	Sì	Sì
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	Sì in modo originale e personale	Sì in modo originale e personale	Sì
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	Sì	Sì	Sì
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	Sì	Sì	Sì
DISTINTO	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
BUONO	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	Sì	No	No
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	Sì	No	No
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
DISCRETO	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	No	No	No
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	Sì, ma solo alcune conoscenze e abilità	No	No
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
SUFFICIENTE	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	No, solo con il supporto e la guida del docente	No	No
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	Sì, ma solo alcune conoscenze e abilità e solo compiti già affrontati in precedenza	No	No
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	No, lessico limitato e con qualche incertezza	No	No
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	No	No	No
NON SUFFICIENTE	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	No, anche se guidato dal docente	No	No
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	No	No	No
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	No	No	No
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	No	No	No

Tab. 2 - L'impianto criteriale: come discriminare l'attribuzione dei giudizi sintetici incrociando le dimensioni criteriali.

3.4. Come accertare la manifestazione di una specifica abilità e osservarne la continuità

La manifestazione delle abilità può essere accertata, in termini docimologici, attraverso la definizione di un punteggio-soglia di accettabilità della prestazione dell'alunno con un criterio di tipo assoluto, ovvero prima della somministrazione della prova. In questo senso, diventa centrale la scelta di una soglia di accettabilità che identifichi un livello di padronanza più che accettabile e corrispondente a un'abilità abbastanza solida. Se gli alunni superano la soglia di accettabilità, mostrano il loro *saper fare* rispetto a specifiche abilità-dimensioni criteriali all'interno di diverse situazioni-dimensioni criteriali.

La continuità con cui si manifesta il loro *saper fare*, ovvero la continuità del superamento della soglia di accettabilità in prove che corrispondono a situazioni-dimensioni criteriali differenti, contribuisce a configurare il giudizio sintetico da attribuire nel documento di valutazione periodica e finale. Come si può evincere dalla Tab. 2, in base all'impianto criteriale il giudizio sintetico non si "costruisce" con una raccolta di giudizi sintetici da cui ottenere una "media" – pratica mai citata nella descrizione dei giudizi allegata all'O.M. 3/2025 e nelle Indicazioni ministeriali d'accompagnamento – ma con un'osservazione dell'incrocio tra i due gruppi delle dimensioni criteriali. Nelle descrizioni, ad esempio, non emerge che chi consegue *Ottimo* nel documento di valutazione abbia ottenuto il giudizio *Ottimo* nei diversi momenti di valutazione sommativa. Al contrario, a tale giudizio, così come agli altri, corrispondono specifici parametri che devono essere osservati e soddisfatti in un determinato e sufficientemente lungo periodo di tempo.

Tale osservazione è intesa come postura valutativa di tipo formativo, orientata non a dare giudizi o voti, ma a raccogliere evidenze relative alle dimensioni criteriali funzionali alla valutazione periodica e finale. A tal proposito, si introduce il tema ostico della valutazione in itinere, ovvero come si valuta nel periodo precedente al documento di valutazione.

4. Indicazioni per la valutazione in itinere

La valutazione in itinere rimane l'aspetto probabilmente più critico dell'O.M. 3/2025, perché strettamente collegato alla piena comprensione e accettazione dell'impianto criteriale della valutazione periodica e finale.

Come già accennato nel paragrafo 2, il provvedimento, e in particolare le successive Indicazioni per la valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria, non esplicitano le modalità della valutazione in itinere, ma la inseriscono, insieme a quella periodica e finale, in una prospettiva ben definita, che è elicitata in più passaggi: quella di una valutazione "formativa".

«L'ordinanza ministeriale rammenta, preliminarmente, la prospettiva formativa e di miglioramento continuo del processo formativo e dei risultati di apprendimento degli alunni» (MIM, 2025b, p. 2).

Una valutazione, dunque, che non intende classificare o operare un bilancio finale degli apprendimenti, ma utile a supportarli, intervenendo con opportuni correttivi in termini di riprogettazione didattica.

«Viene, pertanto, sottolineata l'ottica della valutazione per l'apprendimento, che utilizza le informazioni rilevate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento in una prospettiva di personalizzazione e valorizzazione dei talenti» (MIM, 2025b, p. 2).

Sebbene l'inquadramento teorico-metodologico sia dunque ben delineato, la parte "fuorviante", che sta orientando diverse scuole a utilizzare i giudizi sintetici nella valutazione in itinere, è rintracciabile in questo paragrafo delle Indicazioni:

«Per quanto riguarda la valutazione in itinere, sono affidate ai singoli docenti le modalità di raccolta degli elementi maggiormente significativi ai fini delle valutazioni periodiche e finali, tali da restituire in modo comprensibile agli alunni e alle famiglie il livello di padronanza dei contenuti verificati, in conformità con i criteri e le modalità definiti dal

Collegio dei docenti e inseriti nel PTOF. La valutazione in itinere, espressa nelle forme ritenute più opportune, registra il progresso negli apprendimenti degli alunni e consente ai docenti di rimodulare la progettazione curricolare anche ai fini dell'individualizzazione e della personalizzazione dei percorsi» (MIM, 2025b, p. 4).

Attualmente, diverse scuole stanno interpretando l'affidamento “ai singoli docenti delle modalità di raccolta [...] nelle forme ritenute più opportune [...]” come un sostanziale via libera all'uso dei giudizi sintetici nella valutazione in itinere, suffragato, secondo questa visione, dall'esigenza di “restituire in modo comprensibile agli alunni e alle famiglie il livello di padronanza dei contenuti verificati”.

Va da sé che l'uso dei giudizi sintetici in itinere non è esattamente quanto la letteratura internazionale evidenzia come efficace in pratiche con funzione formativa, ossia di supporto all'apprendimento dei soggetti, per una “raccolta degli elementi maggiormente significativi”, piuttosto preannuncia a una tendenza della loro mera classificazione. Inoltre, occorre ancora una volta evidenziare che il bisogno di comprendere bene il livello di padronanza dei contenuti verificati dagli alunni viene soddisfatto maggiormente da una valutazione descrittiva rispetto a un giudizio sintetico, che non dettaglia gli aspetti della prestazione, ma effettua solo un confronto del livello della prestazione con le altre della classe.

Tuttavia, è forse facile intuire che alla base di queste pratiche di valutazione in itinere – orientate all'uso ripetuto ed eccessivo di giudizi sintetici – non vi sia soltanto una errata interpretazione delle indicazioni ministeriali, bensì anche la “comodità” di evitare una valutazione descrittiva (o riscontro descrittivo o feedback formativo) in itinere, ritenuta troppo impegnativa. In questo senso, una possibile soluzione a supporto degli insegnanti potrebbe essere quella di adottare modalità di valutazione descrittiva con schema sintetico e veloce, capace di coniugare la prospettiva teorica sopra citata con la sostenibilità necessaria per il lavoro quotidiano del docente (Ciani, 2025).

In definitiva, l'uso dei giudizi sintetici nella valutazione in itinere è da ritenere teoricamente e metodologicamente errato in quanto contraddice l'orientamento “formativo” espresso nell'ordi-

nanza e nelle indicazioni ministeriali, conferendo una funzione sommativa a momenti valutativi che invece potrebbero essere utili per sostenere il consolidamento o il recupero di specifici apprendimenti. Inoltre, occorre evidenziare che:

- la pratica dei giudizi sintetici in itinere “demonisce”, di fatto, l'impianto criteriale sopra descritto, perché comporterebbe la formulazione del giudizio sintetico nella valutazione periodica e finale tenendo conto dei giudizi dati in itinere e non delle dimensioni criteriali;
- il giudizio sintetico dato in itinere non corrisponde alla descrizione presente nell'Allegato A, o nelle declinazioni opportune elaborate dalle scuole, proprio perché le descrizioni contengono “parametri” che fanno riferimento a un lungo periodo, a situazioni differenti e soprattutto al criterio di continuità. Da questo punto di vista, si potrebbero generare ulteriori incomprensioni. Ad esempio, il giudizio sintetico *Distinto* dato in una singola prova (che verosimilmente può essere in situazione nota) potrebbe equivalere a una prestazione con alcune imperfezioni, mentre il *Distinto* dato nella valutazione periodica e finale, ovvero nel documento di valutazione e al termine di un lungo periodo temporale, fa riferimento a una probabile mancanza di continuità – a differenza di chi consegue il giudizio *Ottimo* – in situazioni/compiti/attività non proposte in precedenza (non note); mentre vi sarebbe piena e continuativa padronanza in situazioni/compiti/attività note (non particolarmente difficili e complesse). I due giudizi sintetici dati in due momenti differenti avrebbero quindi significati totalmente differenti.

Il paradosso più singolare che riguarda l'O.M. 3/2025, proposta all'opinione pubblica dal Ministero come un contributo normativo utile a superare le supposte difficoltà di comprensione della normativa precedente, è dunque quello di replicare se non peggiorare la “Babele” di pratiche prevalentemente scorrette, collegate alla valutazione in itinere, già ampiamente registrata – come abbiamo visto – con l'applicazione dell'O.M. 172/2020 (Ciani & Rosa, 2023; 2025). L'aspetto, certamente positivo, di non derubricare l'impianto criteriale della valutazione periodi-

ca e finale introdotto nel 2020 si affianca a uno negativo non di poco conto: l'introduzione di un linguaggio indubbiamente classificatorio come quello dei giudizi sintetici. Tutto ciò, insieme alla retorica che ha accompagnato la volontà di revisione del provvedimento precedente, ha diffuso – nell'opinione pubblica forse prima che nella scuola – la convinzione ingenua di un cambio di rotta totale e di un ritorno a un approccio normativo di chiarezza e trasparenza, che invece non è avvenuto.

Una possibile procedura di valutazione in itinere coerente con l'impianto criteriale e con la prospettiva formativa di una valutazione che supporta gli apprendimenti potrebbe e dovrebbe invece configurarsi in questo modo:

- durante il percorso di insegnamento-apprendimento, è possibile costruire anche prove veloci funzionali ad analizzare gli errori, rimodulare i percorsi in funzione dei punti di debolezza emersi e dare riscontri descrittivi con consigli di miglioramento specifici. Non è necessario in questi contesti registrare le caratteristiche della prova rispetto alle dimensioni criteriali: l'apprendimento non è stato ancora consolidato e il focus di questo momento valutativo è meramente l'accompagnamento verso una piena padronanza degli apprendimenti, che potrà essere rilevato alla fine del percorso didattico;
- alla fine di un percorso di insegnamento-apprendimento, si dovrebbe creare un momento valutativo capace di presentare situazioni differenti: un compito in "situazione nota" comprensivo anche di stimoli o richieste maggiormente complesse e un compito in "situazione non nota". Sarà necessario, in questi frangenti, appuntare nel registro elettronico le specifiche dimensioni criteriali della tipologia di situazioni, agganciate alle dimensioni criteriali del "saper fare" degli alunni, proprio come spiegato precedentemente. In questa sede sarà possibile appuntarsi se l'alunno ha lavorato in autonomia, ovvero senza l'aiuto dell'insegnante, e se ha superato il punteggio definito come soglia di accettabilità. All'alunno potrà essere dato un riscontro descrittivo nella prova che, se sostenibile per l'insegnante, potrà essere riportato anche sul registro elettronico. Tale

momento valutativo, così descritto, può dunque caratterizzarsi come *finale e di bilancio*, ma senza una connotazione "classificatoria".

Infine, occorre sottolineare che la corretta configurazione del registro elettronico nell'applicazione dell'impianto criteriale è dirimente. Sarebbe infatti fondamentale evitare gli errori del passato, dove talvolta il registro elettronico permetteva l'assegnazione dei livelli, o addirittura di voti o giudizi sintetici, alle singole prove.

A tale riguardo, a partire dall'esempio sottostante (Tab. 3), si potrebbero fornire indicazioni di massima per la corretta configurazione del registro come la possibilità data al docente di:

- scegliere in due menù "a tendina" la dimensione-situazione oggetto di valutazione e la dimensione-abilità collegata;
- inserire alcuni dettagli della prova: obiettivi di riferimento, data di sostenimento, note di contesto da segnalare;
- inserire il punteggio grezzo conseguito dal singolo alunno;
- riportare se l'alunno ha lavorato senza l'aiuto del docente e dunque in autonomia;
- riportare se l'alunno ha dimostrato l'abilità-dimensione criteriale selezionata e agganciata alla prova, ottenendo un punteggio grezzo superiore alla soglia di accettabilità definita;
- disporre di uno spazio per inserire il riscontro descrittivo relativo alla prestazione dell'alunno o semplicemente l'informazione di dove è stato rilasciato.

Obiettivo: Produrre testi scritti ALUNNA: MARTINA ROSSI			
Tipologia di ATTIVITÀ/COMPITI/SITUAZIONI			
Criteri relativi a quello che l'alunno/a deve SAPER FARE	Situazione nota difficile	Eventuali note	Riscontro descrittivo
AUTONOMIA / Ha svolto la prova senza l'aiuto del docente o dei compagni?	Sì		Rilasciato sulla prova
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE / Ha dimostrato di esprimersi e rielaborare contenuti?	Sì	Punteggio: 25/36 Punteggio soglia: 23	

Tab. 3 - Esempio di possibile registrazione di un Tema, prova sostenuta da un'alunna in un momento di valutazione sommativa.

5. Alcune riflessioni conclusive

La riflessione fin qui svolta ha proposto un'analisi critica e problematica delle indicazioni sulle nuove modalità di valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria definite dalla Ordinanza Ministeriale 3/2025. Tale analisi è principalmente motivata dalla volontà di rintracciare vie costruttive utili a offrire supporto alle pratiche valutative quotidiane degli insegnanti che – solo in questi ultimi cinque anni – hanno dovuto affrontare due cambiamenti molto rilevanti in merito al linguaggio con cui i giudizi periodici e finali devono essere espressi.

Come sappiamo, apportare modifiche al linguaggio con cui si esprimono voti o giudizi all'interno di un sistema scolastico nazionale (Vannini, 2024) costituisce un intervento normativo che ha il potere di far ripensare (modificando le rappresentazioni sociali dentro e fuori la scuola) all'intero processo di valutazione degli apprendimenti degli allievi. Proprio per tale motivo, la Commissione che lavorò alla precedente Ordinanza del 2020 colse l'occasione del pertugio offerto dalla volontà ministeriale di abolire i voti in decimi alla scuola primaria per costruire un dispositivo normativo capace di restituire fondamenti scientifici ai processi valutativi in quell'ordine di scuola. In questo quadro sono leggibili come preziose e ancora oggi irrinunciabili le innovazioni proposte dalla O.M. 172/2020: l'indispensabile collegamento della valutazione alla progettazione didattica; l'importanza delle procedure di definizione e messa in trasparenza degli obiettivi; l'opzione per una didattica dell'individualizzazione come via preferenziale per una valutazione che regola i percorsi di insegnamento-apprendimento; la scelta di un approccio criteriole come base per

una valutazione che segue il percorso di crescita dell'allievo in vista di traguardi fondamentali per tutti, rinunciando a logiche competitive; la delineazione di un'architettura valutativa che, contemplando la funzione formativa come la base di tutto il monitoraggio in itinere degli apprendimenti, immagina valutazioni periodiche e finali capaci di raccogliere molteplici informazioni – in relazione ad alcune specifiche dimensioni criteriiali – e di restituire giudizi descrittivi utili sì a fare un bilancio, ma anche a trovare la via per ripartire e continuare a migliorare.

Sappiamo che purtroppo l'Ordinanza del 2025 non nasce sulla base di queste consapevolezze e – pur recuperando alcuni aspetti innovativi della precedente normativa – nel modo in cui è stata proposta e presentata, rischia di avallare l'idea di una cesura, di una netta discontinuità con l'ordinanza 172/2020. Solo un sistematico – e quanto mai necessario – lavoro di interpretazione critica della nuova normativa, alla luce del sapere scientifico della docimologia, può restituire chiarezza e coerenza alle indicazioni da veicolare nelle scuole e fra gli insegnanti, promuovendo l'ottica di una continuità con l'impianto valutativo precedente.

Il lavoro qui presentato di analisi interpretativa e di individuazione di suggestioni pratico-operative ha appunto questa finalità: arrivare *dentro* le scuole e *con* gli insegnanti portando saperi e proposte metodologiche il più possibile fondate scientificamente, che siano sì sostenibili, sì alla portata di tutti, ma soprattutto coerenti e giustificabili teoricamente. In un contesto dove la normativa in ambito scolastico pare essere sempre più distaccata dai saperi e dalle evidenze che la ricerca in ambito educativo e didattico ha fin qui faticosamente accumulato, la responsabilità che abbiamo – come pedagogisti ricercatori e formatori – è quella infatti di condividere fra noi e con gli insegnanti costrutti teorici chiari, ragionamenti argomentativi onesti e trasparenti, suggerir-

menti metodologici validi, procedure applicative affidabili.

L'eventuale difficoltà di una parte di insegnanti a comprendere tutto questo potrà essere allora ragionevolmente attribuibile ai vincoli strutturali all'attuale nostro sistema scolastico (condizioni di lavoro nelle scuole, mancata o scadente formazione iniziale e in servizio), ma si potrà comunque contrastare scommettendo su approcci di sviluppo professionale seri e rispettosi e su tempi lunghi. L'opposizione invece degli insegnanti di fronte a indicazioni normative ambigue e infondate e a interventi formativi confusi e disorientanti non si potrà che leggere come resistenza a salvaguardia di una scuola di tutti e di tutte.

Bibliografia

- Agrusti, G.** (2021a). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *RicercAzione*, 13(1), 25-38. <https://doi.org/10.32076/RA13101>
- Agrusti, G.** (2021b). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *CADMO*, 1, 5-20.
- Batini, F., & Guerra, M.** (2020). Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. Una revisione sistematica. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 78-93. <https://doi.org/10.14605/PD622006>
- Benvenuto, G.** (2021). La valutazione formativa per una didattica inclusiva. In E. Nigris, & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 7-18). Milano-Torino: Pearson.
- Ciani, A.** (2025). Come scrivere una valutazione formativa veloce e sostenibile. In G. Agrusti, & I. Vannini, *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria. Metodologie e materiali per la valutazione in ingresso, in itinere e finale* (pp. 164-167). Firenze: Giunti EDU.
- Ciani, A., & Rosa, A.** (2023). La valutazione incompresa: un'indagine esplorativa sul nuovo approccio criteriale alla valutazione periodica e finale nella scuola primaria. *CADMO*, 2, 59-77.
- Ciani, A., & Rosa, A.** (2025). L'incomprensione delle Linee guida, la "nostalgia" del voto e il possibile ritorno dei giudizi sintetici: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa su percezioni e opinioni dei docenti in merito alla valutazione descrittiva nella scuola primaria. In A. Bartolini et al. (a cura di), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti: relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 622-628). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corsini, C.** (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsini, C., & Gueli, C.** (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26, 163-178. <https://doi.org/10.7358/ecps-2022-026-cogu>
- Corsini, C., Felici, V., & Gueli, C.** (2023). Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di Ricerca-Formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021). *LLL*, 19(42), 53-70. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.752>
- CRESPI** (2023). *Sul ritorno ai voti nella scuola primaria*. <https://site.unibo.it/crespi/it/la-nostra-voce-sulla-scuola/sul-ritorno-ai-voti-nella-scuola-primaria>
- Girelli, C.** (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.
- MI - Ministero dell'Istruzione** (2020a). *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*. Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf
- MI - Ministero dell'Istruzione** (2020b). *Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*. <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf>
- MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito** (2025a). *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado*. Ordinanza Ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025. <https://mim.gov.it/-/ordinanza-n-3-del-9-gennaio-2025>
- MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito** (2025b). *Indicazioni in merito alla valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e alla valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado*. Nota Ministeriale n. 2867 del 23 gennaio 2025. <https://www.mim.gov.it/-/valutazione-periodica-e-finale-degli-apprendimenti-nella-scuola-primaria-e-valutazione-del-comportamento-nella-scuola-secondaria-di-primo-grado>
- Nigris, E., & Agrusti, G.** (a cura di) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson.

- Scierri, I. D. M.** (2023). Il voto “muto”: tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. *QTimes*, 2(1), 519-540. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=it&user=Bkq6ApUAAAAJ&citation_for_view=Bkq6ApUAAAAJ:YOWf2qJgpHMC
- Vannini, I.** (2024). *Imparare a valutare nella scuola: analizzare e ricostruire processi di insegnamento-apprendimento. Una rilettura di Didattica e Docimologia (Mario Gattullo, 1967)*. Roma: Armando.

Documentare la scuola dell'autonomia. L'ampliamento dell'offerta formativa e i fondi dell'Ex L. 440/97: il processo di documentazione di ricerca di INDIRE

Documenting the school of autonomy. The expansion of the educational offer and the funds of former Law 440/97: The research documentation process of INDIRE

Valentina Pappalardo¹, Donatella Rangoni², Maria Teresa Sagri^{3,4}

INDIRE - CTER

Sintesi

L'articolo analizza il ruolo dell'autonomia scolastica e l'uso dei fondi Ex L.440/97 nel promuovere l'innovazione e l'inclusione nelle scuole italiane. Il contributo evidenzia l'importanza della documentazione sistematica come strumento per monitorare e migliorare l'offerta formativa. INDIRE, nell'ambito del progetto in affidamento "Monitor440", ha contribuito alla progettazione e alla sistematizzazione di un processo documentativo funzionale agli insegnanti e alla comunità scolastica a beneficio della pratica didattica. La documentazione, considerata nei suoi aspetti ermeneutici, comunicativi e di ricerca, emerge

come leva essenziale per la progettazione didattica e la trasformazione delle scuole in comunità di apprendimento. Il contributo sottolinea, inoltre, il valore della video-documentazione per rendere visibili le esperienze scolastiche e sostenere processi di innovazione educativa trasferibili ad altre realtà.

Parole chiave: Ampliamento offerta formativa; Documentazione di ricerca; Fondi ex legge 440/97; INDIRE; Postura documentativa; Video-documentazione.

¹ INDIRE - CTER - v.pappalardo@indire.it

² INDIRE - CTER - d.rangoni@indire.it

³ Prima ricercatrice - [INDIRE, t.sagri@indire.it](mailto:t.sagri@indire.it)

⁴ Il contributo è il risultato congiunto del lavoro delle tre autrici. Tuttavia, in termini formali, si segnalano le seguenti attribuzioni: Valentina Pappalardo ha curato i paragrafi 4.1, 7, 8; Donatella Rangoni ha curato i paragrafi 3, 4.2, 5, 6; Maria Teresa Sagri ha curato i paragrafi 1, 2.

Abstract

The article analyses the role of school autonomy and the use of Ex L.440/97 funds in promoting innovation and inclusion in Italian schools, with a particular focus on the importance of systematic documentation as a tool to monitor and improve the educational offer. INDIRE, as part of the project 'Monitor440' which was entrusted to them, has contributed to the design and systematisation of a functional documentation process for teachers and the school community for the benefit of teaching practice. The article goes on to consider the documentation process in its threefold aspect – hermeneutic, communicative

and research – and asserts that it is an essential lever for didactic design and the transformation of schools into learning communities. The article also emphasises the value of video-documentation in making school experiences visible and in supporting processes of educational innovation that can be transferred to other realities.

Keywords: Expansion of training offer; Research documentation; Funds ex law 440/97; INDIRE; Documentary posture; Video-documentation.

1. Introduzione

La scuola ricopre oggi il ruolo cruciale di agente attivo nel promuovere il cambiamento e l'innovazione sociale (Rapporto Unesco, 2023). Questa visione, fortemente ancorata ai principi di una pedagogia attiva e partecipativa, sottolinea l'importanza di una sinergia dinamica tra l'istituzione scolastica e il contesto territoriale in cui essa è inserita. Questo 'contratto sociale' (Unesco, 2023, a, p. 7), richiede, infatti, un'articolata rete di relazioni e collaborazioni tra scuola, comunità locali e altre entità sociali, al fine di rispondere in modo efficace alle complesse sfide della contemporaneità, promuovendo inclusione, equità. Ciò significa lavorare affinché la scuola si configuri sempre più come una "*learning organization*" (Bobbio & Scurati, 2008), un modello educativo in cui l'istituzione scolastica non sia solo un luogo di trasmissione di conoscenze, ma

diventi un ambiente in cui tutti, studenti⁵ e insegnanti, siano coinvolti in un processo continuo di apprendimento e miglioramento. Questo processo necessita che la scuola sia chiamata a un profondo ripensamento della propria identità e a una riflessione critica sul ruolo che occupa nel panorama sociale ed educativo.

Nel nostro sistema scolastico, l'autonomia scolastica rappresenta una leva fondamentale per adattare l'offerta formativa alle esigenze specifiche di ogni comunità, promuovendo così un percorso di apprendimento personalizzato e di successo per ogni studente (Morzenti Pellegrini, 2011; Mulè *et al.*, 2019). Il quadro normativo italiano offre, infatti, un insieme di strumenti giuridici e operativi per facilitare la trasformazione delle scuole in "*hub*" di innovazione (Costa & Baschiera, 2024). Non esistono modelli standar-

⁵ Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

dizzati di scuole innovative (Mughini, 2020); è essenziale che i metodi e le strutture organizzative delle scuole siano adattati all'identità culturale di ciascun istituto e al contesto locale, con una prospettiva a lungo termine.

L'autonomia scolastica, introdotta dalla Legge 59/1997 e supportata dalla Ex Legge 440, ha effettivamente incrementato la flessibilità delle istituzioni scolastiche, permettendo loro di rispondere in modo più adeguato alle sfide della società moderna. Tuttavia, spesso i processi di trasformazione e miglioramento dell'offerta formativa tendono a rimanere circoscritti e non riescono a radicarsi sistematicamente, limitando il loro impatto complessivo.

Consegue a ciò, che l'istituzione scolastica non debba limitarsi a implementare soluzioni temporanee, ma debba pianificare e promuovere percorsi trasformativi con una visione a lungo termine, così da garantire un miglioramento continuo in grado di rispondere alle esigenze future delle nuove generazioni.

La co-costruzione di una visione strategica all'interno di un'istituzione scolastica è un processo iterativo e partecipativo che richiede un investimento significativo in termini di tempo e risorse. Tuttavia, essa rappresenta una leva fondamentale per incrementare la coesione interna, la motivazione del personale e, in ultima analisi, l'efficacia didattica (Falcone, 2016, p. 70). È quindi fondamentale che la scuola adotti un piano strategico a lungo termine (PTOF), che tenga conto delle risorse disponibili, dei bisogni degli studenti e delle opportunità globali. Il processo di pianificazione consente di integrare in modo strutturato e duraturo l'identità istituzionale nell'operatività quotidiana, superando la logica dei progetti a breve termine e garantendo la continuità delle azioni.

In questa logica la sinergia tra diverse fonti di finanziamento permette di investire in modo sistematico nella formazione del personale, nello sviluppo di reti internazionali e nella creazione di programmi educativi a lungo termine. Tale approccio, oltre a ottimizzare l'utilizzo delle risorse, promuove una visione integrata e coordinata dell'azione educativa, elemento cruciale per affrontare le sfide complesse dell'attuale contesto scolastico.

Partendo da queste considerazioni, il presente contributo intende evidenziare come alcune buone pratiche emerse nella rete scolastica grazie ai

finanziamenti ministeriali Ex L.440/97 possano rappresentare modelli da seguire per promuovere una cultura della sostenibilità nell'innovazione educativa.

In tali contesti, la sinergia dei fondi rappresenta un elemento chiave per sostenere un processo più articolato di una crescita inclusiva e partecipativa dell'offerta formativa, trasformando la scuola in un catalizzatore di cambiamento sociale, capace di affrontare non solo le sfide locali, ma anche quelle globali.

Lo studio condotto sui finanziamenti ministeriali previsti dall'EX L.440 si colloca all'interno di un più ampio progetto di ricerca promosso da INDIRE, volto a creare un Osservatorio permanente sui processi di trasformazione e innovazione nelle scuole italiane. Questo strumento ha l'obiettivo di monitorare e documentare, anche secondo una logica *data driven*, i principali processi di trasformazione in atto nella rete nazionale anche al fine fornire indicazioni utili per un'innovazione sistemica e sostenibile e supportare le scuole nel loro percorso di rinnovamento.

L'idea di base è che per trasformare più velocemente il sistema sia necessario progettare architetture formative che favoriscano l'accrescimento dei livelli di formalizzazione, condivisione e comunicazione del sapere, partendo dalla conoscenza di strategie e strumenti per documentare il lavoro scolastico, come già avviene in altri contesti europei (Beneké, 2000; Helm *et al.*, 1998; Frisch, 2008).

La documentazione e lo scambio delle buone pratiche che a scuola si realizzano è funzionale a renderle replicabili in altri contesti, favorendo la diffusione di metodologie efficaci e innovative. Se l'obiettivo è garantire alla scuola la possibilità di utilizzare l'informazione disponibile come risorsa a sostegno dei processi di trasformazione, occorre individuare soluzioni per far sì che le conoscenze prodotte nella pratica didattica e organizzative possano trasformarsi in risorse a disposizione della scuola.

2. Il fondo Ex L.440/97 a sostegno dell'autonomia

2.1. Autonomia scolastica come leva di ampliamento dell'offerta formativa

L'introduzione dei principi di autonomia e decentramento nel sistema scolastico italiano, sanciti dalla Legge 59/1997 e dal DPR 275/99, hanno profondamente trasformato il sistema educativo italiano, conferendo alle scuole un'ampia autonomia decisionale. Le scuole sono state investite di maggiori responsabilità, acquisendo una maggiore flessibilità nella gestione delle risorse e nella progettazione delle attività didattiche. Questa evoluzione ha innescato un processo di riorganizzazione interna delle istituzioni scolastiche, che si sono viste chiamate a ridefinire i propri modelli organizzativi e diversificare l'offerta formativa. L'autonomia scolastica ha reso le scuole protagoniste della progettazione di percorsi formativi innovativi e personalizzati. L'art. 21 della L. 59/97, declinato dal DPR 275/99, conferisce infatti alle istituzioni scolastiche l'autonomia di ampliare l'offerta formativa al di là del curriculum nazionale, progettando percorsi didattici personalizzati e rispondendo alle esigenze specifiche del contesto territoriale. Il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), rappresenta lo strumento cardine di tale autonomia, consente alle scuole di definire un'offerta coerente con gli obiettivi nazionali, ma anche con le peculiarità locali e i bisogni individuali degli studenti, favorendo l'innovazione didattica e il successo formativo⁶. Coerentemente con la proposta normativa le scuole possono prevedere, a partire da scelte collegiali, un ampliamento dell'offerta formativa attraverso la realizzazione di progetti, l'organizzazione di attività e iniziative a partire da quelli che sono i bisogni formativi degli alunni, composti dopo un

esame della situazione attinente al contesto locale. Autonomia è quindi il presupposto giuridico per l'estensione del curriculum obbligatorio con progettualità che siano pensate per rispondere alle peculiarità e alle esigenze specifiche del contesto territoriale di riferimento.

Ne deriva che l'intervento progettuale debba essere promosso in una logica strategica e funzionale al miglioramento della qualità della proposta didattica di ciascuna istituzione scolastica (Sagri *et al.*, 2021). Diventa quindi centrale che le proposte progettuali siano rilette alla luce di quanto dichiarato nei documenti strategici prodotti dalla scuola per comprendere se gli interventi siano effettivamente profilati su reali bisogni e priorità del contesto definiti nel RAV (Rapporto di Auto Valutazione) e pianificati in una strategia di lungo periodo connessa all'identità propria della scuola.

In questo quadro, la EX Legge 440/1997, svolge un ruolo chiave e fondamentale per rendere operativa l'autonomia scolastica in Italia, fornendo alle scuole le risorse finanziarie per personalizzare l'offerta formativa, innovare la didattica e rispondere in modo più efficace alle esigenze specifiche dei territori. Attraverso i fondi stanziati dalla Ex L. 440 l'offerta formativa si qualifica non solo perché si arricchisce con iniziative "aggiuntive", ma soprattutto perché attraverso questi fondi, la scuola dà coesione a un'idea, un progetto, un modello di scuola: coerenza di curricula aggiornati, sistema di valutazione e monitoraggio permanente dei risultati (non solo RAV), piano di formazione in servizio permanente, come training guidato per lo stimolo al lavoro collaborativo. Ogni scuola è, quindi, chiamata a leggere la mappa delle opportunità della Ex L. 440 per ricondurre a un quadro unitario di scuole e alle ragioni profonde del suo modo di essere. I fondi stanziati, nelle diverse opportunità, devono essere ricondotti alle scelte effettuate da ogni scuola per caratterizzare il proprio curriculum e quindi il PTOF rispetto ai bisogni rilevati nei piani di miglioramento.

Attraverso queste risorse, le istituzioni scolastiche possono implementare progetti innovativi,

⁶ Art. 3 dello stesso D.P.R. n. 275/1999 definisce il Piano dell'Offerta Formativa come il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed «esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia». Il PTOF rappresenta quindi l'atto con cui ciascuna scuola, di ogni ordine e grado, presenta le proprie specifiche scelte didattico-pedagogiche, organizzative e gestionali, in base alle caratteristiche sociali, culturali, scolastiche e demografiche del contesto di appartenenza, tenuto conto della programmazione dell'offerta formativa del territorio «Il piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale [...] e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa» (art. 3, c. 2).

⁷ In virtù della ex lege 440 del 1997, è istituito un fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi; ogni anno una quota di risorse finanziarie è messa a disposizione delle scuole per ampliare ed arricchire l'offerta formativa (Fondo 440).

rafforzare i processi di valutazione e monitoraggio, e promuovere una cultura della formazione continua. In questo modo, il fondo contribuisce a dare unitarietà all'offerta formativa e a renderla sempre più coerente con le esigenze del territorio e con le aspettative delle comunità scolastiche.

3. INDIRE per Monitor440

Il Progetto *“Piano di Ampliamento Offerta Formativa. Una proposta di realizzazione di servizi di valutazione di impatto dei progetti finanziati con fondi D.M. 48/2021 e comunicazione, disseminazione, divulgazione e informazione sulle attività istituzionali del Ministero dell'Istruzione”* è stato affidato a INDIRE dal Ministero dell'Istruzione e del Merito per monitorare e valutare la qualità e l'efficacia dei progetti, e verificare la possibilità di estendere le iniziative progettuali realizzate dalle istituzioni scolastiche partecipanti al progetto “Monitor440” (fondi stanziati Ex L.440/97) anche ad altre scuole, in una logica di riuso delle esperienze e di condivisione della conoscenza.

Per l'annualità 2021, il MIM ha individuato tre aree di intervento verso cui orientare le risorse finanziarie complessivamente disponibili e da destinare alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. Si tratta di interventi dedicati a: 1) contrastare la dispersione scolastica; 2) promuovere l'inclusione e l'equità complessiva del sistema educativo nazionale; 3) finanziare iniziative progettuali volte a contrastare la povertà educativa.

Le modalità per accedere ai fondi hanno previsto due distinte linee di finanziamento:

1. avvisi per la selezione di Enti del Terzo Settore per iniziative di co-progettazione volte alla realizzazione di progetti, ai sensi dell'art. 55, comma 3, del D.lgs. n. 117/2017;
2. avvisi rivolti alle scuole per la progettazione di interventi miranti all'ampliamento dell'offerta formativa.

Nel contesto della realizzazione del progetto in affidamento, il piano operativo di INDIRE si è sviluppato a partire dalla convinzione che la condivisione di pratiche educative significative e di esiti efficaci possa costituire un volano per il mi-

glioramento della qualità dell'esperienza scolastica, intesa come spazio di benessere e apprendimento. In tale prospettiva, condividere assume una valenza pedagogica rilevante, in quanto consente alla scuola di attivare processi riflessivi e generativi, capaci di rispondere a bisogni educativi comuni attraverso soluzioni diversificate, talvolta più aderenti alle specificità dei contesti.

Infatti la diffusione delle iniziative realizzate dalle scuole che hanno partecipato ai 13 Avvisi finanziati grazie al D.M. 48/2021 può ampliare la possibilità di conoscere nuove soluzioni e di approfondire e intercettare i bisogni presenti in un territorio: i dirigenti scolastici e i docenti che condividono i risultati delle loro attività si muovono infatti nella logica del fare, che significa mettersi in gioco e accrescere il valore della comunità scolastica, e portare ad un ripensamento del lavoro realizzato dalla comunità scolastica (in termini di metodologie utilizzate, contenuti, organizzazione, valutazione) trasformandola in una comunità di pratiche e di apprendimento.

Le azioni messe in campo da INDIRE hanno avuto come obiettivi:

1. individuare nuove soluzioni per il miglioramento dell'offerta formativa anche in sinergia con i bisogni del territorio presenti nelle attività progettuali monitorate e valutate;
2. sviluppare un processo di documentazione *video-based* per rendere visibile e trasferibile le buone pratiche.

L'intento del lavoro è stato quello di individuare possibili modelli di riferimento, così detti *Role Model* ovvero delle realtà educative che, attraverso strategie sistemiche, profilate sia sui reali bisogni e le priorità del contesto educativo, sia sulle esigenze del substrato culturale, sociale ed economico delle realtà locali in cui operano, hanno avviato una concreta riflessione finalizzata a una revisione significativa della propria offerta formativa connessa alla propria identità di scuola. L'intercettare buone pratiche in atto nel modo educativo e rileggerle in un quadro teorico è funzionale alla messa a sistema per l'intera rete nazionale. E, al tempo stesso, permette di rendere visibile ciò che la scuola realizza e di accompagnare i docenti e le scuole nella documentazione dei progetti e nella condivisione delle esperienze

realizzate. Per questo tipo di attività, l'ambiente online della "Biblioteca dell'Innovazione: idee e risorse per la scuola" si profila come lo strumento di diffusione più appropriato (<https://biblioteca.indire.it>). La piattaforma rappresenta una "galleria di Idee" per visualizzare attraverso le altrui esperienze d'insegnamento la connessione tra teoria e pratica. I contenuti sono resi disponibili in ottica open con l'obiettivo di alimentare un circuito virtuoso di condivisione e discussione al fine di innescare un processo di "imitazione creativa" (Calistri *et al.*, 2022).

4. Il percorso di documentazione - il percorso di ricerca

4.1. La documentazione come ermeneutica, comunicazione e ricerca

Il concetto di documentazione è stato centrale così come le sue declinazioni sono state funzionali per il lavoro di analisi e di ricerca condotto. La documentazione è intesa come la rappresentazione di una situazione possibile attraverso l'utilizzo di dati, descrizioni, ricordi, con il preciso scopo di renderla comunicabile ad altri. La definizione fa riferimento a un processo rappresentativo e interpretativo del docente rispetto all'evento di cui vuole dare testimonianza. Per poter dare una rappresentazione di qualcosa, diviene centrale l'elemento dell'intenzionalità: l'azione del documentare è il frutto di un atto soggettivamente selettivo di dati e conoscenze. La raccolta e la selezione di informazioni non bastano per costruire una documentazione poiché queste operazioni riguardano più aspetti tecnici del processo "legati al fare"; il documentare, invece, è anche un'attività "legata al pensare" ovvero è un esercizio del pensiero del docente che a partire da quanto raccolto e selezionato costituisce un'interpretazione dell'esperienza o del fenomeno rappresentato.

Documentazione come ermeneutica

Tenere traccia, attraverso una pratica documentativa rigorosa e sistematica, dei singoli eventi avvenuti nella realtà della classe o della sezione consente, infatti, di ricostruire a posteriori l'intero percorso di apprendimento rendendo possibile sia il monitoraggio della partecipazione alle singole attività, sia la valutazione del processo di apprendimento sul lungo periodo. Inoltre, condividendo la documentazione con gli studenti, si fornisce loro la possibilità di autovalutarsi e di ricostruire il senso del proprio apprendimento: significa mettere a loro disposizione una finestra di analisi del proprio percorso all'interno del gruppo e accompagnarli nel riconoscere le proprie strategie apprenditive, le quali, nella condivisione, divengono patrimonio di tutti. Tuttavia, l'operazione interpretativa del *dare valore* non riguarda solo gli apprendimenti degli studenti, ma anche l'operato dell'insegnante che, guardandosi attraverso la documentazione, ha l'opportunità di operare un distanziamento e allontanarsi dall'esperienza vissuta per poter riflettere sul proprio agito anche avviando processi di riprogettazione alla luce delle considerazioni elaborate, aggiornando il tiro rispetto alle ipotesi di partenza (Balconi, 2020).

Documentazione come comunicazione

Il riferimento è alla funzione pubblica della documentazione ovvero alla capacità di rendere accessibile e condivisa l'esperienza del *fare scuola*. Si tratta di una documentazione che risponde principalmente a uno scopo informativo e di condivisione come richiamato dalla stessa normativa scolastica. Il PTOF, ad esempio, è un mezzo importante per esplicitare gli itinerari e le scelte pedagogiche didattiche che la scuola intende perseguire; si tratta di uno strumento che può, se è costruito come documento "vivo", illustrare la proposta formativa e l'identità della scuola all'esterno, promuovendo la comunicazione e il rapporto con le famiglie, fornendo dati che consentono di essere informati e di creare occasioni di dibattito e confronto tra punti di vista (Benzoni, 2001). Più in generale, tanto il PTOF, quanto il RAV, il PDM sono documenti che danno evidenza del legame che la scuola intrattiene con la società e il territorio circostante. Si può affermare che essi siano stati pensati proprio per rendere

visibili quelle collaborazioni e connessioni, dirette e indirette, che la scuola instaura quotidianamente con soggetti esterni e che costituiscono le condizioni di possibilità per dar vita e senso alla comunità educante; concetto, quest'ultimo, spesso usato su un piano ideale, ma che necessita di essere ricondotto ad azioni concrete per poter aiutare la scuola a rispondere al suo mandato: consentire a tutti gli studenti di saper "stare al mondo", a scuola, in mezzo alla società.

Assumere questo approccio e questo orizzonte di senso rispetto al ruolo della scuola significa intendere questi documenti come strumenti per entrare in relazione con i diversi soggetti della scena educativa (famiglie, dirigenti, colleghi, esperti, studenti, etc.).

La condivisione della documentazione diviene un fattore cruciale, non solo perché consente alle famiglie e agli altri soggetti della comunità territoriale di prendere visione della complessità e della ricchezza del lavoro realizzato a scuola, ma anche perché permette di condividere e far comprendere ciò che apprendono e vivono gli studenti dentro le mura scolastiche. La documentazione, in questo senso, si configura come un ponte relazionale e comunicativo che consente a genitori e famiglie di accedere in modo significativo ai processi di apprendimento vissuti dai propri figli. Attraverso di essa, è possibile comprenderne in profondità il percorso formativo, coglierne il senso e le dinamiche, e offrire un supporto educativo più consapevole e coerente (Calistri *et al.*, 2022).

Documentazione come ricerca

A scuola, sono molti i momenti di incontro tra colleghi, formalizzati o meno, dove, a volte in modo inconsapevole, avviene uno scambio di sapere educativo, attraverso narrazioni orali. Gli insegnanti si raccontano le esperienze particolarmente problematiche e le soluzioni innovative adottate, chiedono consigli, creano e condividono conoscenza, sviluppano il sapere esperienziale nella direzione di teorie locali. Il sapere educativo viene costruito nel quotidiano, nel tentativo di rispondere alle domande che emergono dal fare. È un sapere strettamente ancorato al contesto, è fatto di casi ed è continuamente in divenire per chi ha a che fare con la realtà umana che, essendo caratterizzata dall'imprevisto non può essere generalizzata; è un sapere che si impara dalla pratica, ma che spesso è poco consapevole,

perché raramente viene formalizzato. Di questo nelle scuole, spesso, non resta traccia e per questo i giovani docenti fanno fatica a impadronirsenne. Emerge, quindi, la necessità di formalizzare questo sapere non per creare modelli generali e riproducibili in toto, ma per discuterlo con altri e metterlo a disposizione poiché può essere d'aiuto per altri insegnanti in situazioni analoghe (Balconi, 2020).

Uno degli scopi della documentazione è proprio quello di promuovere la riflessione, mettere a disposizione di altri docenti la propria documentazione. Questo può attivare un processo di pensiero volto non solo a tradurre simbolicamente le buone pratiche (rendendole accessibili, ad esempio, ai giovani insegnanti), ma anche ad attivare un confronto dinamico e una riflessione in grado di promuovere nuovo sapere pratico.

4.2. Gli strumenti

L'intervento di INDIRE ha avuto come finalità quella di comprendere e di documentare il modo in cui le scuole hanno interpretato ed esplorato gli spazi concessi dall'autonomia scolastica per l'ampliamento dell'offerta formativa, nel caso specifico di **Monitor440**.

Come precedentemente accennato, sono stati utilizzati due strumenti di ricerca che costituiscono l'**Osservatorio sulla scuola di INDIRE** al fine di ricostruire e individuare i comportamenti progettuali attivati dalle scuole per arricchire la propria offerta formativa e per attivare percorsi di miglioramento ed innovazione:

1. il sistema informativo **Le Scuole di INDIRE**;
2. la piattaforma **Biblioteca dell'innovazione**.

La scuola è al centro di una continua trasformazione che investe didattica e discipline; ma è spesso difficile rendere visibile l'effetto degli interventi di miglioramento attuati negli anni dal sistema e, ciò che accade al suo interno, rimane, talvolta, circoscritto allo specifico ambito in cui si realizza. Per rispondere a questo limite, la ricerca di INDIRE ha sviluppato questi strumenti di osservazione per la documentazione dei principali fenomeni che caratterizzano la rete scolastica nazionale che rappresentano un'opportunità di conoscenza e di orientamento per il miglio-

mento delle attività della scuola e la valorizzazione del patrimonio informativo anche ai fini della rendicontazione sociale.

L'Osservatorio agisce su due fronti: la prima dimensione riguarda la raccolta e l'interpretazione dei documenti e del materiale informativo su cui ricostruire una narrazione diacronica dei processi di trasformazione più significativi del "modo di fare scuola"; la seconda fa riferimento allo sviluppo e alla sperimentazione di metodologie, linguaggi e ambienti per la rappresentazione e documentazione delle migliori pratiche di innovazione oggi in atto nella scuola.

Questo Osservatorio crea un processo incrementale tra dati prodotti *Top-down* da INDIRE e altri generati *Bottom-up* attraverso l'ascolto e la narrazione della comunità educante e di tutti gli attori che ogni giorno vivono la scuola rappresentando, concretamente, un'opportunità di crescita della conoscenza e pratica educativa dove le informazioni, provenienti dal sistema informativo e dalla piattaforma documentale, si alimentano a vicenda. Da **Le Scuole di INDIRE**, attraverso i dati e l'analisi dei documenti, si individuano i casi di studio che possono diventare esperienze da documentare in Biblioteca.

Dalla **Biblioteca** è possibile ricavare dati e narrazioni audio-visive di quanto realizzato e raggiunto dalle scuole rispetto al dichiarato nei documenti strategici e progettuali a supporto sia della ricerca sia della pratica didattica. Tale piattaforma si struttura come un *laboratorio di produzione e formazione* per la documentazione audiovisiva che promuove e facilita l'*(auto)documentazione* e la *condivisione*, *tiene memoria*, supporta la *rendicontazione sociale*, è *archivio*.

La singola scuola o il singolo docente possono contribuire fortemente a questo processo fornendo alla comunità scolastica un importante servizio di produzione e condivisione di esperienze trasferibili in altri contesti e tali da implementare la ricerca educativa e sviluppare nuovi scenari d'apprendimento e nuove modalità di formazione in servizio. Queste prospettive pongono, a pieno titolo, la documentazione non solo come valore culturale per il singolo e la collettività (Marotta, 2015) ma anche come un'importante leva sociale per il cambiamento.

Per il raggiungimento di quali obiettivi sono stati utilizzati i fondi stanziati da Ex L. 440/97 all'interno del percorso scolastico degli studenti?

Le attività realizzate si intrecciano a un percorso didattico di ripensamento, di miglioramento già iniziato dalle scuole? Oppure hanno rappresentato l'avvio per nuove attività didattiche, nuovi percorsi metodologici, nuovi approcci da sviluppare?

Partendo da questi interrogativi, INDIRE ha voluto individuare istituti scolastici capaci di raccontare il ruolo ricoperto da tali fondi nella loro attività di progettazione. INDIRE ha utilizzato la Banca Dati "Scuole di INDIRE" come punto di partenza per l'analisi. Infatti, il datawarehouse fornisce una rappresentazione complessiva geolocalizzata delle scuole che in questi anni hanno interagito con le varie strutture di ricerca dell'Istituto per varie finalità: sperimentazione di soluzioni innovative, formazione, monitoraggio, azioni di internazionalizzazione, video-documentazione ed altro. In particolare, tale Banca Dati rappresenta una risorsa informativa funzionale alla documentazione e allo studio dei processi di trasformazione, miglioramento, innovazione in atto nelle scuole, sostenuti dalle attività di ricerca di INDIRE. Questo strumento tenta, quindi, di restituire una visione d'insieme e di costruire una profilazione più ricca delle scuole con cui INDIRE si relaziona e di individuare *cluster* rappresentativi dei **modelli comportamentali** che evidenziano i diversi processi di trasformazione in atto.

Le iniziative progettuali, sia di natura comunitaria che nazionale, intraprese dalla scuola sia in piena autonomia che in attuazione degli orientamenti ministeriali, rappresentano un punto di partenza per ricostruire e studiare le strategie di intervento che la scuola pianifica e attua per il miglioramento dell'offerta formativa e per supportare processi di innovazione.

La Banca Dati si è rivelata, quindi, utile per l'individuazione di esperienze da approfondire anche nell'ambito del Progetto "Monitor440".

5. Monitor440: la partecipazione delle scuole

Gli istituti scolastici che hanno partecipato al Progetto “Monitor440” del Ministero dell’Istruzione e del Merito, per il triennio 2021-23, sono stati **2.336** con **2.698 progetti** autorizzati. Rispetto all’area geografica sono le regioni del sud quelle con la più alta partecipazione, e di conseguenza con il più alto numero di progetti presentati, per entrambi i cicli di istruzione (Tab. 1).

Rispetto al tipo di Decreto Dipartimentale (DD) pubblicato, quello con il più alto numero di partecipazione è risultato il **DD 39** “Contrasto alla povertà ed emergenza educativa” (con **1.920 scuole**) considerando che sono stati ammessi a partecipare le istituzioni scolastiche statali di ogni ordine e grado, compresi i Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA). Seguono il **DD 84** “Pratica corale nella scuola primaria” con **227 scuole**, il **DD 88** “Progetti di ampliamento dell’offerta formativa” con **175 scuole**, il **DD 89** “Potenziamento degli sportelli per l’autismo esistenti e istituzione di nuovi sportelli” a cui hanno partecipato **115 istituti scolastici** e infine il **DD 92** “Supporto al percorso di transizione ecologica delle istituzioni scolastiche” con **105 candidature** autorizzate (Tab. 2). Per le scuole che hanno presentato più di una candidatura, si osserva che il numero di partecipazione e il numero di candidature scendono notevolmente: si contano,

infatti, **302 scuole** per un totale di **664 progetti** presentati con un minimo di 2 ad un massimo di 5 progetti per scuola (Tab. 3).

6. La scelta delle scuole: gli ambiti di intervento

I 13 Decreti Dipartimentali emanati dal MIM per utilizzare i fondi della ex legge 440/97 sono stati suddivisi, tenendo conto delle specifiche finalità, seguendo la classificazione realizzata e già utilizzata da INDIRE per gli Avvisi del Programma Operativo Nazionale PON “Per la Scuola 2014-2020”. La classificazione si articola in sette categorie che includono in maniera univoca ed esclusiva i 13 DD. Quindi, a titolo esemplificativo, la categoria ‘*Interventi per la riduzione del fallimento formativo e della dispersione scolastica*’ comprende i DD che hanno avuto come ambito di intervento il contrasto alla dispersione scolastica, anche attraverso le azioni di orientamento formativo, e/o il sostegno all’inclusione, nonché gli interventi di attività motoria, ludica e sportiva, e/o la riduzione e il contrasto dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo; nelle categorie ‘*Trasformazione digitale nella didattica e nell’organizzazione (definizione di modelli)*’ e ‘*Laboratori sostenibili (esperienze didattiche)*’ sono stati inclusi rispettivamente il DD 91_Supporto al percorso di transizione digitale delle Istituzioni scolastiche ed il DD 92_Supporto al percorso di transizione

Area geografica	Primo ciclo		Secondo Ciclo		Totale	
	Scuole	Progetti	Scuole	Progetti	Scuole	Progetti
	v.a.		v.a.		v.a.	
Nord	476	558	306	330	782	888
Centro	318	394	244	288	562	682
Sud	592	688	400	440	992	1.128
Totale	1.386	1.640	950	1.058	2.336	2.698

Tab. 1 - Distribuzione delle scuole partecipanti e dei progetti autorizzati in Monitor 440 per Area geografica e ciclo di istruzione (v.a.)

Decreto Dipartimentale	Totale v.a.
DD 39 - Contrasto alla povertà ed emergenza educativa	1.920
DD 84 - Pratica corale nella scuola primaria	227
DD 88 - Progetti di ampliamento dell'offerta formativa	175
DD 89 - Potenziamento degli sportelli per l'autismo esistenti e istituzione di nuovi sportelli	115
DD 92 - Supporto al percorso di transizione ecologica	105
DD 90 - Progetto di ampliamento dell'offerta formativa attraverso la promozione dell'attività motoria e sportiva	63
DD 82 - Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta	45
DD 83 - Potenziamento dei Centri regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'istruzione degli adulti	16
DD 86 - Potenziamento delle competenze logico-matematiche nel primo ciclo di istruzione	12
DD 81 - Potenziamento delle competenze linguistiche nel primo ciclo di istruzione	11
DD 85 - Self-consciousness per l'orientamento e la motivazione scolastica	5
DD87 - Promuovere l'innovazione pedagogica plurilingue attraverso l'apprendimento on line e in presenza	3
DD 91 - Supporto al percorso di transizione digitale delle istituzioni scolastiche	1
Totale	2.698

Tab. 2 - Livello di partecipazione delle scuole per tipo di Decreto Dipartimentale ex lege 440/97 (v.a.).

Numero candidature presentate	Scuole v.a.	Progetti v.a.
2	251	502
3	44	132
4	5	20
5	2	10

Tab. 3 - Distribuzione delle scuole per numero di candidature presentate (v.a.).

ecologica delle Istituzioni scolastiche⁸. Nella tabella che segue si riporta la classificazione completa (Tab. 4).

La categoria *‘Interventi per la riduzione del fallimento formativo e della dispersione scolastica’* conta il più alto numero di progetti; sono risultati piuttosto numerosi anche gli *‘Interventi finalizzati al miglioramento delle competenze trasversali nella scuola primaria’* attraverso la pratica corale con 227 progetti autorizzati⁹. Tra le scuole del secondo ciclo da segnalare la categoria *‘Laboratori sostenibili (esperienze didattiche)’* con 56 progetti autorizzati (Tab. 5).

7. Il processo di documentazione

Nel fare scuola e nell’ambito dell’educazione, la competenza nella documentazione è sempre stata di grande importanza, supportata da normativa di riferimento e promossa da istituzioni specifiche, come INDIRE. Tuttavia, nella pratica didattica, spesso viene ancora considerata una componente secondaria. Negli ultimi anni, si è assistito a un notevole dibattito sulla documentazione a scuola e i documenti istituzionali (PTOF, RAV e PDM) hanno conseguentemente richiamato l’attenzione su questa pratica. Tuttavia, essa continua a suscitare reazioni contrastanti anche se dovrebbe essere vista come un supporto alla memoria, alla condivisione di idee e di metodi e, quindi, come parte dell’educazione stessa che favorisce la trasferibilità e la possibilità di progettazione.

Ai fini della documentazione e condivisione delle esperienze scolastiche realizzate nell’ambito di “Monitor440”, per partire con lo studio dei progetti e con il processo di video-documentazione, è stato necessario individuare gli istituti scolastici che, sull’intero territorio nazionale,

hanno partecipato agli Avvisi di tale progetto. A tal fine sono state esplorate due strade considerando anche la necessità di sperimentare il percorso di analisi e di ricerca adottato:

1. campionamento per cluster;
2. scuole con *expertise* di INDIRE.

Il campionamento per cluster

Per evidenziare e indagare le particolarità di un gruppo specifico della nostra popolazione scolastica di riferimento e per individuare *tipi* di comportamenti progettuali, è stato creato un campione per cluster.

La popolazione complessiva di riferimento è stata quella della rete scolastica delle scuole statali relative all’a.s. 21/22 scaricate da Open Data integrata con tutti i progetti di ricerca, di monitoraggio (compreso il Programma PON “Per la scuola” FSE- FESR 2014-2020), di internazionalizzazione (Programma Erasmus 2014-2020 eTwinning) in possesso di INDIRE.

Con le procedure di campionamento, sono stati estratti due gruppi di scuole, o *cluster*: le scuole del primo ciclo e le scuole del secondo ciclo, contraddistinti da un elemento comune: l’alta partecipazione al progetto “Monitor440” (≥ 3).

All’interno di questi due cluster, poi, sono state selezionate tutte le scuole comprese, rispettando tali criteri:

- a. collaborazione con INDIRE per progetti della Macroarea 1 di Ricerca e Sperimentazione¹⁰ nell’ambito 1 “Didattiche disciplinari innovative”, e/o ambito 2 “Strumenti e metodi per la didattica laboratoriale” e/o ambito 3 “Scuole come laboratori per l’innovazione di sistema”¹¹;
- b. partecipazione al Programma PON “Per la

8 Queste etichette sono state riprese dalla classificazione adottata per classificare gli interventi realizzati con i fondi FESR del PON Per la Scuola 2014-21. Nello specifico, per differenziarli dagli interventi previsti per il FESR attraverso il quale si acquistano le dotazioni, nei casi in cui sono finalizzati più all’attivazione di percorsi formativi è stato pensato per questi di aggiungere “definizione di modelli”; anche nel caso del DD 92, per differenziarlo dagli interventi previsti per il FESR attraverso il quale si acquistano solo ed esclusivamente le dotazioni tecnologiche e specifiche strumentazioni è stato pensato di aggiungere “esperienze didattiche”.

9 Si fa presente che quattro scuole conteggiate anche nel secondo ciclo sono Convitti ed Educandati all’interno dei quali sono presenti ordini di scuola primaria.

10 La Macroarea 1 comprende i progetti che prevedono attività di ricerca e sperimentazione relativamente a strumenti, risorse, metodologie didattiche e modelli organizzativi innovativi e che sono promossi dalle strutture di ricerca INDIRE che si occupano di didattica laboratoriale, innovazione disciplinare, innovazione di sistema.

11 Negli ambiti 1 e 2 sono raggruppate iniziative progettuali che traggono origine principalmente dall’iniziativa del singolo docente o da un gruppo di docenti, attraverso le sperimentazioni all’interno di classi o gruppi di classi e si concentrano sul miglioramento e la trasformazione della pratica Didattica; invece, nell’ambito 3 sono concentrati quei progetti tesi a trasformare l’intero sistema scolastico nei suoi caratteri strutturali. Pertanto, rientrano in quest’ambito iniziative progettuali finalizzate allo sviluppo di soluzioni innovative che hanno come target le istituzioni scolastiche attraverso interventi sul sistema-scuola che necessitano pertanto di passi formali per la presa in carico dell’organizzazione (approvazione del consiglio di istituto, inserimento nei documenti programmatici, etc.).

Classificazione Partecipazione MONITOR 440	
CATEGORIA 'Ambito di Intervento'	DECRETO DIPARTIMENTALE
➤ <i>Interventi per la riduzione del fallimento formativo e della dispersione scolastica</i>	DD 39_Contrasto alla povertà e all'emergenza educativa DD 85_Self consciousness per l'orientamento e la motivazione scolastica DD 88_Progetti di ampliamento dell'offerta formativa DD 89_MI_Potenziamento degli sportelli per l'autismo esistenti e istituzione di nuovi sportelli DD 90_Progetti di ampliamento dell'offerta formativa attraverso la promozione dell'attività motoria e sportiva"
➤ <i>Interventi per il miglioramento delle competenze (di base)</i>	DD 81_Potenziamento delle competenze linguistiche nel primo ciclo di istruzione DD 86_Potenziamento delle competenze logico-matematiche
➤ <i>Interventi per la popolazione adulta</i>	DD 82_Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta DD 83_Potenziamento CRRSS_CPIA
➤ <i>Interventi per il miglioramento delle competenze trasversali</i>	DD 84_Pratica corale nella scuola primaria
➤ <i>Formazione sulle ICT e sugli approcci metodologici innovativi (solo personale scolastico)"</i>	DD 87_Promuovere l'innovazione pedagogica plurilingue attraverso l'apprendimento on line e in presenza
➤ <i>Trasformazione digitale nella didattica e nell'organizzazione (definizione di modelli)</i>	DD 91_Supporto al percorso di transizione digitale delle Istituzioni scolastiche
➤ <i>Laboratori sostenibili (esperienze didattiche)</i>	DD 92_Supporto al percorso di transizione ecologica delle Istituzioni scolastiche

Tab. 4 - Classificazione dei Decreti Dipartimentali.

Categoria 'Ambito di intervento'	Primo ciclo	Secondo ciclo	Totale
Interventi per la riduzione del fallimento formativo e della dispersione scolastica	1.281	997	2.278
Interventi per il miglioramento delle competenze (di base)	23	0	23
Interventi per la popolazione adulta	60	1	61
Interventi per il miglioramento delle competenze trasversali	223	4	227
Trasformazione digitale nella didattica e nell'organizzazione (definizione di modelli)	1	0	1
Laboratori sostenibili (esperienze didattiche)	49	56	105
Formazione sulle ICT e sugli approcci metodologici innovativi	3	0	3
Totale	1.640	1.058	2.698

Tab. 5 - Distribuzione progetti autorizzati per Ambito di intervento e Ciclo di istruzione (v.a.).

scuola 2014-2020” con interventi realizzati a valere sul Fondo FSE e FESR;

- c. distribuzione territoriale rispetto alla classificazione prevista nel PON “Per la Scuola 2014-2020” (Aree in transizione, Aree meno sviluppate, Aree più sviluppate).

Sono state individuate complessivamente **31 istituzioni scolastiche**, 20 per il Primo ciclo e 11 per il Secondo ciclo¹² (Figg. 1 e 2).

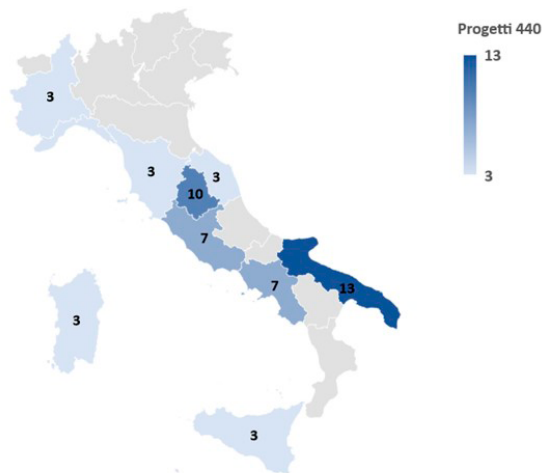


Fig. 1 - Cluster Primo Ciclo: distribuzione, per regione, dei progetti delle 20 scuole campionate.

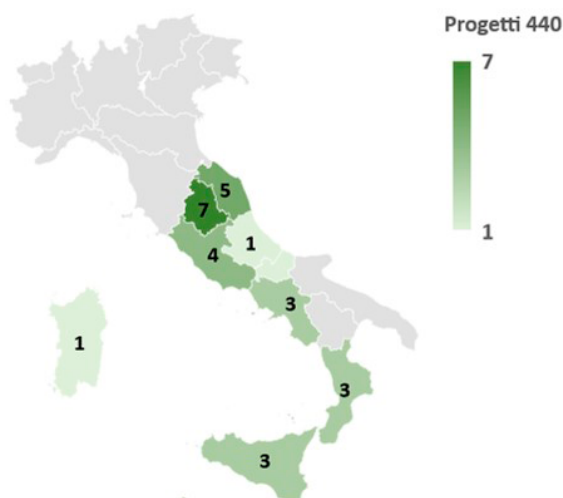


Fig. 2 - Cluster Secondo Ciclo: distribuzione, per regione, dei progetti delle 11 scuole campionate.

Il campionamento per expertise

L'analisi e la documentazione di esperienze significative si è concentrata anche su una selezione di istituzioni scolastiche che, oltre alla partecipazione a Monitor440, presentano una *expertise* di collaborazione con INDIRE. Si tratta di scuole che da tempo annoverano una forte sinergia di ricerca e sperimentazione e internazionalizzazione con l'Istituto. Attraverso tale collaborazione, queste scuole hanno, negli anni, maturato una consolidata identità culturale e quindi tendono a pianificare interventi fortemente ancorati al territorio e ai bisogni identificati nel RAV e nel PTOF.

L'intero impianto di documentazione si è articolato in più fasi d'analisi e ha previsto l'utilizzo di diversi strumenti di rilevazione:

- a. **Costruzione e utilizzo di una griglia di lettura sistemica dei progetti “Monitor440” realizzati dalle scuole campionate per individuare un fil rouge rispetto alla progettualità e al contesto complessivo della scuola stessa.** È stata strutturata una scheda di lettura e analisi dei progetti realizzati nell'ambito di “Monitor440” e di altri documenti delle istituzioni scolastiche (a.e.: PTOF, RAV, documenti di progetto PON “Per la Scuola” FSE e FESR, Atto di indirizzo, Piano Annuale Inclusione, Rendicontazione sociale, rassegna stampa, sito istituzionale della scuola) allo scopo di costituire un dossier documentario e fornire risposte agli interrogativi precedentemente formulati. La Scheda, compilata per ciascun istituto scolastico dai ricercatori INDIRE, presenta la struttura illustrata nella Tab. 6.

¹² Si fa presente che, dal momento che la Banca Dati è in fase di aggiornamento, il numero delle scuole campionate potrebbe subire variazioni, in aumento o in diminuzione. Tra le scuole del primo ciclo per le Aree in transizione la soglia di partecipazione considerata è stata abbassata a 2 per popolare lo strato territoriale.

Voce scheda	Campi di compilazione	Obiettivo
Anagrafica Istituto Scolastico	Denominazione scuola:	Identificazione dell'Istituto scolastico
	Codice meccanografico:	
	Comune:	
	Provincia:	
	Sito web	
	Dirigente Scolastico	
	Struttura scolastica (plessi, ordine indirizzi)	
Obiettivi formativi	Obiettivi formativi prioritari da PTOF (art. 1, comma 7 L. 107/15): scelta multipla	Riconoscimento degli obiettivi prioritari per la realizzazione delle attività formative, didattiche e organizzative dell'Istituto
Partecipazione "Monitor 440"	Numero e denominazione Avviso (Decreto Dipartimentale) a cui l'Istituto Scolastico ha partecipato (campo testo)	Identificazione delle principali caratteristiche dei progetti in termini di capacità progettuale in senso stretto (contesto territoriale e/o settoriale e dell'area di intervento, obiettivi, attività previste, destinatari coinvolti); rilevare la coerenza e la rilevanza degli stessi
Sezione da compilare per ogni progetto realizzato	Area intervento dell'Avviso (DD) (radio button)	
	Titolo Progetto (campo testo)	
	Tipo destinatari (scelta multipla)	
	Durata (campo testo)	
	Stato di avanzamento progetto (radio button)	
	Metodi didattici (campo testo)	
	Trasversalità disciplinare (campo testo)	
	Oggetto Tematica (campo testo)	
	Obiettivo del progetto (campo testo)	
	Modalità di intervento (risposta multipla)	
	Coinvolgimento genitori famiglie (sì/no)	
	Approccio didattico (risposta multipla)	
	Altre informazioni utili (campo testo)	
Partecipazione PON "Per la scuola" 2014-2020 - FSE	Ambito di intervento dell'Avviso FSE (radio button)	Comprensione dell'obiettivo del progetto con l'indicazione del contributo al contesto scolastico; delle attività realizzate e dei destinatari coinvolti
	Numero e denominazione Avviso FSE (campo testo)	
Partecipazione PON "Per la Scuola" 2014-2020 - FESR	Ambito di intervento dell'Avviso FESR (radio button)	Ricostruzione di una mappa delle strategie di intervento per la trasformazione del modello scolastico, per interpretare i processi di trasformazione innescati nelle scuole grazie alle attività di ricerca, formazione e sperimentazione promosse da INDIRE.
	Numero e denominazione Avviso FESR (campo testo)	
Partecipazione Progetti INDIRE	Macro Area e Ambito di intervento dei progetti INDIRE (radio button)	Comprensione dell'area di intervento e del contesto territoriale entro il quale opera la scuola
	Denominazione progetto Indire (campo testo)	
La scuola e il suo contesto (studio del PTOF, RAV, altri documenti)	Dotazione strumentazione digitale (campo testo)	A livello di Istituto Scolastico, esplorazione delle tecniche e metodologie didattiche di realizzazione previste
	Contesto scolastico (campo testo)	
Offerta Formativa (studio del PTOF, RAV, altri documenti)	Bisogni educativi e formativi degli alunni, delle loro famiglie e della comunità (campo testo)	Analisi delle iniziative progettuali, sia di natura comunitaria che nazionale, intraprese dalla scuola sia in piena autonomia che in attuazione degli orientamenti ministeriali per ricostruire e studiare le strategie di intervento che la scuola pianifica e attua per il miglioramento dell'offerta formativa e per supportare processi di innovazione.
Scelte strategiche (studio del PTOF, RAV, altri documenti)	Metodologia didattica (campo testo)	
Comportamento progettuale	Sintesi progettualità della scuola (campo testo)	Descrivere lo sviluppo che la narrazione delle esperienze deve seguire sulla base del comportamento progettuale "individuato" e condiviso con la scuola
Abstract	Appunti per sceneggiatura video-documentazione	

Tab. 6 - Griglia di lettura sistemica dei progetti "Monitor440".

b. **Video-documentazione presso l'istituzione scolastica studiata**

Questa fase si è concretizzata nella visita, da parte del gruppo di ricerca INDIRE, all'istituto scolastico individuato al fine di documentare, attraverso interviste e riprese video, quanto realizzato con le attività svolte nell'ambito dei progetti "Monitor440".

Il flusso di lavoro adottato e condiviso con le scuole ha previsto i seguenti step:

- realizzazione di interviste di approfondimento a studenti che hanno partecipato alle attività di progetto.

c. **Pubblicazione online della documentazione-video realizzata nella Biblioteca dell'Innovazione. Idee e risorse per la scuola**

I video realizzati sono raccolti e consultabili nella collezione "Ex Legge 440/97: ampliare e arricchire l'offerta formativa delle scuole" (<https://biblioteca.indire.it/collection/50>).

Fase ante-visiting e documentazione:

- condivisione della traccia dell'intervista-guida da realizzare con il Dirigente Scolastico: rappresenta il racconto di viaggio di tutto il video ed ha lo scopo di far emergere come le attività di "Monitor440" si siano inserite nella programmazione sistemica della scuola;
- individuazione di docenti/referenti dei progetti o altro personale esperto coinvolto nella progettazione per poter realizzare interviste di approfondimento, in modo da dare ritmo alla narrazione, alternare le voci degli intervistati e fornire dettagli più specifici sulle attività svolte;
- pianificazione di una riunione organizzativa online per concordare con il Dirigente Scolastico il piano di produzione da rispettare durante le giornate di ripresa (chi intervistare, in che fasce orarie, quali riprese di copertura realizzare, dove e in quali fasce orarie).

Fase visiting presso l'istituto scolastico:

- realizzazione dell'intervista con il Dirigente Scolastico;
- realizzazione delle riprese video di copertura (spazi, attività, tecnologie...) per mostrare ciò di cui si racconta nelle interviste;
- realizzazione di interviste di approfondimento a docenti/referenti dei progetti o altro personale coinvolto nella progettazione "Monitor440";

8. Conclusioni

Le prime evidenze raccolte grazie al processo di (video)documentazione avviato nell'ambito del progetto "Ampliamento Offerta Formativa. Monitoraggio ex L 440/97", affidato a INDIRE, hanno permesso di: *individuare* nuove soluzioni per il miglioramento dell'offerta formativa anche in sinergia con i bisogni del territorio; *sviluppare* un processo di documentazione *video-based* per rendere visibile e trasferibile le buone pratiche; *rappresentare* un'occasione di esercizio e sistematizzazione della postura documentativa come attività di rendicontazione sociale (<https://biblioteca.indire.it/collection/50>) (Fig. 3).

L'esperienza di ricerca di INDIRE ha spinto a considerare la pratica di documentazione come un ponte tra scuola ed extra-scuola, tra insegnanti, bambini/ragazzi e famiglie e, ancor di più, come elemento di collegamento che mette in comunicazione il momento della progettazione didattica e quello della valutazione.

Il lavoro di INDIRE ha costituito un'occasione per ripensare al ruolo della documentazione a scuola; un ripensamento che comprende, anzitutto, il modo e il senso con cui gli insegnanti mettono in atto pratiche documentative e che, al contempo, riguarda la necessità di un dialogo più proficuo tra la ricerca pedagogica e didattica e il mondo scolastico. L'attenzione è stata rivolta al significato della documentazione nei contesti scolastici, concepita come dispositivo riflessivo e formativo in grado di sostenere lo sviluppo della professionalità docente e, al contempo, di promuovere la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento. Tali processi sono assunti come pratiche collettive, dialogiche e situate, che

si costruiscono nella relazione con gli studenti e con la comunità più ampia. In questa prospettiva, la documentazione si configura come mediatore culturale e pedagogico, capace di rendere visibile l'esperienza scolastica e di favorire la partecipazione attiva della società alla costruzione del progetto educativo della scuola.

Le esperienze di video-documentazione realizzate, infatti, hanno permesso di stimolare e sollecitare un atteggiamento di ricerca della documentazione concepita come pratica efficace nel sostenere la memoria, la condivisione di idee e di metodi e come componente intrinseca della didattica che ne permette la trasferibilità e la riprogettazione.

Nel concreto del lavoro svolto da INDIRE, la pratica documentativa ha evidenziato (Fig. 4):

- il bisogno, avvertito dalle stesse istituzioni scolastiche, di rendere accessibile e condivisa l'esperienza del fare scuola per rispondere soprattutto a uno scopo informativo e di condivisione ribadendo l'importanza della circolarità della comunicazione tra i diversi soggetti della scena educativa (famiglie, dirigenti, insegnanti, esperti, studenti, etc.), resa possibile da un

impianto documentale (*documentazione come comunicazione*);

- la possibilità e la necessità di realizzare un "percorso di autoriflessione", a partire dalla funzione auto-formativa della documentazione, nel quale l'insegnante interroga la documentazione prodotta per ripensare il proprio fare didattico, la gestione delle relazioni educative, le dimensioni del processo di insegnamento-apprendimento messo in atto, la progettazione, promuovendo così innovazione nella didattica attraverso la formulazione di revisioni ed eventuali riprogettazioni (*documentazione ermeneutica*);
- la funzionalità del processo di documentazione allo sviluppo professionale degli insegnanti e della scuola come comunità di apprendimento: documentare con rigore e accuratezza, tanto in rapporto al singolo insegnante quanto rispetto a trasformazioni riguardanti la cultura pedagogica di un gruppo di insegnanti o di una scuola e analizzare con uno sguardo scientifico, volto alla comprensione del processo di insegnamento-apprendimento e guidato da accurate scelte metodologiche. In quest'ottica la



Fig. 3 - Mappatura delle esperienze "Monitor440" video-documentate.

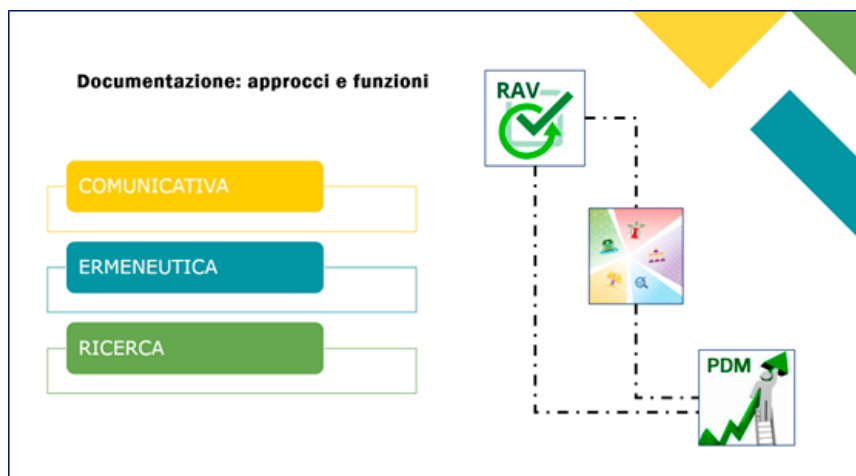


Fig. 4 - Documentazione: approcci e funzioni e documenti istituzionali della scuola.

pratica di documentazione è da concepire con un ruolo di supporto alla progettazione didattica e alla trasformazione e modifica della qualità del processo formativo indagato, oltre che al percorso di sviluppo professionale di ciascun insegnante (*documentazione di ricerca*) (Balconi, 2020).

A tale scopo si evidenzia il contributo strategico-scientifico fornito da INDIRE *nell'organizzazione del pensiero e della progettazione del processo documentativo*.

A questo punto diventa utile ragionare ancor di più sulle modalità con cui avviare dei processi di formazione alla *documentazione di ricerca* che

siano significativi per gli insegnanti e che permettano loro di trarre beneficio dalla fatica di dedicare tempo e risorse alla raccolta di dati e informazioni sulla pratica didattica.

Documentare in questa prospettiva implica l'assunzione di una responsabilità professionale, che si traduce nella capacità di esercitare scelte didattiche consapevoli, fondate su una continua ricerca di senso, tanto per gli studenti quanto per sé stessi. Si tratta di pratiche riflessive e comunicative orientate alla condivisione, che contribuiscono a costruire una scuola intesa come comunità che apprende in costante dialogo con la società.

Bibliografia

- Balconi, B.** (2020). *Documentare a scuola*. Roma: Carocci.
- Beneke, S.** (2000). *Documentation in a Lab School Setting: Teaching New Teachers to Document*. Disponibile in: https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=eric_ed470893.
- Benzoni, I.** (a cura di) (2001). *Documentare? Sì, grazie*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bobbio, A., & Scurati, C.** (2008). *Ricerca pedagogica e innovazione educativa: strutture, linguaggi, esperienze*. Milano: Franco Angeli.
- Calistri, L., Miotti, B., & Sagri, M.T.** (2022). *Documenting as a tool for listening to the educational world, between past and future*. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 22(3), 98-112, in <https://doi.org/10.36253/form-13754>.
- Costa, M., & Baschiera, B.** (2024). *I Teaching and Learning Centres come hub di innovazione per i nuovi ecosistemi dell'apprendimento* in CQIA RIVISTA, vol. 42 XV, 2024, pp. 18-36.
- DD 39/2021** - Contrasto alla povertà ed emergenza educativa, del 14 maggio 2021.
- DD 84/2021** - Pratica corale nella scuola primaria, del 20 ottobre 2021.
- DD 88/2021** - Progetti di ampliamento dell'offerta formativa, del 20 ottobre 2021.
- DD 89/2021** - Potenziamento degli sportelli per l'autismo esistenti e istituzione di nuovi sportelli, del 20 ottobre 2021.
- DD 90/2021** - Progetto di ampliamento dell'offerta formativa attraverso la promozione dell'attività motoria e sportiva, del 20 ottobre 2021.
- DD 82/2021** - Percorsi di garanzia delle competenze della popolazione adulta, del 20 ottobre 2021.
- DD 83/2021** - Potenziamento dei Centri regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'istruzione degli adulti, del 20 ottobre 2021.
- DD 86/2021** - Potenziamento delle competenze logico-matematiche nel primo ciclo di istruzione, del 20 ottobre 2021.
- DD 81/2021** - Potenziamento delle competenze linguistiche nel primo ciclo di istruzione, del 20 ottobre 2021.
- DD 85/2021** - Self-consciousness per l'orientamento e la motivazione scolastica, del 20 ottobre 2021.
- DD 87/2021** - Promuovere l'innovazione pedagogica plurilingue attraverso l'apprendimento on line e in presenza, del 20 ottobre 2021.
- DD 91/2021** - Supporto al percorso di transizione digitale delle istituzioni scolastiche, del 20 ottobre 2021.
- DD 92/2022** - Supporto al percorso di transizione ecologica, del 22 febbraio 2022.
- DM. 48/2021** - Criteri e parametri per l'assegnazione diretta alle istituzioni scolastiche, nonché per la determinazione delle misure nazionali relative alla missione Istruzione Scolastica, a valere sul Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche, del 2 marzo 2021.
- DPR 275/1999** - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- Falcone, F.** (2016). *Lavorare con la ricerca azione*, Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Frisch, M.** (2008). *Nouvelles figures de l'information documentation. Etre enseignant documentaire aujourd'hui: identité, compétences et savoirs spécifiques*. Nancy: Scérén/CRDP de Lorraine.
- Helm, J.H., Beneke, S., & Steinheimer, K.** (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Legge 59/1997** - Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.
- Legge 440/1997** - Istituzione del Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi.
- Marotta, S.** (2015). Documentazione come risorsa. Final Report. <http://www.pestalozzi.cc/ic/wp-content/uploads/2015/03/La-documentazione-come-risorsa.pdf> (ver. 10.01.2024).
- Morzenti Pellegrini, R.** (2011). *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, Torino: Giappichelli.

- Mughini, E.** (2020). *Il Movimento di Avanguardie Educative: un modello per la governance dell'innovazione della scuola*, IUL Research, 1(1), 24-36.
- Mulè, P., De Luca, C., & Notti A.M.** (a cura di) (2019). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
- Unesco** (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Pubblicato nel 2023 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia, Editrice La Scuola, Brescia.

Autoefficacia degli insegnanti ed efficacia collettiva. Innovazione formativa per una scuola inclusiva

Teacher self-efficacy and collective efficacy. Educational innovation for an inclusive school

Michelina Valenza, Fabio Filosofi¹, Anna Serbati, Paola Venuti
Università degli Studi di Trento²

Sintesi

Il contributo presenta i risultati di uno studio esplorativo condotto su un campione formato da docenti di sostegno esperti e corsisti frequentanti il Corso di specializzazione sul sostegno presso l'Università di Trento. Lo studio indaga la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti, collegate allo sviluppo di prassi inclusive nella scuola. Lo studio ha adottato un approccio qualitativo utilizzando il Focus Group per approfondire la tematica attraverso pratiche discorsive. I dati emersi hanno evidenziato come la formazione iniziale e continua, lo *scaffolding* fra docenti e la *vision* inclusiva del dirigente, influiscono sul senso di autoefficacia e sulla percezione dell'efficacia collettiva.

Parole chiave: Autoefficacia; Efficacia Collettiva; Insegnanti; Inclusione; Formazione

Abstract

The paper presents the results of an exploratory study conducted on a sample of experienced special educational teachers and trainees attending the Specialization Course in Support Education at the University of Trento. The study investigates teachers' perceptions of self-efficacy and collective efficacy, which are linked to the development of inclusive practices in schools. A qualitative approach was used, with Focus Groups employed to explore the topic through discursive practices. The findings highlight how initial and ongoing training, scaffolding between teachers, and the inclusive vision of the school principal influence the sense of self-efficacy and the perception of collective efficacy.

Keywords: Self-Efficacy; Collective Efficacy; Teachers; Inclusion; Training.

¹ fabio.filosofi@unitn.it

² All'interno di un'impostazione condivisa, i paragrafi 1, 2, 3 sono da attribuire a Michelina Valenza, il paragrafo 4 a Fabio Filosofi, il paragrafo 5 è frutto della collaborazione di tutti gli autori, mentre i paragrafi 6 e 7 sono da attribuire a Michelina Valenza e a Fabio Filosofi.

1. Introduzione

L'inclusione scolastica, punto cardine e condizione necessaria dell'inclusione sociale, è considerata dalle organizzazioni internazionali la colonna portante del diritto all'educazione (Zanazzi, 2020), come sancito nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), nella dichiarazione di Salamanca (1994) e nella Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD, ONU 2006). La Convenzione ONU del 2006, in particolare, vincola gli Stati che ne hanno ratificato il testo a «promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità» rimuovendo ogni barriera che ostacoli la loro piena partecipazione al sistema socio-economico di ciascun Paese. Con tali premesse, una scuola che voglia definirsi inclusiva deve permettere a ciascun alunno³ di poter sperimentare il senso di appartenenza e di partecipazione alla comunità, con conseguente aumento di sicurezza e autostima (Ianes, 2014).

La normativa italiana ha promosso, fin dagli anni settanta del Novecento, l'inserimento graduale di alunni con disabilità nelle classi comuni, prima facilitando (L. 118 del 1971) e poi garantendo (Sentenza n. 215 del 1987) l'inclusione per tutti. La figura chiave a garanzia dei processi inclusivi scolastici è da sempre riconoscibile nell'insegnante di sostegno, profilo introdotto dal D.P.R. 970 del 1975 poi declinato nelle sue funzioni specifiche dalla Legge 517 del 1977. La L. 104 del 1992 ha poi raccolto e integrato tutti gli interventi legislativi in materia «divenendo il punto di riferimento normativo dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità» (MIUR, 2009).

Attualmente il modello italiano è imperniato sulla co-docenza tra docenti di sostegno e docenti curricolari ed è finalizzato all'inclusione di tutti gli alunni nelle scuole ordinarie. Sembra però che tale modello, pur nella sua straordinarietà in quanto unico in Europa ad includere il 100% degli alunni con disabilità nelle classi ordinarie (EACEA. Eurydice, 2023), sia caratterizzato da una adesione solo «a parole» (Zanazzi, 2020) e non mancano critiche riguardo l'efficacia di poli-

tiche e processi inclusivi (D'Alessio, 2013; 2018; Medeghini, 2015). Resistono, infatti, prassi ancorate a micro-esclusioni (D'Alessio, 2013; Ianes & Demo, 2017) e visioni stereotipate della disabilità vista come problema individuale da gestire con strategie deleganti o di tipo iperspecialistico (D'Alessio, 2013). La visione attuale mira al superamento del modello medico della disabilità, focalizzato sugli aspetti clinici della disabilità e comunemente associato con la Classificazione Internazionale di Menomazioni, Disabilità ed Handicap-ICIDH (Barnes 2006, in Marra 2009), e del modello della *personal tragedy theory*, nel quale la società definita *oppressiva* implicitamente attribuisce all'individuo con disabilità la responsabilità di fronteggiare da solo le conseguenze della sua condizione (Barton & Oliver, 1997; Oliver, 1996; Williams, 1996). La cornice culturale e normativa contemporanea si fonda sul modello *biopsicosociale* (Engel, 1977; OMS 2001; 2007; Szadejko, 2020) che nelle intenzioni ha lo scopo di integrare i fattori biologici, psicologici e sociali, incluse le loro complesse interazioni, nella comprensione della salute dell'individuo: tale prospettiva tenta di contrastare le *disabilitazioni* e gli ostacoli che non permettono la piena partecipazione sociale delle persone con disabilità (Medeghini, 2011). Ciononostante, il modello bio-psico-sociale sembra conservare ancora sacche di inefficacia nella capacità di garantire a tutti gli alunni partecipazione e successo scolastico (Medeghini *et al.*, 2013), mancano, infatti, riferimenti espliciti all'autodeterminazione della persona con disabilità e l'organizzazione «tecnica» dei qualificatori ICF non prevede la possibilità di specificare i punti di forza del funzionamento dell'alunno (Bellacicco 2020).

Alcune ricerche segnalano nelle scuole la permanenza di difficoltà nell'approccio agli alunni con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali a vario titolo, con percentuali significative di studenti che non si sentono adeguati alle richieste della scuola (Nardone P. in ISS, Health Behaviour in School-aged Children, 2018; Valenza, Filosofi, 2024), con vissuti di insuccesso e inefficacia a cui fanno seguito esiti di bassa motivazione e alti tassi di abbandono al termine dell'obbligo scolastico (Colombo, 2015; MI-DGSIS, 2023; Pasta, 2022). Permangono sostanzialmente convinzioni, comportamenti e atteggiamenti, più o meno consape-

3 Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

voli, che possono essere di ostacolo a una reale inclusione, a cui si uniscono «forme mascherate di esclusione» (D'Alessio 2018, p. 123) alimentate anche da un eccesso di categorizzazioni delle tipologie di bisogno, derivanti dalla proliferazione di fonti normative sui Bisogni Educativi Speciali, a partire dalla Direttiva del 2012, seguita dalla Circolare di marzo 2013 e dalle Note Ministeriali di giugno e novembre 2013. Si rendono dunque ancora necessari processi di trasformazione del modo di intendere e di realizzare la scuola inclusiva, intesa come risposta a un *diritto umano*, realizzabile attraverso strategie di miglioramento sistemiche, di contesto e di processo, non solo rivolte alla didattica ma all'intero sistema scolastico (Booth & Ainscow, 2008; Piccioli 2017). Si ritiene necessario che tali processi di trasformazione investano tutti gli adulti coinvolti nell'azione educante, al fine di fornire un *frame* comune di visioni, linguaggi non *abilisti* e pratiche didattiche, al di là delle categorizzazioni e delle etichette. Per accogliere i bisogni di tutti e ciascuno, l'istruzione inclusiva prevede cambiamenti nel curriculum, nelle strategie di insegnamento e nel modo in cui le scuole sono organizzate, in contrasto con eventuali processi di omogeneizzazione, creando le condizioni per la libera scelta ed espressione di tutti (Medeghini, 2015). Attraverso questi processi «la scuola costruisce la sua capacità di accettare tutti gli alunni, riducendo le forme di esclusione» (Sebba & Sachdev, 1997, in Medeghini 2018, p. 207).

Una comunità scolastica che intende favorire, sviluppare, consolidare pratiche di inclusione rivolte a tutti, non può limitarsi a far leva sulla competenza didattica e normativa dei soli docenti di sostegno, indispensabili ma non sufficienti, ma deve poter contare su politiche organizzative che coinvolgano tutti i docenti, nessuno escluso, e che intervengano sull'intero contesto scuola (Urton *et al.*, 2014). Un insegnante eccellente non produce risultati eccellenti in contesti che limitano le sue possibilità di azione a meno che non riesca a cambiarli (Federighi, 2018). La possibilità di agire e di essere spinti a farlo dipende dai fattori presenti nel contesto lavorativo e, ovviamente, nel più ampio contesto sociale di cui la scuola fa parte; occorre che si costruisca comunità e che si mobilitino tutte le risorse della scuola in una visione condivisa, partecipata e coordinata (Booth & Ainscow, 2008).

Per sostenere l'inclusione, inoltre, non è sufficiente costruire ambienti di apprendimento intesi come luoghi fisici dove l'attività educativa si realizza simultaneamente per tutti (Tumkaya & Miller, 2020), ma si rende necessario realizzare ambienti dove tutti, alunni, docenti curricolari e docenti di sostegno, dirigenti scolastici e referenti per l'inclusione, possano esperire vissuti di *autoefficacia*. La percezione di autoefficacia non si limita a una stima delle proprie azioni future. L'autovalutazione delle proprie capacità operative risente dell'ambiente circostante e influenza a sua volta il comportamento, gli schemi di pensiero e le reazioni emotive provate in situazioni difficili (Bandura, 1982). Nel contesto specifico della scuola, si può ritenere che i giudizi di autoefficacia degli operatori scolastici, siano essi corretti o errati, possono influenzare la scelta delle attività in chiave più o meno inclusiva e possono intervenire per modificare i contesti organizzativi e il *setting* di lavoro nelle classi, determinando ricadute sull'efficacia collettiva del sistema.

Tale sforzo trasformativo richiede un solido impianto formativo in ingresso sulle tematiche dell'inclusione, rivolto a tutti i docenti. Per ripensare significativamente gli impianti formativi occorre riconoscere che ci si trova di fronte a un «mancato decollo di una cultura dell'inclusione condivisa in tutti gli insegnanti, che porti a orientare le politiche e le prassi educative nella direzione di facilitare l'apprendimento e la partecipazione di ognuno» (Cottini, 2014, p. 14) e, dunque, alla necessità di assumere nuovi modelli di formazione che siano in grado di rispondere in modo adeguato ai bisogni formativi emergenti (Damiani, 2021). L'esperienza di formazione iniziale dei docenti necessita di un maggiore coinvolgimento attivo, basato su percorsi centrati su osservazione, analisi e interpretazione dei processi di apprendimento (Zanon *et al.*, 2022) e adeguatamente sostenuto da un'azione di scaffolding (Bruner, 1995) inteso come scambio e riflessione condivisa tra soggetti implicati nello svolgimento di un'attività (Bembich, 2024), ad opera di tutor e docenti esperti.

Risulta necessaria un'azione formativa che miri a promuovere un ambiente scolastico all'interno del quale tutti gli stakeholders coinvolti siano in grado di percepire il senso di *efficacia collettiva* della scuola e all'interno del quale ciascuno è chiamato a svolgere il proprio ruolo con

chiarezza di intenti, valori e contenuti. L'obiettivo dello studio, di cui si presenta la fase esplorativa, è quello di indagare la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti, collegate allo sviluppo di prassi inclusive nella scuola, in modo tale da fornire spunti e suggerimenti per nuovi modelli di formazione dei docenti.

2. Autoefficacia, Efficacia Collettiva e Inclusione

L'ultimo decennio ha visto crescere l'interesse verso lo studio del costrutto dell'autoefficacia nell'insegnamento e sono stati messi a punto strumenti di misurazione dei sentimenti di autoefficacia degli insegnanti nell'implementazione dell'educazione inclusiva (Sharma *et al.*, 2024; 2012; Wray *et al.*, 2022).

I primi studi sull'autoefficacia percepita dagli insegnanti (Teacher Self Efficacy, TSE) derivano dai lavori di Bandura (1977; 1981; 1982) che per primo ha definito la *Self-Efficacy*. Bandura definisce l'autoefficacia come la «credenza circa le proprie capacità di eseguire un compito o, più specificamente, di adottare con successo un determinato comportamento» (Bandura, 1977, p. 79) perché le persone intraprendono e svolgono con sicurezza azioni e attività che giudicano di essere in grado di gestire. I giudizi di autoefficacia determinano quanto sforzo le persone sono disposte a compiere, per quanto tempo persevereranno di fronte agli ostacoli o alle esperienze spiacevoli: coloro che hanno un forte senso di efficacia impegnano maggiori energie per affrontare le sfide (Bandura, 1982; Bandura & Schunk, 1981; Brown & Inouye, 1978; Weinberg, Gould, & Jackson, 1979). L'applicazione delle teorie di Bandura al costrutto dell'autoefficacia degli insegnanti porta a definire la percezione dell'autoefficacia come la valutazione, da parte degli insegnanti, delle proprie capacità di generare un cambiamento positivo negli studenti (Gibson & Dembo, 1984, p. 570).

Un ulteriore filone di ricerca da cui traggono ispirazione le ricerche sull'autoefficacia degli insegnanti è costituito dagli studi basati sulla teoria dell'apprendimento sociale di Rotter (1966). Gli insegnanti che ritengono che l'influenza dell'am-

biente superi la capacità dell'insegnante stesso di incidere sull'apprendimento degli studenti, percepiscono che il rinforzo dei loro sforzi didattici sia al di fuori del loro controllo (*locus of control* esterno). Al contrario, gli insegnanti che esprimono fiducia nella propria capacità di insegnare a studenti demotivati dimostrano la convinzione che il rinforzo delle attività didattiche sia sotto il controllo dell'insegnante (*locus of control* interno) (Rotter 1966, in Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Dal costrutto di autoefficacia deriva il costrutto di efficacia collettiva percepita, che non può essere definito semplicemente come la somma delle singole percezioni di autoefficacia. L'efficacia collettiva percepita di un gruppo risiede nella capacità di mettere in atto comportamenti che perseguono un obiettivo condiviso (Bandura, 1997; 2000).

Le indagini sulle credenze di efficacia collettiva sottolineano che gli insegnanti non possiedono solo percezioni di efficacia auto-riferite, ma anche credenze sulla capacità congiunta del corpo docente della scuola. Tali percezioni riferite al gruppo riflettono una proprietà organizzativa nota come efficacia collettiva percepita (Bandura, 1997; Goddard *et al.*, 2004). Per le scuole, l'efficacia collettiva percepita si riferisce al giudizio degli insegnanti della scuola secondo cui l'intero corpo docente è in grado di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per avere un impatto positivo sugli studenti (Goddard *et al.*, 2004).

Gli studi consultati evidenziano che livelli bassi di efficacia individuale e collettiva correlano con comportamenti e pratiche didattiche di tipo non inclusivo, poco attente ai processi di personalizzazione e differenziazione e di tipo precritico (Forlin *et al.*, 2014), mentre si sta affermando l'idea che alti livelli di autoefficacia riscontrati nei docenti sono predittivi della capacità di implementare pratiche inclusive nella scuola (Aiello *et al.*, 2017; Romano *et al.*, 2021; Sharma *et al.*, 2021; Woodcock *et al.*, 2023). Il rafforzamento dell'identità professionale e del livello di autoefficacia dei singoli docenti, combinato con il superamento dell'atteggiamento di delega in favore di una collaborazione coordinata, può favorire l'insorgenza di un senso di efficacia collettiva (Aiello *et al.*, 2017; Forlin *et al.*, 2013; 2014; 2007; Subban *et al.*, 2024), presupposto irrinunciabile per la costruzione di ambienti di apprendimento realmente inclusivi. La percezione dell'efficacia

collettiva può essere determinante per gli insegnanti in formazione attraverso la socializzazione e l'accompagnamento alla professione docente (Tschannen-Moran *et al.*, 1998). In studi recenti condotti in ambito internazionale, l'ambiente scolastico è stato identificato come un fattore predittivo significativo dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti per l'educazione inclusiva (Sharma *et al.*, 2023).

L'autoefficacia degli insegnanti è stata inoltre definita come la convinzione di un insegnante della propria capacità di pianificare e svolgere con successo compiti didattici in contesti specifici (Sharma *et al.*, 2022; Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Yada e colleghi (2021) hanno messo in relazione la percezione dell'autoefficacia degli insegnanti con le attitudini verso l'educazione inclusiva. L'importanza dell'efficacia dell'insegnante emerge dalla sua natura ciclica: la competenza in una prestazione crea una nuova esperienza di padronanza, che a sua volta influenza le convinzioni di efficacia (Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

2.1. Gli strumenti di misurazione dell'autoefficacia degli insegnanti e dell'efficacia collettiva presenti in letteratura

Le scale di misurazione della percezione dell'autoefficacia degli insegnanti maggiormente rilevate in letteratura sono riconducibili a tre:

1. TSE - Teacher Self Efficacy, elaborata da Bandura (1997), formata da 30 item;
2. TSES -IE, Teacher Self Efficacy Scale for Inclusive Education, elaborata da Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001), sviluppata a partire dai lavori di Bandura (1997) e integrata con items inerenti la capacità dei docenti di intervenire in uno specifico contesto (Wray *et al.*, 2022);
3. Teacher Efficacy for Inclusive Practices scale - TEIP (Sharma *et al.*, 2012; trad. it. a cura di Aiello *et al.*, 2016), formata da 18 item valutati su scala Likert a sei punti.

La maggioranza delle ricerche effettuate

nell'ultimo decennio che riguardano la percezione dell'autoefficacia degli insegnanti nell'ambito dell'educazione inclusiva, ha utilizzato la scala TEIP (Selin Tumkaya & Miller, 2020; Wray *et al.*, 2022).

La scala misura tre aree specifiche di competenza per l'implementazione di una didattica inclusiva efficace (Aiello *et al.*, 2016):

- efficacia nell'istruzione inclusiva (capacità di favorire gli apprendimenti e di adattare i metodi di valutazione);
- efficacia nella gestione della classe (prevenire e/o gestire comportamenti problema);
- efficacia nella collaborazione con altri docenti, genitori, professionisti.

La scala TEIP è stata successivamente implementata con uno strumento di misurazione, la scala TEIP-C, Teacher Efficacy for Inclusive Practices - Collective (Sharma *et al.*, 2017; 2023). La scala TEIP-C indaga, sotto forma di questionario, l'efficacia collettiva percepita dagli insegnanti nella scuola di servizio. È formata da 18 item valutati su scala likert a sei punti che vanno da "Fortemente in disaccordo" (1) a "Fortemente d'accordo" (6). Gli ambiti indagano la percezione delle competenze generali dei colleghi visti come gruppo e non come singoli e riguardano la formazione dei docenti in servizio, la capacità di collaborare, la capacità di gestire classi complesse, la capacità di maneggiare strategie didattiche inclusive (Sharma *et al.*, 2023).

3. Obiettivi e metodologia della ricerca

3.1. Obiettivi

Lo studio qui presentato descrive la fase esplorativa di natura qualitativa di un lavoro di ricerca più ampio, con l'obiettivo di inserirsi in un filone di studi che correlano il senso di autoefficacia degli insegnanti di sostegno con il senso di efficacia collettiva vissuto nel sistema organizzativo scolastico, perché si ritiene che sia l'autoefficacia che l'efficacia collettiva, intesa come il livello di raccordo fra l'efficacia dei singoli e quella dell'organizzazione, siano determinanti nella costruzione di pratiche didattiche e ambienti di apprendimento più inclusivi per tutti gli studenti.

Lo studio è partito dall'ipotesi che la definizione e il rafforzamento dell'identità professionale dell'insegnante di sostegno, dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva percepite, con conseguenti ricadute positive sulle prassi inclusive, possano essere prima sviluppate in formazione e poi implementate in itinere.

Per raccogliere i dati esplorativi iniziali si è scelto lo strumento del Focus Group per consolidare l'ipotesi di partenza della ricerca e per raccogliere le informazioni necessarie che andranno poi integrate con dati quantitativi. Si è optato dunque per un disegno mixed method sequenziale la cui prima parte, oggetto di questo lavoro, è di tipo esplorativo qualitativo (Benvenuto, 2015; Trincherò, 2004).

Si intende dare risposta alle seguenti domande di ricerca.

- Lo scaffolding ricevuto nella prima fase della vita lavorativa può rinforzare la percezione dell'identità di ruolo con ricadute positive sul senso di autoefficacia? L'ambito di azione su cui riflettere è la relazione collaborativa che si instaura tra insegnanti in formazione, i rispettivi tutor accoglienti e altri colleghi di sostegno esperti presenti nelle scuole di tirocinio e/o servizio.
- Le interdipendenze tra docenti curricolari e di sostegno influenzano l'efficacia percepita dai singoli? La condivisione di visioni, linguaggi e

pratiche comuni può migliorare il senso di efficacia collettiva?

- La presenza di un sistema di dispositivi formativi sulle tematiche dell'inclusione, da svolgersi in forma continuativa e non occasionale (Ecobon, 2019) rivolto a tutti i docenti, di sostegno e curricolari, può influenzare l'efficacia collettiva del sistema scuola e avere un impatto positivo sulla percezione dell'inclusione all'interno della realtà scolastica?

3.2. Metodologia

Il presente contributo descrive la prima fase esplorativa di natura qualitativa di una ricerca più ampia e in corso che si configura come mixed-method ed è divisa in tre parti:

- una fase esplorativa qualitativa che si è avvalsa del metodo del Focus Group;
- una successiva fase quantitativa che si avvarrà del questionario sull'autoefficacia degli insegnanti (TEIP);
- una terza fase qualitativa che adotterà nuovamente il Focus Group come metodo di approfondimento e problematizzazione dei dati quantitativi emersi.

La riflessione si concentra sulla percezione dell'efficacia nelle relazioni collaborative e di scaffolding fra docenti e team di dirigenza, fra docenti curricolari e di sostegno, sia in formazione che esperti, e sulla possibilità di superare la dicotomia formativa fra gli insegnanti di sostegno e gli altri docenti per assumere una formazione iniziale e in itinere per tutti, in modo da costruire cultura e competenze per dare risposte a tutte le differenze (Medeghini, 2015; Pavone & Mura, 2024). L'intento finale dello studio sarà quello di rileggere in chiave trasformativa (Mezirow, 2016) la formazione iniziale dei docenti curricolari e di sostegno, per innovare approccio e metodologie nei corsi di formazione, specializzazione e abilitazione rivolti a tutti i docenti. Si rende necessario, infatti, ripensare i percorsi formativi di tutti i docenti ponendo al centro della riflessione la condivisione e l'adozione di metodologie didattiche

che (Gaspari, 2020), aspetto che ancora non trova sufficiente spazio negli attuali percorsi formativi (L. 107/2015) e che richiede strumenti e metodi dedicati.

La metodologia adottata dalla fase esplorativa dello studio è il Focus Group, che si connota come elemento di innovazione rispetto alla maggior parte delle ricerche sul tema dell'autoefficacia presenti in letteratura che si sono avvalse, quasi sempre, di metodologie quantitative di indagine. Il Focus Group è uno strumento che offre l'opportunità di confrontarsi e riflettere in gruppo, facendo esperienza durante gli incontri di una co-costruzione della conoscenza con la possibilità di rivedere e modificare le proprie prospettive di significato con ricadute su auto-efficacia ed efficacia collettiva. Tale approccio, di conseguenza, presenta aspetti innovativi in ottica trasformativa poiché promuove lo scambio di expertise per gli insegnanti, sia in ambito formativo che in ambito professionale. Tali occasioni, infatti, sono ancora scarsamente percorse sia nella realtà scolastica e formativa, permeata ancora da una visione che non si discosta dal modello tradizionale trasmissivo-cumulativo e che vede prevalere modelli di prassi non raccordate con la teoria (Trincherò *et al.*, 2020).

Il campione oggetto di studio, composto da docenti in formazione (*pre service*) e da docenti specializzati e in servizio (*in service*), è stato suddiviso in due gruppi distinti e alcuni dei diciotto item presenti nella scala TEIP-C sono stati selezionati sulla base della coerenza rispetto alla domanda di ricerca che indaga l'efficacia collettiva, e riformulati, all'interno dei Focus Group, in temi di discussione e di riflessione critica sulle dinamiche collaborative tra docenti e sulle relazioni di supporto fra docenti esperti e neo arrivati (items 12-13), sulle strategie didattiche attuate in classe (5-10-15), in ottica di co-docenza e non solo di compresenza, sulla gestione della classe in chiave inclusiva (7-8), sulla formazione sulle tematiche inclusive in possesso dei docenti curricolari (16) e, infine, il ruolo rivestito dal team organizzativo nel predisporre ambienti inclusivi è stato indagato con domande appositamente predisposte per il Focus Group. Nel Focus Group con i docenti *pre service* la riflessione è partita da una domanda sul motivo che li ha spinti a iscriversi al corso di specializzazione, proseguendo con una riflessione sui corsi di formazione pregressi e inerenti i Bisogni Educativi Speciali. La domanda non

è stata posta ai docenti *in service* con i quali invece la riflessione si è incentrata sull'importanza e la necessità di coinvolgere tutto il corpo docente nei corsi di formazione sull'inclusione.

I temi indagati forniranno spunti di riflessione per una rilettura dei programmi dei corsi di formazione di tutti gli insegnanti in ottica inclusiva.

Lo studio intende mettere a confronto i bisogni formativi dei docenti iscritti nei corsi di specializzazione sul sostegno con le necessità formative e organizzative di coloro che lavorano da anni nel mondo della scuola al fine di costruire ambienti di apprendimento inclusivi per tutti. L'approccio qualitativo del presente studio ha lo scopo di approfondire, attraverso la riflessione critica operata dagli insegnanti, i dati quantitativi raccolti dalle ricerche sull'autoefficacia e sull'efficacia collettiva degli insegnanti svolte in ambito nazionale e internazionale. Si concorda infatti con studi precedenti che ritengono che i dati quantitativi ottenuti dalle scale vadano integrati con dati qualitativi (Aiello *et al.*, 2017) e con studi longitudinali (Germani & Leone, 2022): la discussione dei temi integrati dagli item selezionati dalla scala TEIP-C, tipicamente inquadrati nel Focus Group e maggiormente problematizzati rispetto allo strumento quantitativo del questionario, può condurre a riflessioni più approfondite, a individuare rapporti di causa-effetto e a raccogliere informazioni che permettano di descrivere, analizzare, interpretare, spiegare i fenomeni e i bisogni di ricerca del progetto (Benvenuto, 2015).

Il Focus Group consente ai partecipanti di interagire tra loro, permettendo la condivisione di idee, esperienze e punti di vista. Questo scambio porta alla costruzione collettiva della conoscenza, in cui i contributi individuali si arricchiscono grazie al dialogo con gli altri partecipanti e stimola la riflessione per attribuire un diverso senso all'esperienza passata o presente, darle coerenza e quindi interpretarla, ri-focalizzando il sistema dei significati (Mezirow, 2003). Il confronto promuove riflessioni approfondite e può far emergere aspetti che in una ricerca non interattiva potrebbero non essere considerati.

La forza del Focus Group risiede anche nella capacità di valorizzare l'eterogeneità dei partecipanti perché permette di indagare come una stessa questione venga percepita e interpretata in diversi contesti, culturali o sociali. L'interazione tra partecipanti provenienti da ambienti differenti evidenzia come le percezioni e le esperienze

siano influenzate dal contesto di appartenenza.

I Focus Group sono stati condotti online attraverso le piattaforme Zoom e G-Meet e registrati, previo consenso dei partecipanti. Le piattaforme su cui è avuto luogo l'incontro sono state scelte in base al grado di confidenza dei partecipanti con lo strumento: Zoom per i corsisti in formazione dell'Università di Trento e G-Meet per i docenti esperti.

Il Focus Group rivolto agli insegnanti in formazione (Tab. 1) ha indagato in particolare le aree relative al senso di autoefficacia percepita nelle scuole di tirocinio, le paure nei confronti del profilo lavorativo che si andrà a ricoprire, le motivazioni rispetto al percorso di specializzazione intrapreso, l'importanza della formazione sulle tematiche inclusive per tutti i docenti in servizio, anche quelli con un maggior numero di anni di

servizio, l'importanza che la scuola accogliente metta in atto pratiche inclusive anche per i docenti stessi. Il Focus Group rivolto agli insegnanti esperti (Tab. 2) ha indagato l'autoefficacia e l'efficacia collettiva dell'organizzazione percepite attraverso indicatori quali: la qualità della collaborazione con gli insegnanti curricolari, la qualità della formazione e delle conoscenze sulle tematiche dell'inclusione in possesso dei colleghi curricolari, la visione inclusiva messa in atto dal team organizzativo e dirigente delle scuole di servizio.

Focus Group Docenti Pre-service

D.1 Avete partecipato ad almeno un corso di formazione sulle tematiche dell'inclusione prima di iscrivervi al corso di specializzazione? Se sì lo avete trovato utile? Se no, come mai non ne avevate mai frequentato uno?

D.2 Ritenete utile frequentare i corsi di formazione sui temi dell'inclusione proposti dalle scuole in cui lavorate o preferireste frequentarne secondo le vostre scelte/necessità? Quale delle due situazioni vi sembra più utile?

***D.3** Ritenete utile lo scambio di opinioni con i colleghi del Consiglio di Classe in merito a ipotesi programmatiche di tipo inclusivo? Concordate le decisioni con i colleghi?

D.4 Se doveste scegliere una definizione del vostro futuro lavoro vi definireste 'insegnanti specializzati' o 'di sostegno'? Qual è la motivazione della scelta?

D.5 Sulla base della vostra esperienza nella scuola o, in alternativa, nella scuola di tirocinio, qual è l'iter che si segue quando bisogna programmare interventi personalizzati e/o individualizzati per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali? Chi decide quali sono gli interventi programmatici di base? Il consiglio di classe? Il docente di sostegno? Ci sono situazioni miste? Voi cosa preferireste/su quale posizione vi collochereste?

***D.6** I colleghi progettano compiti di apprendimento tali da soddisfare le esigenze di apprendimento di tutti. Sulla base delle vostre esperienze siete d'accordo con questa affermazione?

***D.7** Sulla base della vostra esperienza nella scuola o, in alternativa, nella scuola di tirocinio, qual è il ruolo del dirigente/team dirigente nella scelta delle linee programmatiche in materia di B.E.S.? La vision della scuola in materia di B.E.S. è stata condizionata dalla figura del dirigente o dal team dirigente? I docenti della scuola che non appartengono al team dirigente, curricolari e di sostegno, quale peso hanno in merito all'organizzazione e/o alla scelta di linee programmatiche d'istituto in materia di B.E.S.?

D.8 Se pensate al corso di specializzazione che sta volgendo al termine, c'è qualcosa che cambiereste? Ritenete che ci siano ambiti da sviluppare?

* rielaborato sulla base della Scala TEIP - C (Sharma et al., 2023)

Tab. 1 - Traccia del focus group con i docenti pre service.

Focus Group Docenti In service

D.1 Se doveste scegliere una definizione del vostro lavoro vi definireste insegnanti specializzati o insegnanti di sostegno?

***D.2** I colleghi progettano compiti di apprendimento tali da soddisfare le esigenze di apprendimento di tutti. Sulla base delle vostre esperienze siete d'accordo con questa affermazione?

***D.3** I colleghi riescono a prevenire comportamenti di tipo distruttivo prima che si verifichino. Siete d'accordo con questa affermazione?

***D.4** I colleghi utilizzano in media una varietà di strategie di valutazione al fine di verificare se tutti gli alunni stanno imparando?

***D.5** I colleghi si sentono adeguatamente informati in merito alla normativa e alle politiche inerenti i B.E.S.?

D.6 Qual è il ruolo del team dirigente nella scelta delle linee programmatiche in materia di B.E.S.? La vision della scuola viene condizionata dal dirigente e dal team (collaboratore del dirigente, referente per i B.E.S., funzioni strumentali)? Tutti gli altri docenti della scuola nella vostra esperienza, quale peso hanno nelle decisioni e nelle linee programmatiche in materia di inclusione?

*rielaborato sulla base della Scala TEIP - C (Sharma et al., 2023)

Tab. 2 - Traccia del Focus Group con i docenti in service.

3.3. Procedura di analisi

I Focus Group sono stati trascritti integralmente e analizzati in più fasi.

Il primo step del lavoro di analisi ha previsto una lettura esplorativa della trascrizione finalizzata a familiarizzare con i dati testuali raccolti. Nella seconda fase, sono state rilevate le tematiche più significative ai fini della ricerca e che rimandano ai concetti di autoefficacia, collaborazione, efficacia collettiva. Con una lettura focalizzata, secondo un approccio integrato *top down* e *bottom up*, sono state selezionate le parti di testo (*quotations*) considerate utili e rilevanti ai fini degli obiettivi di ricerca. Nella terza fase, le tematiche sono state ricondotte a etichette e a temi ricorrenti da richiamare nei Focus Group che verranno organizzati dopo la fase di pilotaggio. L'ultima fase è stata finalizzata ad affrontare eventuali problemi nella codifica e nella coerenza interna, sono state individuate tre categorie di codici semantici corrispondenti alle domande di ricerca. I codici riportano nella colonna successiva il numero delle risposte.

3.4. I partecipanti

Il campione dello studio esplorativo è formato da due gruppi. Il primo gruppo è costituito da dieci docenti in formazione, iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno istituito presso l'Università di Trento, A. A. 2023/24 (VIII Ciclo) per la scuola secondaria di primo grado e provenienti da diverse province italiane. Il secondo gruppo è formato da sette docenti esperti e specializzati sul sostegno con esperienza di almeno cinque anni. Alcuni in servizio nelle scuole del Trentino altri in scuole di province diverse.

4. Risultati

Docenti in formazione (pre service)

Il primo Focus Group pilota si è svolto nel mese di marzo 2024, con dieci docenti iscritti al corso di specializzazione sul sostegno, VIII ciclo, presso l'università di Trento. A ciascun partecipante è stato richiesto il consenso mediante un modulo di Google. Il Focus è stato condotto

in modalità online, su piattaforma Zoom dell'Università, registrato, trascritto integralmente su supporto informatico e poi è stata applicata l'analisi del contenuto (Braun & Clarke, 2012).

Nella tabella che segue è stata riportata la prima fase di questo lavoro.

Le categorie semantiche emerse, Strategie di supporto ai docenti o Scaffolding, Collaborazione e Interdipendenza e Sistema Formativo, offrono importanti spunti di riflessione in merito alle domande di ricerca.

In relazione alla prima categoria, la carenza di supporto da parte dei colleghi curriculari e/o dall'organizzazione è la voce che compare con maggiore frequenza e che ricorre più volte nell'ambito del Focus Group, anche in collegamento con la sensazione di paura o frustrazione o con la necessità di usufruire di momenti e spazi di supporto nella didattica.

“La mia paura è soprattutto quella di non trovare un clima collaborativo”.

“se si è più compatti si fa squadra e si riesce anche a gestire le problematiche più grosse. Altrimenti è

tanto difficile quando ognuno va per conto suo”.

L'insegnante di sostegno invece viene riportato come una figura che supporta sia la classe sia i colleghi del consiglio di classe.

“Nel consiglio di classe ci vorrebbero più insegnanti di sostegno perché certe volte bisogna sostenere anche i docenti con cui fai consiglio di classe”.

“A me piace tantissimo l'idea di 'insegnante specializzato' [...] però il sostegno lo do anche se non sono specializzato, sostengo anche i miei colleghi, cerco di essere maggiormente inclusiva anche con i miei allievi, però la parte di essere specializzato vuol dire che mi ha dato le competenze necessarie per affrontare meglio tutte le circostanze per tutti i problemi che possono affrontare i miei alunni. Che è una cosa in più che magari gli altri insegnanti non ce l'hanno e dovrebbero sviluppare meglio”.

Per quanto concerne la seconda categoria semantica, Collaborazione e Interdipendenza, la presenza di criticità nell'impostazione su base collaborativa di strategie didattiche per i Bisogni

Categoria	Codice	Frequenza
Scaffolding	S_1 Criticità nel supporto da parte dei colleghi.	8
	S_2 Insegnante specializzato percepito come supporto ai colleghi.	5
	S_3 Senso di frustrazione e paura.	3
	S_4 Presenza di supporto da parte dei colleghi.	1
	S_5 Supporto organizzativo.	1
Collaborazione e Interdipendenza	CI_1 Criticità nella collaborazione in ambito metodologico didattico specifico per i B.E.S.	8
	CI_2 Importanza della condivisione di visioni, linguaggi e strategie.	2
Sistema Formativo	F_1 Motivazione alla formazione indotta dall'organizzazione.	10
	F_2 Motivazione personale alla formazione.	5
	F_3 Necessità di formazione per tutti.	5

Tab. 3 - Categorie o nuclei tematici docenti in formazione.

Educativi Speciali viene dichiarata nella quasi totalità degli interventi.

“Nella mia esperienza con i colleghi del cdc c'è poco scambio di opinioni e di pianificazione didattica”.

“All'atto pratico mi rendo conto che ogni giorno devo relazionarmi con i singoli docenti in base alle materie. Alla fine diventa complicato”.

“Se non si lavora insieme [l'alunno] sarà sempre dipendente dall'insegnante di sostegno”.

La necessità di condividere visioni e linguaggi viene considerata alla base di una impostazione didattica e organizzativa inclusiva.

“Tutto quel gruppo di plesso si sta formando su questa cosa ed è anche un modo per poi creare delle discussioni, dei momenti di confronto perché comunque insieme si sta facendo un percorso simile, diventa un'occasione per rielaborare insieme, per discutere rispetto a quello che si ascolta e alle tematiche su cui si viene formati”.

“Se si è compatti si fa squadra e si riesce anche a gestire le problematiche più grosse”.

La formazione infine viene richiamata più volte nel corso del Focus Group come elemento chiave per la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi.

Nella categoria della Formazione, si è scelto di distinguere le motivazioni intrinseche (interessi legati all'approfondimento di tematiche connesse alla professione docente o coinvolgimento personale) dalle motivazioni estrinseche indotte dall'organizzazione scolastica in cui si è inseriti.

“Due anni fa mi sono iscritto a un corso inerente le metodologie didattiche per i Bisogni Educativi Speciali, quindi attinente all'ambito dell'inclusione. L'ho trovato utile perché per me è stato il primo approccio nell'ambito metodologico e didattico. Per me sono state le prime nozioni, poi l'anno dopo ho iniziato a insegnare”.

“Eravamo stati invitati sia dal dirigente che dalla referente del sostegno della scuola, ero al secondo anno di insegnamento quindi volevo capirne di più,

probabilmente è stato da lì che è partito poi il mio interesse per il corso che sto facendo”.

La formazione per tutti i docenti, di sostegno e curricolari, viene ritenuta elemento irrinunciabile per la costruzione di ambienti inclusivi per tutti gli alunni.

“Concordo pienamente, che su questo tipo di tematiche davvero c'è ignoranza [...] perché la formazione del docente [curricolare] non prevede [una formazione specifica]”.

“Il corso che ho fatto due o tre anni fa era consigliato, non era obbligatorio. Nell'istituto piccolo dove sto lavorando non tutti lo hanno seguito, quindi dipende secondo me dalla dirigenza, dalle dimensioni dell'istituto”.

“[in ambito formativo] la nostra preside cerca di coinvolgere tutti i docenti, i curricolari”.

In sintesi, secondo la maggior parte dei partecipanti, i docenti neo arrivati vengono generalmente percepiti come meno esperti e con meno possibilità di esprimere la propria opinione. Di contro la possibilità di lavorare in continuità con gli stessi colleghi nel corso degli anni aumenta la capacità di collaborazione e condivisione con ricadute sulla propria percezione di autoefficacia.

In merito alla dimensione della formazione, i colleghi curricolari con maggiore anzianità di servizio vengono divisi in due categorie: quelli che continuano a formarsi sulle tematiche inclusive (percepiti come colleghi che influenzano positivamente il piano dell'inclusione) e quelli che sono reticenti a continuare la formazione in servizio (percepiti come meno sensibili al tema della collaborazione sulle strategie inclusive e più deleganti).

Infine, un partecipante ha sottolineato che il team dirigente può avere un impatto rilevante nell'indirizzare le scelte inclusive della scuola, con ricadute sull'efficacia collettiva del sistema.

Docenti esperti (in service)

Il secondo Focus Group esplorativo si è svolto nel mese di aprile 2024, con sette docenti specializzati e in servizio sul sostegno da almeno cinque anni. Le modalità di invito, partecipazione e trascrizione sono state le stesse del Focus Group condotto con i corsisti. Oltre ai temi in comune con l'indagine svolta con i docenti *pre-service*, come lo scaffolding, le interdipendenze e la collaborazione, nel Focus condotto con i docenti esperti sono emersi i temi dell'efficacia collettiva e organizzativa del sistema scuola con riferimento alla valutazione didattica inclusiva, all'approccio alla classe e ai comportamenti problema e alla gestione organizzativa dell'inclusione.

Sei su sette partecipanti hanno affermato

che l'attività di sostegno che viene effettuata dal docente specializzato va equamente indirizzata verso i colleghi, gli alunni e l'organizzazione del consiglio di classe. Quanto più sarà distribuita equamente l'azione di supporto tanto più sarà percepita l'efficacia collettiva del consiglio di classe o di quei componenti del team che collaborano fra loro. Quasi assente la voce relativa al supporto ricevuto dai colleghi che invece era ritenuta una criticità dal gruppo dei corsisti, a supporto della tesi che il tutoraggio previsto nel corso di specializzazione e lo scaffolding nei primi anni di servizio da parte di colleghi più esperti, risulta una dimensione essenziale per lo sviluppo professionale con ricadute sul senso di autoefficacia.

Categoria	Codice	Frequenza
Scaffolding	S_2 Insegnante specializzato percepito come supporto ai colleghi.	3
	S_0 Insegnante specializzato percepito come supporto alla classe, alunni e colleghi.	4
	S_1 Criticità nel supporto da parte dei colleghi.	1
Collaborazione e Interdipendenza	CI_2 Importanza della condivisione di visioni, linguaggi e strategie.	5
	CI_3 Collaborazione con le famiglie.	2
Formazione	F_3 Necessità di formazione per tutti.	7
Efficacia Collettiva nell'educazione inclusiva	EC_1 Criticità nella strutturazione di compiti di apprendimento per tutti i tipi di bisogni.	7
	EC_2 Presenza di strategie di valutazione in chiave inclusiva.	6
	EC_3 Criticità nell'adozione di strategie di valutazione in chiave inclusiva.	1
	EC_4 Criticità nella gestione dei comportamenti problema.	5
	EC_5 Cura della relazione con gli alunni da parte dei componenti del consiglio di classe.	2
Efficacia Collettiva dell'organizzazione*	EC_Org La visione del dirigente, del team organizzativo, influenza la capacità inclusiva dell'istituto.	6

* Nei docenti *pre-service* compare con il codice S_5 solo una occorrenza.

Tab. 4 - Categorie o nuclei tematici docenti esperti.

“Avere la specializzazione [rispetto alla condizione di] fare l’insegnante di sostegno in una scuola come prima esperienza, ma anche come insegnante di qualsiasi altra materia, ti dà un grandissimo vantaggio anche rispetto alla tua autorevolezza”

La collaborazione fra docenti curricolari e di sostegno e la formazione sui Bisogni Educativi Speciali estesa a tutto il corpo docente, si confermano elementi propedeutici alla costruzione di ambienti di apprendimento efficaci e inclusivi per tutti.

“Tanti non hanno una conoscenza adeguata: è troppo superficiale rispetto alla normativa e forse ancora ancorata al meccanismo della delega”.

Rispetto ai docenti *pre-service*, con i docenti esperti si è potuto riflettere in modo più approfondito sui temi delle strategie didattiche adottate a scuola e della valutazione degli apprendimenti in chiave inclusiva. Le strategie di verifica e di valutazione degli apprendimenti adottate da tutti i docenti nelle scuole sono state giudicate efficaci e inclusive dalla maggior parte dei partecipanti alla discussione, mentre sono state rilevate criticità sull’adozione di metodologie didattiche attive e idonee a includere tutti, soprattutto in classi dove si verificano comportamenti problema. In questi casi si ritiene irrinunciabile il lavoro in compresenza fra il docente curricolare e una figura con una formazione specifica, come il docente di sostegno e/o l’educatore, a garanzia di livelli di inclusione più efficaci.

“Io penso che l’insegnante di sostegno in questa situazione ha un ruolo fondamentale, perché a volte si accorge prima di alcuni segnali”.

“L’insegnante di sostegno deve essere mediatore con i colleghi e con i ragazzi”.

“La collaborazione dei docenti del cdc, che porta a una progettazione e a una programmazione delle varie attività, secondo me è la cosa vincente”.

“Secondo me i colleghi sono fondamentali, [è fondamentale] cioè che il cdc sia effettivamente interessato a includere tutti [gli alunni] e predisposto a includere”.

“... [è importante che] questo carico dell’inclusione non sia soltanto sulle spalle degli insegnanti di sostegno di una classe, di un gruppo, ma che sia condiviso da più figure. E questo secondo me aiuta molto a sentirsi tutti parte di questo processo”.

Anche la collaborazione con le famiglie viene considerata rilevante per l’efficacia collettiva del sistema.

“[Il rapporto con le famiglie] è fondamentale [per l’inclusione] una buona organizzazione dell’istituto [...]e che] questo carico dell’inclusione non sia soltanto sulle spalle degli insegnanti di sostegno di una classe, di un gruppo, ma che sia condiviso da più figure. E questo secondo me aiuta molto a sentirsi tutti parte di questo processo”.

La cornice organizzativa, composta dal Dirigente scolastico e dal team dirigente, viene considerata necessaria per determinare la visione inclusiva d’istituto, a partire dalla progettazione inclusiva d’istituto fino al piano di formazione per i docenti dell’istituto fino all’accoglienza che si riserva ai docenti neo arrivati, all’organizzazione del tutoraggio, all’accoglienza degli stessi insegnanti di sostegno nella nuova scuola o nel nuovo consiglio di classe.

“Se un dirigente vuole che tutti si attivino, farà in modo di far attivare non tutti obbligatoriamente su tutto, ma per parti diversificate, dove ognuno può veramente esprimere un proprio interesse, scegliendo se impegnarsi su un aspetto o su un altro. Sarà un dirigente che dirà ‘bello questo lavoro, è valido’, lo approverà e lo sosterrà e sosterrà il gruppo che sta lavorando nei limiti delle possibilità”.

I docenti esperti confermano quanto emerso nel Focus Group dei docenti in formazione: i docenti di nuova nomina nelle scuole sono inizialmente poco inclusi e percepiti come meno efficaci. I partecipanti propongono una prassi non scontata ma necessaria, quella di predisporre una forma di accoglienza e inclusione nei confronti dei neo arrivati perché lo scaffolding renderebbe più rapide tutte le procedure di inserimento, con ricadute positive sull’efficacia collettiva.

“La prima persona ad essere inclusa, secondo me, deve essere l’insegnante di sostegno”.

“La linea che adotta il dirigente scolastico deve essere improntata all’effettiva inclusione [...] la scelta del docente [da parte del dirigente] rispetto a quella classe, a quell’alunno, a quel consiglio di classe, è fondamentale”.

“Manca spesso nella scuola un’accoglienza nei confronti dei supplenti annuali, io mi metto nei panni loro, dico come mi hanno trattata, cerco di accogliere, spiegare, dare informazioni. È un lavoro importantissimo secondo me, che tutta la comunità scolastica dovrebbe fare nei confronti dei nuovi arrivati senza preconcetti”.

5. Discussione

I risultati dell’analisi qualitativa rilevano la presenza sia di temi specifici relativi ai due gruppi di insegnanti, in formazione ed esperti, sia di nuclei tematici in comune.

Relativamente alla prima domanda di ricerca sull’influenza positiva dello scaffolding nella prima fase della vita lavorativa sulla percezione dell’identità e del senso di autoefficacia, i docenti in formazione evidenziano l’importanza della motivazione personale iniziale (Viola & Capodanno, 2022; Giani & Fasce, 2015; Valenza & Gianfagna, 2014; Valenza, 2011) e dell’eventuale esperienza sul sostegno maturata prima del corso di specializzazione. La maggior parte di loro riterrebbe utile e necessaria un’azione di scaffolding da parte dei colleghi più esperti incontrati nelle prime scuole di servizio: mentre nella loro esperienza da tirocinanti raccolgono un accompagnamento quasi sempre costruttivo da parte dei tutor accoglienti, da docenti neofiti riportano, al contrario, che i neo arrivati vengono generalmente percepiti come meno esperti, meno autorevoli e con meno possibilità di poter esprimere la propria opinione.

Per quanto concerne la seconda domanda di ricerca, che indaga la relazione tra interdipendenze ed efficacia collettiva, i docenti *pre-service* considerano la continuità didattica, quindi la possibilità di lavorare nelle stesse scuole e con gli stessi colleghi nel corso degli anni, come un fattore che aumenta la capacità di collaborazione e condivisione con ricadute positive sull’efficacia del sistema inclusivo. I docenti esperti invece, sottolineano, indipendentemente dalla continu-

ità didattica, l’importanza del loro ruolo di supporto alla classe e ai colleghi per la promozione dell’inclusione, dato che conferma quanto rilevato dalla letteratura internazionale sul rapporto fra la percezione dell’autoefficacia e la capacità degli insegnanti di implementare pratiche inclusive efficaci (Germani & Leone, 2022; Sharma *et al.*, 2021; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001); il rapporto di co-docenza tra insegnanti curricolari e incaricati sul sostegno per favorire la gestione collettiva degli interventi educativo-didattici inclusivi (Aiello & Sharma, 2016; Loreman *et al.*, 2013) è riportato, inoltre, come elemento imprescindibile per favorire l’efficacia degli ambienti di apprendimento.

In merito alla terza domanda di ricerca si evidenzia la presenza di nuclei tematici in comune tra insegnanti esperti e in formazione, che riguardano l’atteggiamento di delega, ancora presente in alcune dinamiche pseudo collaborative e la necessità di una formazione per tutti (Ecoben, 2019). Secondo tutti i partecipanti alla fase esplorativa di ricerca, la formazione, iniziale e continua, dovrebbe coinvolgere tutto il personale in servizio, compreso il dirigente scolastico con i suoi collaboratori: è stato sottolineato più volte che il team dirigente può avere un impatto rilevante nell’indirizzare le scelte inclusive della scuola, con ricadute sull’efficacia collettiva del sistema. Una formazione dei docenti curricolari che non preveda al suo interno le tematiche inclusive, infatti, può influire negativamente sull’opportunità di co-docenza e collaborazione e può favorire gli atteggiamenti deleganti e escludenti (Camedda & Santi, 2016; D’Alessio, 2013). L’efficacia collettiva, intesa come la percezione dell’esistenza di una sinergia tra l’efficacia individuale degli insegnanti e quella dell’organizzazione scolastica, soprattutto per i docenti esperti, risulta determinante per la realizzazione di un ambiente di apprendimento inclusivo (Sharma *et al.*, 2017; Wray *et al.*, 2022).

Emerge, infine, una proposta di buone prassi da applicare in tutte le scuole: gli insegnanti esperti propongono una nuova modalità di accoglienza da inserire a sistema nelle organizzazioni scolastiche e rivolto ai docenti neo-arrivati nel quale l’approccio pedagogico del Dirigente scolastico svolge un ruolo fondamentale. In tal modo tutti i docenti possono conoscere e condividere, sin dai primi giorni, le linee progettuali

e programmatiche inerenti la visione inclusiva della realtà scolastica accogliente in un'ottica volta alla co-costruzione delle conoscenze (Bianchi, 2019; Serbati, 2019) e delle pratiche in uso nella scuola.

I risultati raccolti costituiscono un'indicazione preliminare, da approfondire nei futuri Focus Group. Le successive fasi del presente studio permetteranno un'analisi maggiormente dettagliata in differenti contesti scolastici e formativi, al fine di verificare la generalizzabilità delle buone prassi esplorate.

6. Conclusioni, limiti e prospettive future

Il presente studio ha cercato di esplorare le dimensioni dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva percepite dagli insegnanti per sviluppare un processo di riflessione critica e di ulteriore approfondimento soprattutto per quanto riguarda la seconda dimensione. La ricerca ha contribuito, inoltre, a integrare attraverso un approccio qualitativo i dati quantitativi emersi nella letteratura che investigano come l'efficacia collettiva possa influenzare l'attuazione complessiva delle pratiche inclusive in una scuola (Sharma *et al.*, 2024).

L'approccio trasformativo (Mezirow, 2016) che mira a favorire l'evoluzione del pensiero attraverso una riflessione critica e metacognitiva, è risultato particolarmente significativo durante i Focus Group: i docenti, infatti, hanno potuto sviluppare una maggiore comprensione del proprio agire didattico e della loro efficacia nel contesto educativo, sottolineando l'importanza e la necessità di una riflessione costante e sistematica sulla professione insegnante nel corso di tutto l'anno scolastico.

Conoscere i fattori che sono strettamente legati all'uso delle pratiche inclusive di tutti gli studenti all'interno del contesto scolastico può permettere ai responsabili delle politiche in materia di istruzione e formazione di identificare le aree in cui potrebbero essere dedicate più risorse (Sharma *et al.*, 2024) e, nel caso particolare dell'Italia, di intervenire sulla rilettura dei percorsi formativi iniziali e in itinere per tutti gli insegnanti.

Il campione esiguo ha costituito un fattore

limitante: sarebbe importante in studi futuri conoscere alcune informazioni socio-demografiche del campione anche nella fase qualitativa, nonché integrare il campione estendendo la ricerca ad altri docenti *in service* provenienti da tutti gli ordini di scuola e da differenti contesti territoriali e ai corsisti iscritti ai corsi di specializzazione dei prossimi anni.

Infine, trattandosi di una prima fase esplorativa lo studio necessita di essere integrato con dati quantitativi che verranno raccolti nella fase successiva della presente ricerca. La combinazione di un approccio quali-quantitativo può risultare, infatti, particolarmente efficace per ottenere un quadro più completo ed esaustivo, sia in termini di ampiezza (quantitativa) sia di profondità (qualitativa).

Bibliografia

- Aiello P., & Sharma U.** (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione Scolastica e sociale*, 15-1. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1233> [Accessed 26.05.2024]
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D., Di Gennaro, D., Pace, E., Zollo, I., & Sibilio M.** (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*. Anno X, n. 19. Pensa Multimedia. Retrieved from <https://core.ac.uk/reader/322531410> [accessed 26.05.2024].
- Bandura, A.** (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A.** (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A.** (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 1982, 37.2: 122. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
- Bandura, A., & Schunk, D. H.** (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 1981, 41.3: 586. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>.
- Barnes, C.** (2008). Capire il Modello sociale della disabilità. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(1). Retrieved from <https://intersticios.es/article/view/2382/1893> [Accessed 30/04/2025]
- Barton, L., & Oliver M.** (1997). *Disability Studies: Past Present and Future*. Leeds: The Disability Press.
- Bellacicco, R., & Cappello, S.** (2020). Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. L'apporto della visione bio-psico-sociale, tra luci e ombre. In *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 118-131). FrancoAngeli.
- Bembich, C.** (2024). Le strategie di scaffolding come supporto ai processi di apprendimento e all'inclusione. In *Costruire la professione docente nel percorso per il sostegno agli alunni con disabilità delle Scuole Secondarie Il Corso di Trieste si racconta* (pp. 49-55). EUT Edizioni Università di Trieste.
- Benvenuto, G.** (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bianchi, L.** (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Franco Angeli.
- Booth T., & Ainscow M.** (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (trad. E. Valtellina). Trento: Erickson. Retrieved from <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf> [Accessed 26/05/2024].
- Braun, V., & Clarke, V.** (2012). *Thematic analysis*. Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs, H. Cooper (Editor-in-Chief). American Psychological Association. Retrieved from DOI: 10.1037/13620-004 [Accessed 13/11/2024].
- Brown, I., & Inouye, D.K.** (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of personality and social psychology*, 36(8), 900.
- Camedda, D., & Santi, M.** (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. In Ianes D. *Evolgere il sostegno si può e si deve*, 35-45. Trento: Erickson.
- Bruner, J.S.** (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando (ed. or. 1966).
- Colombo, M.** (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola democratica*, (2): 411-424. Retrieved from doi:10.12828/80464 <http://hdl.handle.net/10807/67602> [Accessed 23.10.2024].
- Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità** (2006). United Nations. Retrieved from <https://www.osservatoriadisabilita.gov.it/media/1347/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-and-optional-protocol.pdf> [Accessed 13/06/2024].
- Cottini, L.** (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n.2. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1508> [Accessed 23.10.2024].
- D'Alessio, S.** (2013). Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica

- scolastica italiane. In Medeghini R. et al. *Disability Studies*, 89-124. Trento: Erickson.
- D'Alessio, S.** (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In Goodley D. et al. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, 121-140. Retrieved from https://static.erickson.it/Products/LIBRO_978-88-590-1594-9_X933_Disability-Studies-e-inclusione/Pdf/SFO_978-88-590-1594-9_Disabilities-Studies-e-inclusione.pdf [Accessed 23/10/2024].
- Damiani, P.** (2021). La formazione dei docenti tra prospettive emergenziali e sostenibilità: una prima riflessione sulle dimensioni caratterizzanti. *Formazione & Insegnamento*, 657- 665. XIX – 1 – 2021. Pensa MultiMedia Editore. Codice doi: 10.7346/-fei-XIX-01-21_56.
- Ecoban, M.E.** (2019). Readiness of public-school teachers in handling inclusive education. *iOER International Multidisciplinary Research Journal*, Vol. 1, n. 2, June, pp. 1-9. Retrieved from https://www.academia.edu/39676471/Readiness_of_Public_School_Teachers_in_Handling_Inclusive_Education?email_work_card=view-paper [Accessed 28/05/2024].
- Engel G.** (1977). *From Biomedical to Biopsychosocial Being Scientific in the Human Domain*. Psychosomatics. Volume 38, Issue 6, November–December 1997, Pages 521-528. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(97\)71396-3](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(97)71396-3) [Accessed 30/04/2025].
- EACEA/European Commission/Eurydice**, 2023. *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>. [Accessed 28/06/2024].
- Federighi, P.** (2018). Il lavoro docente e la qualità dei contesti educativi: drivers e inibitori della teacher agency. In M. Sibilio, P. Aiello, *Lo sviluppo professionale dei docenti* (pp. 175-184). Napoli: Edises.
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U.** (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247–260. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1359866X.2014.906564?casa_token=fPD7AwGd6ikAAAAA:_n6vQuJ7II4tNB8wdsi8M3AN_neSAFgtWRoToQtNvX6ee-eGD4acJFZG2PNDZNg6ZAQ5nS-1nnR5w [Accessed 26/05/2024].
- Gaspari, P.** (2020). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. goWare & Guerini Associati.
- Germani S., & Leone C.** (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. In *Formazione & Insegnamento*, XX – 3 – 2022. doi: 10.7346/-fei-XX-03-22_1. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/5860> [Accessed 3/07/2024].
- Giani, G. & Fasce, P.** (2015). Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della proposta di legge C-2444 alle potenzialità della cattedra mista. In Ianes D. *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva, Seconda edizione*, (173-188). Trento: Erickson.
- Gibson S., & Dembo M.H.** (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*. 1984, Vol. 76, No. 4, 669-682. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W.** (2004). Collective Efficacy Beliefs:Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>.
- Ianes, D.** (2014). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: una strategia strutturale per una didattica inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 13, n. 3 (pp. 218-242). Trento: Erickson.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C.** (2013). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 38 Issue 1 Article 3. Retrieved from <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10> [Accessed 26/05/2024].
- Medeghini, R.** (2015). La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta. *L'integrazione Scolastica e sociale*, Vol. 14, n. 2 (pp. 110-118). Trento: Erickson. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1091> [Accessed 18/06/2024].
- Medeghini, R.** (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In B. Ferri et al, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-220). Trento: Erickson.

- Mezirow, J.** (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J.** (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR** (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfe19f0> [Accessed 18/06/2024].
- MIUR-DGSIS-Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica, dispersione complessiva** (2021). Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/La+dispersione+scolastica+aa.ss.2018-2019+e+aa.ss.2019-2020.pdf/99ea3b7c-5bef-dbd1-c20f-05fed434406f?version=1.0&t=1622822637421> [Accessed 25/06/2024].
- Nardone P. et al** (2018). ISS- Epicentro. La Sorveglianza HBSC 2018 - Health Behaviour in School-aged Children: risultati dello studio italiano tra i ragazzi di 11, 13 e 15 anni. Retrieved from <https://www.epicentro.iss.it/hbsc/pdf/HBSC-2018.pdf> [Accessed 30/04/2025].
- Oliver, M.** (1996) *Understanding Disability. From Theory to Practice*. London: Macmillan.
- Organizzazione Mondiale di Sanità [OMS]**. (2001). ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Trento: Erickson.
- Organizzazione Mondiale di Sanità [OMS]**. (2007). ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti. Trento: Erickson.
- Pasta, S.** (2022). Contrasto della dispersione scolastica a Milano. Modelli a confronto. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning And Teaching*, vol. 2, n. 1. Retrieved from <https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/24/30> [Accessed 25/06/2024].
- Pavone M. & Mura A.** (2024). L'insegnante specializzato per il sostegno: tradizione, nuove proposte e bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(3), 56-78. Trento: Erickson. Retrieved from https://iris.unica.it/bitstream/11584/416284/1/ISS-c04_Pavone_3_2024.pdf [Accessed 23/10/2024].
- Petruccioli, R.** (2023). Efficacia collettiva, sviluppo professionale e trasformazione delle prospettive di significato: un'indagine empirica con gli/le insegnanti di sostegno. Retrieved from https://dx.doi.org/10.25434/rubina-petruccioli_phd2023 [Accessed 23.10.2024].
- Romano A., Rullo M., & Petruccioli C.** (2021). The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*. ISSN 1825-7321, vol. 21, n. 1 (pp. 188-203). Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10451> [Accessed 17/10/2024].
- Rotter, Julian B.** (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monographs: *General and applied*, 1966, 80.1: 1. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Selin Tumkaya, G., & Miller, S.** (2020). The perceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematized review. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 2020; 19 (2) (pp. 1061-1077). Retrieved from https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/202130520/Tumkaya_Miller_2020.pdf [Accessed 26/05/2024].
- Serbati, A.** (2019). Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes. In A. Dipace, V. Tamborra, *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 37-56). Franco Angeli.
- Sharma U., Loreman T., May F., Romano A., Sahli Lozano C., Avramidis E., Woodcock S., Subban P. & Kullmann H.** (2023). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, 39:2 (167-184). Retrieved from <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075> [Accessed 17/10/2024].
- Sharma U., Sokal L., Wang M., & Loreman T.** (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multinational study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21002316?via%3Dihub> [Accessed 23/10/2024].
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P.** (2017). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European journal of special needs education*, 33(3), 437-

446. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2017.1361139> [Accessed 23/10/2024].
- Sharma U., Loreman T. & Forlin C.** (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* · Volume 12 · Number 1 · 2012 12–21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.
- Subban P., Woodcock S., Bradford B., Romano A., Lozano C. S., Kullmann H., Sharma U., Loreman T., & Avramidis E.** (2024). What does the village need to raise a child with additional needs? Thoughts on creating a framework to support collective inclusion. *Teachers and Teaching*, 30(5), (668-683). Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2338398> [Accessed 23/10/2024].
- Szadjeko, K.** (2020). Il modello “biopsicosociale: verso un approccio integrale”. *Teoria e Prassi. Rivista di Scienze dell'Educazione, Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo"*, Modena, 1, 21-29.
- The Salamanca Statement and framework for action on Special Needs Education.** *World Conference on Special Needs Educational: Access and quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> [Accessed 13/06/2024].
- Trinchero, R.** (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Editori Laterza.
- Trinchero, R., Calvani, A., Marzano, A., Vivanet, G.** (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? *Italian Journal of Educational Research*, 25, 22-34. Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744 <https://iris.unica.it/retrieve/handle/11584/303248/429627/4361-Article%20Text-16289-1-10-20201210.pdf>.
- Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), (783-805). Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1) [Accessed 3/07/2024].
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K.** (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202> (Original work published 1998).
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T.** (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047459.pdf> [Accessed 26/06/2024].
- Viola, I., & Capodanno, F.** (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(2), (122-130). Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/5998> [Accessed 23/10/2024].
- Weinberg, R., Gould, D., & Jackson, A.** (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(4), 320-331.
- Williams G.** (1996). *Representing disability: some questions of phenomenology and politics*. In: Exploring the divide, Barnes C., Mercer G. Leeds: The disability press. Chapter 11, pp. 194-212. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/REPRESENTING-DISABILITY%3A-SOME-QUESTIONS-OF-AND-Williams/6573c3601397b67b61e4e8fd542219123b09fed1>.
- Wray E., Sharma U., & Subban P.** (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800> [Accessed 21/06/2024].
- Zanazzi, S.** (2020). La strada verso l'inclusione. *Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola. Ricerche pedagogiche*, Anno LIV, n. 215, aprile-giugno 2020, pp. 101-126. ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online). Retrieved from <https://sfera.unife.it/handle/11392/2460734> [Accessed 12/06/2024].
- Zanon, F., Battistella, G., & Cecotti, M.** (2022). *Storie di apprendimento e formazione degli insegnanti: il modello delle storie nella pratica del tirocinio e della scuola*. Forum Edizioni.

Educazione alla sostenibilità e innovazione didattica: verso un apprendimento inclusivo

Education for sustainability and teaching innovation: towards inclusive learning

Riccardo Sebastiani¹

Link Campus University

Sintesi

L'educazione alla sostenibilità è oggi una necessità per affrontare le sfide globali dell'Agenda 2030. Questo studio analizza il modo in cui l'Intelligenza Artificiale (IA), integrata in metodologie didattiche innovative e guidata da una leadership educativa consapevole, possa contribuire alla costruzione di ambienti di apprendimento sostenibili, inclusivi e trasformativi. Attraverso un approccio misto quantitativo e qualitativo, indaga percezioni e criticità delle strategie educative sostenibili.

I risultati evidenziano consapevolezza sull'importanza della sostenibilità, ma anche ostacoli strutturali e culturali, come frammentazione curricolare, resistenza all'innovazione e carenza di formazione. L'apprendimento esperienziale e il problem-solving collaborativo si dimostrano efficaci nel favorire competenze interdisciplinari (Del Gottardo, 2017).

L'IA offre opportunità per personalizzare i percorsi formativi, ma richiede un uso critico. La leadership educativa è cruciale per il cambiamento, promuovendo collaborazione e sperimentazione. Si sottolinea l'urgenza di politiche educative e investimenti mirati per un sistema equo e inclusivo.

Parole chiave: Educazione alla sostenibilità; Innovazione didattica; Intelligenza Artificiale (IA); Leadership educativa; Apprendimento inclusivo.

Abstract

Education for sustainability is now a necessity to address the global challenges of the 2030 Agenda. This study examines how Artificial Intelligence (AI), when integrated into innovative teaching methodologies and guided by mindful educational leadership, can contribute to the development of sustainable, inclusive, and transformative learning environments. Using a mixed-methods approach, it explores perceptions and critical issues related to sustainable educational strategies.

The findings reveal a strong awareness of the importance of sustainability but also highlight structural and cultural obstacles such as curriculum fragmentation, resistance to innovation, and lack of training. Experiential learning and collaborative problem-solving prove effective in fostering interdisciplinary competencies.

AI offers opportunities for personalizing learning pathways but requires a critical approach. Educational leadership plays a key role in driving change by fostering collaboration and experimentation. The study emphasizes the urgency of coherent educational policies and targeted investments to build a fair and inclusive educational system.

Keywords: Education for sustainability; Teaching innovation; Artificial intelligence (AI); Educational leadership; Inclusive learning.

¹ r.sebastiani@unilink.it

1. Introduzione

Nell'attuale panorama educativo, la scuola è chiamata ad assumere un ruolo strategico nella costruzione di percorsi formativi in grado di affrontare con equità e inclusione le sfide poste dalla complessità globale. Tale scenario, delineato anche dalle principali agende internazionali, sollecita una revisione profonda delle strategie pedagogiche, orientandole verso una visione trasformativa dell'educazione, intesa non solo come trasmissione di saperi, ma come processo generativo di cittadinanza attiva e pensiero critico (ONU, 2015). L'educazione alla sostenibilità assume, quindi, i connotati di un progetto condiviso, in grado di stimolare la partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti, dalla comunità scolastica al tessuto sociale di riferimento (Riva, 2018).

L'innovazione pedagogica, supportata dall'Intelligenza Artificiale (IA) e da metodologie trasformative, consente di differenziare i percorsi educativi in funzione dei bisogni e delle risorse dei discenti, potenziando la motivazione e il coinvolgimento degli stessi (Tomlinson, 2024). Ciò permette di sviluppare competenze interdisciplinari e di favorire la costruzione di conoscenze che integrino saperi scientifici e umanistici (Jenkins, 2010). Allo stesso tempo, l'introduzione di tecnologie emergenti in ambito formativo solleva questioni etiche e richiede un equilibrio tra automazione e ruolo centrale del docente come mediatore critico del sapere (Floridi, 2022).

L'approccio metodologico ispirato al cosiddetto *"whole-school approach"*² sottolinea l'importanza di creare ambienti di apprendimento in cui la sostenibilità divenga un valore quotidiano e condiviso. Ne deriva la necessità di integrare il tema ambientale nel curriculum, ma anche di promuovere pratiche concrete di riduzione dell'impatto ecologico della scuola, di partecipazione alle scelte organizzative e di apertura costante alle reti territoriali. Un simile orientamento richiede un aggiornamento continuo delle professionalità educative e una leadership capace di guidare il cambiamento dall'interno, favorendo collaborazione, corresponsabilità e riflessione critica su obiettivi e risultati (Hargreaves & Fink, 2006).

In un contesto formativo in evoluzione, si impone una visione educativa fondata sull'inclusione e sull'equità che abbracci tutti i livelli di scolarizzazione. L'accoglienza delle diversità, il superamento delle barriere fisiche e culturali e la promozione dell'uguaglianza di genere rappresentano componenti imprescindibili di una scuola capace di formare cittadini globali, consapevoli e responsabili. In tale prospettiva, la ricerca educativa può e deve offrire strumenti interpretativi e operativi volti a connettere i valori della sostenibilità con le pratiche didattiche quotidiane, aprendo la strada a modelli formativi generativi e partecipativi (Tilbury, 2007).

A partire da queste premesse, il contributo si propone di esplorare le fondamenta teoriche e operative di un impianto pedagogico capace di intercettare le sfide dell'epoca contemporanea, rileggendole alla luce dell'innovazione didattica e del cambiamento sociale. Integrando riflessione critica e indagine sul campo, l'articolo adotta un approccio interdisciplinare finalizzato a sostenere l'emergere di pratiche scolastiche inclusive, flessibili e orientate al futuro. In tale direzione, si mira a promuovere una cultura dell'apprendimento fondata sulla responsabilità condivisa, sulla consapevolezza globale e sull'equità educativa, capace di formare individui consapevoli, dotati di pensiero critico e competenze trasversali, in grado di agire da protagonisti in contesti in continua trasformazione.

Lo studio assume una concezione di sostenibilità educativa radicata nella prospettiva critica e trasformativa, che va oltre l'addestramento tecnico e l'ambientalismo superficiale, per abbracciare una visione sistemica, sociale e inclusiva del cambiamento (Wals, 2020). In questo quadro, l'Intelligenza Artificiale non è letta solo come tecnologia, ma come leva per innovare i processi formativi, rendendoli più accessibili, personalizzati e partecipativi. Il suo utilizzo può contribuire a costruire contesti di apprendimento più giusti e consapevoli, allineati agli obiettivi di sostenibilità globale.

2 Il *"whole-school approach"* è un modello educativo che coinvolge l'intera comunità scolastica nella promozione quotidiana e sistemica della sostenibilità, integrando valori, pratiche e organizzazione.

2. L'educazione alla sostenibilità come pilastro della trasformazione sociale

La relazione tra IA ed educazione alla sostenibilità si fonda sull'idea che le tecnologie emergenti possano supportare, se adeguatamente mediate, processi didattici inclusivi, capaci di attivare una cittadinanza ecologica e critica. La sfida è costruire un'interazione significativa tra innovazione tecnologica e trasformazione socio-educativa.

L'educazione per la sostenibilità rappresenta un elemento cruciale nella ridefinizione delle pratiche pedagogiche contemporanee, assumendo un ruolo centrale nel promuovere modelli di crescita responsabile e orientata alla giustizia sociale (Alessandrini, 2021). Il quadro internazionale per lo sviluppo sostenibile promosso dalle Nazioni Unite sottolinea, in particolare attraverso l'Obiettivo 4.7, l'urgenza di fornire a tutti gli studenti³ competenze e conoscenze orientate alla costruzione di una società più solidale, interconnessa e sostenibile (ONU, 2015). Tale prospettiva impone una revisione epistemologica del concetto stesso di educazione, che deve trasformarsi da processo trasmissivo a dinamica generativa, fondata sulla partecipazione attiva e sulla costruzione collettiva del sapere (Chianese *et al.*, 2024).

La sostenibilità educativa non può prescindere da un ripensamento globale dell'approccio pedagogico, il quale deve includere la trasversalità dei saperi, l'interdisciplinarietà e una visione critica del rapporto tra umanità e ambiente. L'adozione di metodologie trasformative, che promuovano l'apprendimento esperienziale e il coinvolgimento della comunità, si configura come condizione imprescindibile per lo sviluppo di una cittadinanza attiva e consapevole (Wals, 2019). Il superamento di un'educazione nozionistica, statica e gerarchizzata richiede la creazione di ambienti inclusivi, in cui il sapere venga costruito attraverso processi dialogici e co-creativi, garantendo l'accessibilità e la partecipazione di tutti i discenti, indipendentemente dalle loro condizio-

ni socioeconomiche o cognitive (Tilbury, 2007).

L'educazione alla sostenibilità deve configurarsi come un processo realmente di partecipazione attiva, capace di rispondere alle esigenze di una popolazione scolastica eterogenea e sempre più diversificata. La pluralità non può essere considerata un semplice principio teorico, ma deve tradursi in pratiche concrete che garantiscano pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti, superando barriere cognitive, culturali e sociali. L'approccio dell'"Universal Design for Learning" (UDL) offre un quadro concettuale solido per la progettazione di ambienti educativi flessibili e accessibili, che valorizzino la pluralità delle intelligenze e delle modalità di apprendimento (Cottini, 2019).

L'integrazione della sostenibilità nei curricula scolastici deve avvenire attraverso percorsi didattici che non solo informino gli studenti sulle problematiche ambientali, ma li rendano protagonisti di un cambiamento sociale consapevole e responsabile (Margiotta, 1997). Promuovere una cultura della sostenibilità all'interno del sistema scolastico richiede il coinvolgimento attivo e sinergico di tutte le componenti educative, dagli studenti ai docenti, fino ai dirigenti scolastici e alle comunità locali, affinché i valori della responsabilità ambientale, dell'inclusione e della giustizia sociale diventino parte integrante della quotidianità scolastica e della sua governance.

L'Intelligenza Artificiale (IA) rappresenta una delle innovazioni più significative nel panorama educativo contemporaneo, con un potenziale trasformativo che può amplificare le opportunità di apprendimento e favorire l'inclusione. Le tecnologie basate sull'IA offrono strumenti avanzati per la personalizzazione dei percorsi formativi, consentendo di adattare l'insegnamento alle esigenze specifiche di ciascun discente (Cebrián *et al.*, 2020). Attraverso sistemi di apprendimento adattivo, gli studenti possono beneficiare di esperienze formative su misura, con un livello di interazione e supporto mai raggiunto prima d'ora.

Tuttavia, l'utilizzo dell'IA nell'educazione solleva questioni etiche e metodologiche di fondamentale importanza. Se da un lato l'automazione e l'analisi dei dati possono migliorare l'efficacia didattica, dall'altro vi è il rischio di una digitalizzazione eccessiva che possa ridurre il ruolo del docente a semplice facilitatore tecnologico, piut-

3 Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

tosto che a mediatore critico del sapere (Floridi, 2022). Inoltre, se l'accesso alle tecnologie IA non è equamente distribuito, può generare un potenziale divario digitale che rischia di accentuare le disuguaglianze educative esistenti (Simovska & Prösch, 2016). La progettazione di sistemi IA inclusivi, capaci di supportare l'apprendimento senza sostituire la dimensione umana della relazione educativa, diventa pertanto una sfida strategica per il futuro dell'educazione alla sostenibilità (Floridi, 2022).

Il ruolo della leadership educativa è decisivo nell'integrare sostenibilità e tecnologie emergenti nei contesti scolastici. I dirigenti devono farsi promotori di una visione trasformativa dell'educazione, sostenendo l'adozione di approcci pedagogici innovativi e la costruzione di comunità di apprendimento aperte, dinamiche e partecipative (Hargreaves & Fink, 2006). In quest'ottica, la creazione di reti educative che coinvolgono attivamente istituzioni, famiglie e territorio diventa strategica per rendere le pratiche didattiche più radicate e orientate al cambiamento.

Le politiche scolastiche, per essere realmente incisive, devono accompagnare questi processi attraverso finanziamenti mirati, percorsi di formazione continua per il personale docente e strategie capaci di intercettare le esigenze di una società in rapida evoluzione. Il paradigma della leadership distribuita si rivela particolarmente efficace nell'attivare una governance diffusa, capace di valorizzare la responsabilità collettiva e l'attuazione concreta delle strategie educative (Scott *et al.*, 2012).

Solo attraverso una sinergia stabile tra comunità educative, istituzioni e decisori politici sarà possibile costruire un sistema formativo realmente aperto, accessibile e capace di rigenerarsi nel tempo.

3. Approccio metodologico

Nel progettare questa indagine, si è avvertita l'esigenza di ancorare il percorso metodologico a un insieme di interrogativi teorici e pratici capaci di orientare l'intero impianto della ricerca. In un contesto educativo attraversato da rapide trasformazioni, l'incontro tra sostenibilità, innovazione tecnologica e inclusione non può essere letto soltanto come una sommatoria di temi, ma

come un nodo generativo che interroga il senso stesso dell'agire didattico. Per questo, la ricerca si è sviluppata attorno a una riflessione plurima: comprendere come i docenti percepiscano l'intelligenza artificiale in relazione all'educazione alla sostenibilità; indagare quali barriere e quali condizioni abilitanti ne influenzino l'adozione in aula; rilevare se tali percezioni varino in base a fattori sociodemografici come età, genere, esperienza o collocazione geografica; esplorare infine come l'IA venga ritenuta in grado di favorire una mentalità ecologica, percorsi personalizzati e ambienti di apprendimento realmente inclusivi. Queste domande non sono nate come semplici ipotesi da verificare, ma come strumenti per dare voce a una comunità educativa che oggi si confronta quotidianamente con sfide complesse e intersezionali. Esse hanno fornito lo sfondo riflessivo e operativo entro cui è stato elaborato l'intero disegno metodologico.

Alla luce di ciò la presente ricerca si configura come uno studio misto, combinando un approccio quantitativo e qualitativo per ottenere un quadro esaustivo delle percezioni e delle pratiche relative all'integrazione dell'IA nell'educazione alla sostenibilità. Il disegno della ricerca si basa su un paradigma interpretativo, che consente di esplorare le opinioni dei docenti in merito all'adozione dell'IA come strumento educativo, nonché sulle barriere e i facilitatori che ne influenzano l'implementazione (Creswell & Plano Clark, 2017).

Dal punto di vista quantitativo, è stato adottato un approccio descrittivo e inferenziale, finalizzato a individuare correlazioni statisticamente significative tra variabili sociodemografiche e atteggiamenti nei confronti dell'IA. Parallelamente, l'analisi qualitativa ha permesso di cogliere la complessità dei processi decisionali e delle motivazioni soggettive attraverso l'analisi delle risposte aperte (Braun & Clarke, 2006).

Il campione della ricerca è composto da 343 docenti operanti in scuole primarie distribuite su tutto il territorio italiano. La selezione dei partecipanti è avvenuta tramite campionamento non probabilistico di tipo intenzionale, coinvolgendo docenti con almeno cinque anni di esperienza didattica.

Il questionario è stato inviato ai dirigenti scolastici, con preghiera di diffusione tra il personale docente. Questo metodo ha permesso di raggiungere una vasta gamma di insegnanti, garantendo un'elevata eterogeneità del campio-

ne e riducendo eventuali distorsioni legate alla selezione dei partecipanti.

L'ampia distribuzione geografica del campione garantisce una rappresentatività eterogenea delle realtà scolastiche italiane, superando potenziali bias legati a specifici contesti territoriali. La varietà dei partecipanti consente inoltre di esplorare le differenze nelle percezioni e nelle pratiche educative adottate nei diversi ambienti scolastici.

3.1. Strumenti di raccolta dati

Per la raccolta dei dati è stato utilizzato un questionario autoprodotta, sviluppato appositamente per questa ricerca sulla base della letteratura scientifica esistente nel campo dell'educazione alla sostenibilità e dell'intelligenza artificiale (Wals, 2020). Il questionario è stato strutturato nelle seguenti sezioni (Tab. 1):

Sezione	Contenuto
Informazioni sociodemografiche	Genere, età, anni di servizio, ordine scolastico
Percezione dell'IA nell'educazione ambientale	Scala Likert a cinque punti per misurare l'accordo con affermazioni sull'utilità dell'IA nella didattica della sostenibilità
Ostacoli e facilitatori dell'adozione dell'IA	Domande chiuse e aperte per individuare le principali barriere e condizioni favorevoli all'integrazione dell'IA nei curricula scolastici

Tab. 1 - Il percorso Snapshots of assessment.

Per l'analisi qualitativa, sono state esaminate le risposte aperte utilizzando un'analisi tematica, attraverso un processo di codifica deduttiva e induttiva, con l'ausilio del software NVivo (Braun & Clarke, 2019).

3.2. Analisi dei dati

I dati raccolti sono stati analizzati mediante tecniche statistiche descrittive e inferenziali. In particolare (Tab. 2):

Analisi	Metodo utilizzato
Dati continui	Calcolo di medie e deviazioni standard
Dati categoriali	Analisi delle frequenze
Associazione tra variabili nominali	Test del Chi-quadro di Pearson
Confronto tra gruppi	Analisi della varianza (ANOVA a una via)
Analisi qualitativa	Approccio tematico secondo Braun e Clarke (2006)

Tab. 2 - Tecniche di analisi statistica e qualitativa utilizzate.

Lo studio è stato condotto nel rispetto delle linee guida etiche per la ricerca educativa. Ai partecipanti è stato garantito anonimato e riservatezza, conformemente alla normativa GDPR (Regolamento UE 2016/679). Prima della compilazione del questionario, è stato richiesto il consenso informato e la possibilità di ritirarsi in qualsiasi momento senza conseguenze.

Nonostante l'ampio campione e il rigore metodologico adottato, la ricerca presenta alcune limitazioni. Il campionamento non probabilistico potrebbe ridurre la generalizzabilità dei risultati, mentre la natura auto-riferita dei dati raccolti potrebbe essere soggetta a bias di desiderabilità sociale. Inoltre, l'assenza di un'osservazione diretta delle pratiche didattiche limita la possibilità di verificare l'effettiva implementazione dell'IA nelle scuole.

Per superare tali limiti, ricerche future potrebbero integrare i dati raccolti con interviste approfondite e osservazioni etnografiche, permettendo

una triangolazione più solida dei risultati (Denzin, 2012). Inoltre, studi longitudinali potrebbero analizzare l'evoluzione dell'adozione dell'IA nelle scuole primarie italiane, identificando fattori di successo e criticità nel lungo termine.

4. Risultati

L'analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti ha delineato un quadro complesso e stratificato della percezione e dell'applicazione dell'intelligenza artificiale (IA) nell'educazione alla sostenibilità. La distribuzione del campione, costituito prevalentemente da docenti di sesso femminile, rispecchia l'assetto demografico dell'attuale panorama scolastico, evidenziando una predominanza di insegnanti appartenenti alle fasce d'età 46-55 anni e 56-65 anni (Fig. 1).

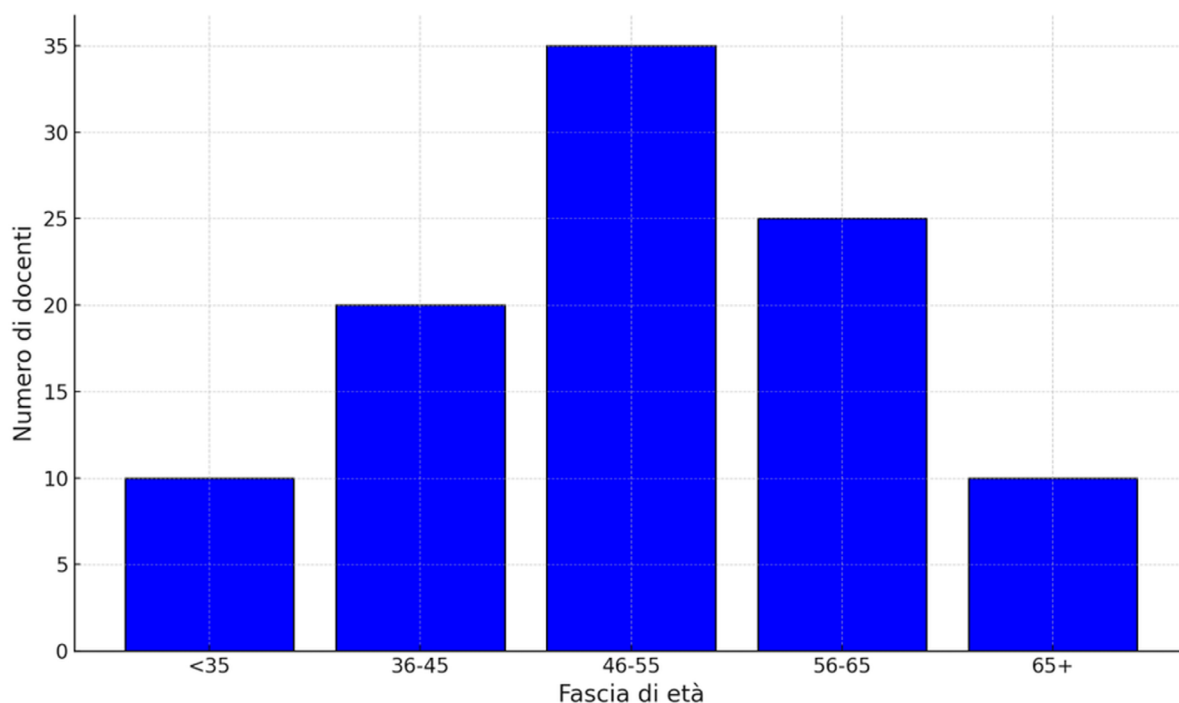


Fig.1 - Distribuzione fasce d'età.

L'anzianità di servizio risulta un elemento chiave nell'analisi: la maggioranza dei partecipanti ha accumulato un'esperienza superiore ai dieci anni, con una particolare concentrazione nelle regioni

del Trentino-Alto Adige, Molise e Lombardia, suggerendo un potenziale legame tra collocazione geografica e sensibilità alle tematiche ambientali.

La sostenibilità emerge come una tematica di grande rilevanza tra gli insegnanti coinvolti nello studio. Il 78% degli intervistati si è dichiarato molto interessato o estremamente interessato alle questioni ambientali, rivelando una propensione marcata verso un'integrazione curricolare di questi contenuti. Tuttavia, permane un divario tra l'interesse teorico e la capacità pratica di implementare strategie didattiche basate sull'IA (Fig. 2).

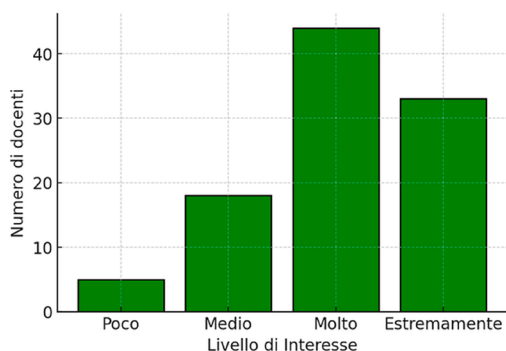


Fig. 2 - Interesse per le tematiche ecologiche.

Attraverso un'analisi delle tabelle incrociate e dei test di significatività statistica, sono emerse relazioni chiave tra variabili socio-cognitive e la percezione dell'IA. Il test del Chi-quadro ha evidenziato una correlazione statisticamente significativa tra genere e sensibilità ecologica, indicando che le insegnanti di sesso femminile mostrano un coinvolgimento più marcato rispetto ai loro colleghi maschili nell'integrazione di contenuti legati alla sostenibilità. Tuttavia, il livello di istruzione non è risultato un predittore significativo nell'interesse per le tematiche ecologiche, suggerendo che questa predisposizione sia indipendente dal titolo di studio posseduto (Fig. 3).

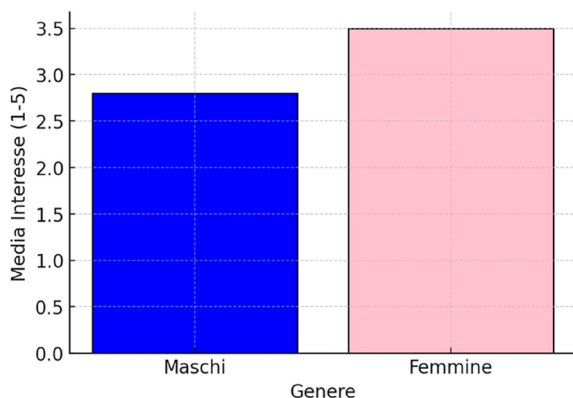


Fig. 3 - Relazione tra genere e interesse per l'ecologia.

Un dato cruciale emerso dallo studio riguarda la discrepanza tra l'atteggiamento positivo nei confronti dell'IA e la sua effettiva implementazione nella didattica. Sebbene il 65% dei docenti riconosca il potenziale dell'IA nel rafforzare l'educazione ambientale, solo il 25% ha dichiarato di aver utilizzato strumenti di IA per scopi didattici (Fig. 4). Questo dato rivela una frattura tra la consapevolezza teorica e l'applicabilità concreta della tecnologia in aula.

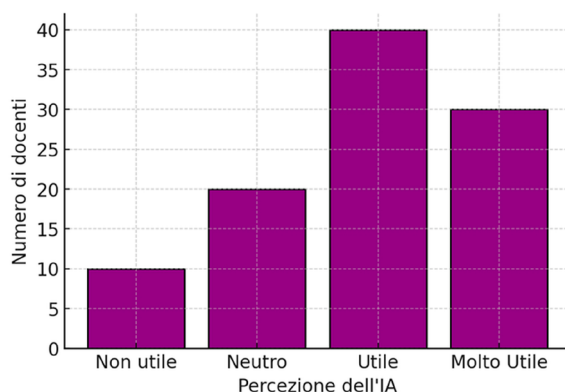


Fig. 4 - Opinioni sull'utilizzo dell'IA.

Dall'analisi qualitativa delle risposte aperte, sono emersi tre principali ostacoli all'adozione dell'IA nella didattica ambientale (Fig. 5):

- **Mancanza di formazione specifica** – Gli insegnanti lamentano un deficit di competenze tecnologiche per sfruttare appieno le potenzialità dell'IA;
- **Resistenza culturale** – La diffidenza verso le nuove tecnologie, specialmente tra docenti con maggiore anzianità di servizio, ostacola la diffusione dell'IA in contesti educativi tradizionali;
- **Limitate risorse infrastrutturali** – L'assenza di strumenti adeguati e di investimenti mirati impedisce una piena integrazione dell'IA nei programmi didattici.

Tuttavia, tra i fattori catalizzatori, emergono esperienze di successo in cui l'IA è stata utilizzata per la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, il monitoraggio dei comportamenti sostenibili, e la realizzazione di simulazioni avanzate per l'analisi degli effetti del cambiamento climatico.

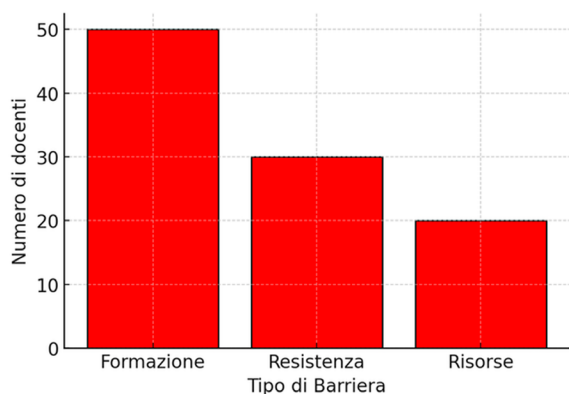


Fig. 5 - Barriere all'integrazione dell'IA.

I risultati ottenuti suggeriscono che, per garantire un'efficace integrazione dell'IA nell'educazione alla sostenibilità, è necessario adottare un approccio ecosistemico che combini formazione professionale avanzata, incentivi istituzionali e sinergie tra scuola, ricerca accademica e industria tecnologica. L'implementazione di percorsi di formazione continua per docenti, basati su metodologie didattiche innovative e supportati da strumenti digitali interattivi, rappresenta un fattore essenziale per colmare il divario tra teoria e pratica. Inoltre, la creazione di reti di collaborazione tra istituzioni scolastiche e centri di ricerca potrebbe favorire lo sviluppo di pratiche educative basate sull'IA, promuovendo modelli di apprendimento adattivi e personalizzati.

Il rafforzamento della leadership educativa in ambito tecnologico si configura come un elemento chiave per il superamento delle resistenze culturali e la promozione di una didattica innovativa. Leader scolastici formati sulle potenzialità e sui limiti dell'IA possono fungere da catalizzatori di un cambiamento strutturale, facilitando un processo di adozione graduale e consapevole della tecnologia. Questa transizione richiede, però, un supporto istituzionale a lungo termine, con investimenti mirati nella creazione di infrastrutture tecnologiche adeguate e nell'adozione di politiche educative incentrate sulla sostenibilità digitale (Wals, 2020).

In un'ottica di ulteriore approfondimento, è opportuno sottolineare come alcune variabili trasversali abbiano restituito evidenze significative rispetto alle rappresentazioni dei docenti. Ad esempio, la familiarità dichiarata con i concetti base dell'Intelligenza Artificiale mostra una

distribuzione polarizzata: solo una minoranza si sente adeguatamente preparata, mentre prevale una percezione di incertezza o conoscenza parziale. Questo dato appare coerente con la richiesta ricorrente di percorsi di formazione continua mirati, emersa anche nelle risposte aperte.

Particolarmente rilevante risulta l'associazione tra il grado di familiarità con gli usi specifici dell'IA in campo ambientale (es. modelli predittivi per il cambiamento climatico, gestione delle risorse idriche) e l'interesse manifestato per l'integrazione dell'IA nella didattica. Le correlazioni individuate suggeriscono che un'esposizione più ampia a scenari concreti di applicazione dell'IA rafforza l'attitudine positiva verso l'adozione di questi strumenti in ambito scolastico. In questo senso, emerge una linea di tendenza che collega conoscenza, esperienza pregressa e apertura al cambiamento.

Altrettanto degne di nota sono le risposte multiple alle domande qualitative, da cui si evince un'ampia gamma di preoccupazioni (dal consumo energetico all'impatto sull'autonomia professionale) ma anche di speranze legate alla funzione educativa dell'IA. Tra le proposte maggiormente condivise dai docenti spiccano la necessità di programmi educativi sull'IA ecologica, lo sviluppo di tecnologie etiche e sostenibili e il rafforzamento di un'alleanza educativa tra scuola, enti di ricerca e comunità territoriali. Questi elementi rappresentano non solo indicatori descrittivi, ma linee di sviluppo progettuale che la ricerca ha inteso portare alla luce.

5. Discussione

I risultati della presente indagine delineano con evidenza la portata strutturale che l'educazione orientata alla sostenibilità assume nei contesti scolastici contemporanei. Al di là di un semplice incremento di contenuti o di moduli didattici dedicati, si delinea, infatti, un ripensamento profondo delle pratiche pedagogiche e delle dinamiche organizzative, in linea con la visione sistemica e trasformativa promossa dall'Agenda 2030 (ONU, 2015). In questa prospettiva, l'integrazione dei saperi ambientali, sociali, economici e culturali non può essere interpretata come un'appendice curricolare, bensì come un paradigma

di riferimento per la progettazione educativa nel suo complesso, in grado di promuovere percorsi di apprendimento orientati alla partecipazione attiva e alla responsabilità collettiva (Tilbury, 2007; Wals, 2020).

Un primo aspetto cruciale, emerso con costanza nelle voci dei docenti e dei dirigenti intervistati, riguarda la necessità di superare modelli educativi ancorati a un'impostazione meramente trasmissiva. I docenti sottolineano come la sostenibilità, nei suoi molteplici aspetti, implichi un coinvolgimento autentico di studenti e studentesse in processi di problem solving, progettazione partecipata e riflessione critica (Thomas, 2000). Questa impostazione metodologica, che si lega a forme di didattica laboratoriale e di project-based learning (Cambi, 2006), rende lo studente co-costruttore del proprio sapere, stimolandone la motivazione intrinseca e la consapevolezza del contesto socio-ambientale in cui è immerso (Evans *et al.*, 2012). Tuttavia, la ricorrente carenza di risorse, la crescente complessità burocratica e la scarsità di formazione specifica in ambito di pedagogie per la sostenibilità sono indicate come fattori limitanti, evidenziando una mancata corrispondenza tra istanze valoriali e opportunità concrete di innovazione.

Un ulteriore nodo problematico concerne l'integrazione dell'Intelligenza Artificiale e, più in generale, delle tecnologie emergenti. Da un lato, si riconosce il potenziale straordinario di tali strumenti nell'individuare percorsi di apprendimento personalizzati, nel sostenere la motivazione dei discenti e nel facilitare l'inclusione di studenti con differenti stili cognitivi (Cebrián *et al.*, 2020). Dall'altro, permane il timore che un utilizzo puramente strumentale, privo di una cornice etica e pedagogica solida, possa ridurre l'esperienza educativa a un processo di automatizzazione. Alcuni insegnanti, inoltre, segnalano la difficoltà di reperire indicazioni metodologiche chiare per un uso critico e responsabile di sistemi IA, nonché la presenza di un digital divide che condiziona non soltanto gli studenti, ma anche i docenti stessi (Simovska & Prøsch, 2016). Di conseguenza, l'adozione di tecnologie avanzate deve coniugarsi con interventi formativi di qualità, atti a garantire che la dimensione relazionale, empatica e riflessiva dell'insegnamento non venga sacrificata in nome dell'efficienza tecnologica.

In questo scenario, il ruolo della leadership

scolastica si rivela determinante: i dirigenti che si impegnano a promuovere una visione educativa fondata sui principi dell'eco-giustizia, dell'inclusione e della cooperazione possono fungere da catalizzatori di processi innovativi (Hargreaves & Fink, 2006; Scott *et al.*, 2012). Essi non soltanto orientano le politiche interne di distribuzione delle risorse, ma possono creare un clima organizzativo in cui il confronto, la ricerca-azione e la progettualità partecipata trovino spazio effettivo. Le esperienze più virtuose, emerse dall'indagine, testimoniano che quando la leadership assume con convinzione tale mandato, i docenti vengono incoraggiati a sperimentare nuovi approcci e metodologie, favorendo la costruzione di reti di collaborazione sia all'interno della scuola, sia con altri attori territoriali (Chianese *et al.*, 2024). La co-progettazione con le comunità locali (Brown, 2009), infatti, risulta centrale per rendere tangibili i valori della sostenibilità, collegando l'attività scolastica a problematiche concrete e a soluzioni praticabili, attraverso una visione educativa integrata che coinvolge l'intera comunità scolastica in modo sistemico e partecipativo (Alsop *et al.*, 2007).

Da un punto di vista didattico e curricolare, appare evidente come la sostenibilità possa configurarsi come un "contenitore epistemologico" trasversale, in grado di connettere discipline differenti e di sollecitare negli studenti la capacità di interpretare criticamente i fenomeni globali (Wals, 2020). In tal senso, le esperienze di service learning (Sigmon, 1979) e di cittadinanza attiva, così come i progetti incentrati sull'educazione ambientale o sulle competenze di cittadinanza globale (UNESCO, 2015), si rivelano strategici nell'aiutare i giovani a maturare una visione integrata della realtà e un sentimento di corresponsabilità. Ciò si traduce non solo in un ampliamento delle competenze di base – da quelle linguistiche a quelle tecnologiche e scientifiche – ma in una vera e propria ridefinizione del "profilo dello studente" come soggetto eticamente e socialmente avvertito, capace di sviluppare uno sguardo critico e responsabile sul sapere, sulle relazioni e sull'ambiente.

6. Conclusioni

Le analisi proposte hanno messo in luce un'evidente esigenza di rinnovamento metodologico e culturale che investe il sistema scolastico contemporaneo, chiamato a ricoprire un ruolo di primo piano nella transizione verso una società più equa, inclusiva e sostenibile (ONU, 2015). Le principali implicazioni emerse non si esauriscono in una mera ridefinizione curricolare, ma richiedono un ripensamento integrale del “fare educazione”, radicato in una visione pedagogica orientata ai principi della responsabilità condivisa, della giustizia sociale e della tutela ambientale (Wals, 2019). In tale prospettiva, la sostenibilità non va intesa come un'aggiunta tematica, bensì come un orizzonte etico ed epistemologico capace di orientare coerentemente tutte le dimensioni dell'agire didattico e organizzativo.

Sulla scorta dei dati discussi, risulta evidente che l'introduzione di metodologie trasformative basate sull'apprendimento esperienziale e il pensiero critico (Kolb, 1984) rappresenta una leva strategica per alimentare la motivazione intrinseca di studenti e insegnanti, stimolando una cultura scolastica più aperta e partecipativa. Questi approcci didattici consentono, infatti, di superare l'impostazione trasmissiva, traducendo i valori della sostenibilità in processi di ricerca-azione e progettualità condivisa. I dispositivi di Intelligenza Artificiale, se governati da un solido impianto pedagogico ed etico, possono ulteriormente potenziare tali percorsi, promuovendo la personalizzazione degli apprendimenti e valorizzando la pluralità degli stili cognitivi (Floridi, 2022). È tuttavia essenziale che la tecnologia non monopolizzi il discorso educativo, ma si configuri come strumento abilitante al servizio di relazioni e prassi formative profondamente umane (Chianese *et al.*, 2024).

Un ulteriore, cruciale fattore di successo risiede nella leadership educativa, la cui funzione si estende ben oltre gli aspetti meramente gestionali. I dirigenti scolastici dotati di una visione sistemica e proiettata al bene comune possono catalizzare processi di innovazione, favorendo la costruzione di una comunità professionale coesa e ricettiva rispetto alle spinte del cambiamento (Hargreaves & Fink, 2006). Tale leadership, fondata su responsabilità distribuita e cooperazione,

rappresenta il fulcro attorno a cui si possono tessere reti territoriali solide, capaci di integrare saperi, risorse ed esperienze provenienti da contesti diversi (Scott *et al.*, 2012). In questo senso, la scuola non si limita a rispondere alle urgenze del presente, ma diviene luogo di sperimentazione e di ricerca attiva, dove le questioni globali trovano risposte e interpretazioni localmente ancorate, grazie a un'impostazione educativa integrata e condivisa che coinvolge tutte le componenti del contesto scolastico (Henderson & Tilbury, 2004).

La convergenza tra i temi dell'educazione alla sostenibilità, dell'equità, dell'innovazione digitale e della leadership trasformativa lascia intravedere un potenziale di straordinaria portata. Laddove si realizzi un'alleanza feconda tra politiche pubbliche coerenti, investimenti mirati e un corpo docente formato e motivato, si dischiudono orizzonti pedagogici che trascendono la semplice introduzione di nuovi contenuti (Tino, 2024). In definitiva, si tratta di plasmare un immaginario educativo in cui ogni studente, a prescindere dal background socioeconomico, possa sperimentare percorsi di apprendimento altamente significativi e di acquisire competenze trasversali indispensabili per affrontare la complessità del mondo contemporaneo (Tammaro *et al.*, 2024).

La sostenibilità, lungi dall'essere una moda passeggera, si configura dunque come un principio in grado di ridefinire radicalmente la missione stessa della scuola. Diventa imprescindibile favorire un'interpretazione della conoscenza non più frammentata e disciplinaristica, ma integrata e relazionale. Solo attraverso un'educazione “ecologica” – capace di mettere in relazione l'uomo con l'ambiente, le discipline tra di loro, e i singoli individui con la collettività – è possibile formare generazioni che siano insieme competenti, critiche e solidali, disposte a prendersi cura tanto del patrimonio naturale quanto del tessuto sociale (Green & Somerville, 2015).

L'itinerario tracciato dalle evidenze raccolte richiede un impegno corale e lungimirante, in cui l'azione pedagogica si connetta strettamente alla ricerca accademica e alle scelte di policy. Occorre promuovere, in altre parole, un ecosistema educativo resiliente, capace di resistere alle derive dell'individualismo e di coltivare valori di cooperazione, corresponsabilità e rispetto della diversità. Tale traguardo non è privo di ostacoli, ma la consapevolezza del suo carattere ineludibile spinge

a immaginare forme di formazione, valutazione e governance scolastica più adeguate ai mutamenti in atto. Tuttavia, i dati restituiscono anche alcune zone d'ombra che meritano attenzione.

La distanza tra i valori dichiarati e le pratiche effettivamente implementate, ad esempio, rivela l'esistenza di barriere strutturali e culturali che non possono essere superate con la sola buona volontà dei singoli docenti. A fronte di una diffusa sensibilità verso i temi della sostenibilità e dell'etica tecnologica, permane una fragilità sistemica che si manifesta in forma di discontinuità formativa, mancanza di supporto organizzativo e assenza di riferimenti pedagogici consolidati. In questo scenario, il rischio non è solo quello di una digitalizzazione acritica, ma anche di una "sostenibilità dichiarata" che non riesce a tradursi in innovazione educativa autentica.

È dunque necessario promuovere una riflessione più radicale su cosa significhi davvero formare cittadini ecologicamente consapevoli in un'epoca segnata da crisi ambientali, disuguaglianze crescenti e trasformazioni digitali. L'educazione alla sostenibilità non può limitarsi a trasmettere contenuti, ma deve configurarsi come un'esperienza trasformativa, capace di incidere sulle posture cognitive, sulle relazioni educative e sull'immaginario sociale. Solo un investimento sistemico su visioni pedagogiche lungimiranti, pratiche inclusive e alleanze interistituzionali potrà sostenere questo cambiamento in profondità.

Concludendo l'educazione alla sostenibilità non rappresenta semplicemente un requisito imposto dall'emergenza ambientale e sociale, ma un'opportunità storica per ridefinire l'idea stessa di civiltà: una civiltà che, avendo riconosciuto i propri limiti, trova nel dialogo, nell'inclusione e nella cura il motore di un autentico progresso umano.

Un progresso che non può più misurarsi solo in termini economici o tecnologici, ma che deve fondarsi sulla capacità delle istituzioni educative di coltivare relazioni significative, promuovere giustizia intergenerazionale e generare visioni condivise di futuro. In questa prospettiva, la scuola è chiamata a farsi spazio di resistenza e rigenerazione, luogo in cui immaginare e costruire insieme un mondo più abitabile, equo e solidale.

Bibliografia

- Alessandrini, G.** (2021). *Educazione alla sostenibilità come “civic engagement”*: dall’Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 13-21.
- Alsop, S., Dippo, D., & Zandvliet, D.B.** (2007). *Teacher education as or for social and ecological transformation: place-based reflections on local and global participatory methods and collaborative practices*. *Journal of Education for Teaching*, 33(2), 207-223. <https://doi.org/10.1080/02607470701259499>.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis*. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>.
- Brown, T.** (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Cambi, F.** (2006). *Saperi e competenze* (2^a ed.). Laterza.
- Cebrián, G., Palau, R., & Mogas, J.** (2020). *The Smart Classroom as a means to the development of ESD methodologies*. *Sustainability*, 12(7), 3010. <https://doi.org/10.3390/su12073010>.
- Cottini L.** (Ed.) (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti EDU.
- Chianese, G., Marescotti, E., Bocchi, B., & Di Marco, L.** (2024). *Future-proofing education: Educational professions against global sustainability commitments*. *Form@re*, 24(1), 22-37. <https://doi.org/10.36253/form-15553>.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L.** (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Del Gottardo, E.** (2017). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Denzin, N.K.** (2012). *Triangulation 2.0*. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>.
- Evans, N., Whitehouse, H., & Gooch, M.** (2012). *Barriers, successes and enabling practices of education for sustainability in Far North Queensland schools: A case study*. *Journal of Environmental Education*, 43(2), 121-138. <https://doi.org/10.1080/00958964.2011.621995>.
- Green, M., & Somerville, M.** (2015). *Sustainability education: Researching practice in primary schools*. *Environmental Education Research*, 21(6), 832-845. https://www.researchgate.net/publication/271671217_Sustainability_education_researching_practice_in_primary_schools.
- Hargreaves, A., & Fink, D.** (2006). *Sustainable leadership*. John Wiley & Sons.
- Henderson, K., & Tilbury, D.** (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage.
- Jenkins H.** (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Media Education per il XXI secolo. Milano: Guerini.
- Kolb, D.A.** (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Floridi L.** (2022). *Etica dell’intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Margiotta, U.** (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche e operative*. Roma: Armando.
- ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite).** (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* [A/RES/70/1]. Recuperato da <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Riva, M.G.** (2018), *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*, in *Pedagogia Oggi*, V.16, N.1, 2018.
- Sigmon, R.L.** (1979). *Service-Learning: Three principles*. *Synergist*, 8(1), 9-11.
- Scott, G., Tilbury, D., Sharp, L., & Deane, E.** (2012). *Turnaround leadership for sustainability in higher education*. Sydney: Australian Government Office for Learning and Teaching.

- Simovska, V., & Kremer Prøsch, Å.K.** (2016). *Global social issues in the curriculum: perspectives of school principals*. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 630-649. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1114150>.
- Tammaro, R., Ferrantino, C., & Tiso, M.** (2024). *The value of sustainability in the education field*. *Form@re*, 24(1), 8-21. <https://doi.org/10.36253/form-15620>.
- Thomas, J.W.** (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation/Buck Institute for Education.
- Tilbury, D.** (2007). *Learning-based change for sustainability: Perspectives and pathways*. In A. E. J. Wals (Ed.), *Social Learning Towards a Sustainable World: Principles, Perspectives, and Praxis* (pp.117-131). Wageningen Academic Publishers. <https://doi.org/10.3920/978-90-8686-594-9>.
- Tino, C.** (2024). *Sustainability education within schools: An exploratory study about the influencing factors and the principals' role*. *Form@re*, 24(1), 79-95. <https://doi.org/10.36253/form-15618>.
- Tomlinson, C.A., & Dack, H.** (2024). *Preparing novice teachers to differentiate instruction: Implications of a longitudinal study*. *Journal of Teacher Education*, 76(1), 12-28. <https://doi.org/10.1177/00224871241232419>.
- Wals, A.E.J.** (2020). *Transgressing the hidden curriculum of unsustainability: Towards a relational pedagogy of hope*. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 825-826. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1676490>.
- Wals, A.E.J.** (2019). *SustainabilityOriented Ecologies of Learning: A Response to Systemic Global Dysfunction*. In R. Barnett & N. Jackson (Eds.), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities* (pp.61–78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351020268>.
- UNESCO.** (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>.

Far emergere le credenze degli insegnanti per costruire una formazione professionale efficace

Exposing teachers' beliefs to design effective professional development

Laura Landi¹

Università di Modena e Reggio Emilia

Sintesi

La formazione per insegnanti in servizio, anche nelle forme di percorsi altamente riflessivi come quelli di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) non sempre porta risultati soddisfacenti in termini di cambiamenti nelle pratiche. Le idee implicite degli insegnanti² possono influenzare in modo significativo il tipo di formazione necessaria per sostenere veri cambiamenti nelle metodologie didattiche. Il presente lavoro presenta la versione iniziale di uno strumento volto a delineare i profili degli insegnanti in base all'idea di conoscenza come trasmessa o auto-costruita e dell'apprendimento come impresa individuale o sociale. I risultati rivelano che le convinzioni degli insegnanti in questi ambiti sono interconnesse con altri fattori, come le conoscenze sui presupposti della valutazione, l'utilizzo di metodologie di valutazione e insegnamento e l'adattamento ai cambiamenti. Saranno discusse alcune modalità per tenere conto di queste idee implicite e strutturare una formazione più efficace.

Parole chiave: Sviluppo professionale dei docenti; Formati pedagogici; Belief di insegnamento e apprendimento; Profilo tendenziale dei docenti.

Abstract

Training programs for in-service teachers, including highly reflective approaches such as research-based training (Asquini, 2018), do not consistently yield satisfactory outcomes in terms of inducing substantive shifts in teaching methodologies. Teachers' beliefs and perspectives regarding teaching and learning play a crucial role in shaping the nature of the training necessary to facilitate authentic pedagogical change. This study introduces a pilot instrument designed to delineate teachers' trend profiles based on their conceptualizations of knowledge—as either transmitted to learners or self-constructed—and their perceptions of learning—as either an individual or social process. The findings indicate that the profiles identified through this tool are interconnected with other factors, such as understanding assessment, utilizing assessment and teaching methodologies, and adapting to changes. The research suggests how trainers can leverage these findings to design more effective professional development interventions.

Keywords: Teachers' professional development; Pedagogical format; Beliefs on teaching and learning; Teachers' trend profiles.

¹ laura.landi@unimore.it

² Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

1. Introduzione

La letteratura su formati pedagogici e *habitus* conferma che anche gli insegnanti, in quanto professionisti in azione (Schön, 1993), fondano il loro lavoro su cornici di riferimento, spesso basate su assunti di cui non sono consapevoli (Perrenoud, in Altet *et al.*, 2006; Pentucci, 2018; Bordieau, 2013). In mancanza di questi assunti impliciti e senza cambiamenti nei quadri organizzativi e nelle cornici di significato, si rischia di attuare una formazione professionale che produce semplicemente “innovazione senza cambiamento” (Barnes in Russell & Mumby (eds.), 1992). Gli insegnanti possiedono diversi *habitus* e formati pedagogici e diverse idee di insegnamento e apprendimento. La formazione di solito riconosce questa eterogeneità e lavora intorno ad essa, cercando di innescare un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016) o guidando gli insegnanti ad attuare cambiamenti nelle pratiche e a riflettere sulle motivazioni solo dopo averne constatato l'efficacia (Guskey, 2002). Queste soluzioni considerano la riflessione o la dimostrazione di efficacia come dispositivi utili a portare tutti gli insegnanti sulla stessa lunghezza d'onda e quindi in grado di adottare cambiamenti e trasformazioni (Mortari, 2009). Tuttavia, la letteratura mostra che i risultati relativi ai cambiamenti nella didattica e nelle convinzioni degli insegnanti non sono sempre soddisfacenti (Villegas-Reimers, 2003; Borko, 2004; Postholm, 2012).

Il presente lavoro si propone di contribuire a colmare questa lacuna. L'*habitus* e i formati pedagogici possono essere rilevati solo attraverso l'osservazione o emergere dalla rinnovata consapevolezza degli insegnanti. Tuttavia, come vedremo, le idee preconcepite degli insegnanti sull'insegnamento e sull'apprendimento possono essere utilizzate come proxy per loro. Se i formatori riuscissero a scoprirle prima della formazione, potrebbero progettare corsi di sviluppo professionale più efficaci.

Il cambiamento nelle modalità valutative (OM 172/2020) ha originato questa ricerca sui preconcetti e sull'atteggiamento degli insegnanti nei confronti del cambiamento. Nel 2020 il sistema di valutazione degli apprendimenti delle scuole primarie italiane è passato da una scala di voti da 1 a 10 a una valutazione criteriale. Gli insegnanti

dovevano definire obiettivi di apprendimento specifici, da esplicitare anche nel documento di valutazione e raccogliere dati per determinarne l'acquisizione. In base all'autonomia degli studenti, all'uso delle risorse, alle prestazioni in situazioni note e non note e alla continuità nella manifestazione dell'apprendimento, si caratterizzavano quattro livelli: avanzato, intermedio, base, di prima acquisizione. La valutazione criteriale implica un cambiamento nella progettazione didattica e nella raccolta delle evidenze di apprendimento (Nigris & Agrusti, 2021; Agrusti, 2021). I percorsi di formazione professionali necessari ad applicare l'ordinanza sono quindi diventati opportunità per innescare cambiamenti nella progettazione didattica degli insegnanti. Il percorso formativo, organizzato dall'autrice del presente contributo e alla prof.ssa Chiara Bertolini, ha fornito l'opportunità di indagare le idee degli insegnanti sull'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione e la loro connessione con l'efficacia dello sviluppo professionale (Landi & Bertolini, 2023).

Le idee implicite sull'insegnamento e sull'apprendimento che gli insegnanti hanno sviluppato nel corso degli anni scolastici influenzano potentemente il loro atteggiamento in classe (Barnes, 1992). Esse rappresentano da molti punti di vista la spina dorsale che sostiene e qualifica tutte le altre convinzioni professionali e ne assicura la coerenza. James (2022) sostiene la necessità che l'educazione si basi su un quadro coerente:

«L'istruzione, a qualsiasi livello, dai primi anni di vita, all'apprendimento degli adulti, deve partire da una chiara concezione di obiettivi e finalità, per poi procedere alla creazione di curricula e opportunità di apprendimento coerenti con tali obiettivi. Anche le modalità di valutazione del raggiungimento di tali obiettivi (valutazione dell'apprendimento) o le modalità di valutazione che contribuiscono all'apprendimento (valutazione per l'apprendimento) devono servire questi scopi educativi. Pertanto, gli obiettivi educativi, i curricula, le pratiche pedagogiche, le concezioni dell'apprendimento e la valutazione devono essere allineati» (p. 2).

La stessa James identifica tre diverse visioni dell'insegnamento e dell'apprendimento che hanno forti implicazioni non solo sulla progettazione didattica, ma anche sugli strumenti e sulle strategie di valutazione. La prima visione è tra-

dizionale e vede l'apprendimento come un processo di raccolta di conoscenze trasmesse da un insegnante saggio agli studenti che devono assorbirle. Esiste una seconda posizione che vede l'apprendimento come un processo di creazione di significato individuale, durante il quale l'allievo costruisce e specifica i propri modelli mentali di funzionamento del mondo per interpretare nuove informazioni. Secondo la terza idea, la conoscenza viene costruita dall'allievo attraverso l'interazione sociale, interazione che modifica il contesto e porta a cambiamenti nel pensiero e nella comprensione del discente.

Gli insegnanti potrebbero trovare difficile esprimere le loro idee sull'insegnamento e sull'apprendimento per diverse ragioni. Potrebbero considerare socialmente più accettabile una certa idea di insegnamento e apprendimento, ma non condividerla. Oppure potrebbero aver appreso una certa visione teorica durante gli studi, ma non aver sviluppato le strategie pratiche necessarie per applicarla. Inoltre, potrebbero non aver riflettuto sulle implicazioni di certe teorie e vivere la loro pratica come avulsa dagli aspetti teorici. Pertanto, le domande dirette spesso non forniscono un quadro coerente delle convinzioni degli insegnanti. D'altra parte, queste convinzioni possono avere una forte influenza sul modo in cui gli insegnanti percepiscono la formazione, sul modo in cui accettano i cambiamenti e sul modo in cui applicano o meno ciò che hanno appreso (Villagas-Reimers, 2003; Barnes, 1992; Desimone, 2009; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Sims & Fletcher-Wood, 2021). Poiché *habitus* e convinzioni si sviluppano attraverso l'interazione sociale, è importante indagare sia la dimensione individuale che quella sociale, per determinare l'influenza del luogo di lavoro sulla mentalità degli insegnanti (Bordieau, 2013; Altet *et al.*, 2006).

2. Disegno della ricerca

Questo contributo presenta una parte di una ricerca più ampia sulla formazione professionale efficace. Di fronte alla sfida di formare i docenti ai cambiamenti resi necessari per implementare la OM172, si è cercato di indagarne preliminarmente le rappresentazioni pedagogiche e il legame tra queste e la reazione al cambiamento nella

modalità valutativa. Obiettivo ultimo era individuare dispositivi formativi efficaci a seconda di tali rappresentazioni pedagogiche.

L'ipotesi è che le domande dirette non possano servire a far emergere le idee profonde su insegnamento e apprendimento, ma solo a riportare le narrative che i docenti ritengono più consoni. Si è cercato, quindi, un mezzo più efficace per far emergere gli impliciti attraverso un questionario con domande chiuse e alcune domande aperte che vedremo. La codifica delle risposte ha portato alla costruzione di profili tendenziali dei docenti che sono stati confrontati, attraverso la distribuzione del chi quadrato, con le altre risposte per capire se aspetti anagrafici influenzino il profilo del docente, mentre si connotino idee sulla valutazione e sui cambiamenti richiesti dall'ordinanza simili per docenti dello stesso profilo.

L'indagine comprendeva domande a risposta chiusa riguardanti informazioni personali e le idee degli insegnanti sulle strategie didattiche e sulla valutazione, comprese le metodologie, gli strumenti e la comprensione della riforma (Tab. 1). Per l'analisi statistica gli anni di insegnamento sono stati suddivisi in 5 gruppi: da 1 a 3 anni, da 4 a 6 anni, da 7 a 18 anni, da 19 a 30 anni, da 31 a 40 anni, secondo il ciclo di vita professionale di Huberman (1989). Per quanto riguarda l'autoefficacia, abbiamo scelto di concentrarci sulla percezione degli insegnanti rispetto agli elementi che influenzano l'apprendimento: l'azione dei docenti, l'ambiente o caratteristiche degli studenti come il talento o la fortuna (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Altre domande hanno esplorato l'idea che gli insegnanti hanno della valutazione, la scelta delle strategie didattiche e degli strumenti di valutazione prima e dopo l'introduzione della riforma e i bisogni di formazione percepiti. All'indagine hanno partecipato 99 insegnanti di scuola primaria di quattro diversi Istituti Comprensivi. Si tratta di un'indagine esplorativa con un campione di docenti non rappresentativo.

La sezione 2 del questionario prevedeva sei domande aperte, realizzate adattando la metodologia del Draw-A-Science-Teacher-Test (DASTT) (Thomas *et al.*, 2001). Il DASTT invita gli insegnanti a raffigurare se stessi nell'ambiente della loro classe mentre insegnano, le scelte dei docenti rispetto ad attività proposte, setting, le proprie azioni e quelle degli studenti danno indicazioni importanti sulle idee implicite di insegnamento ed apprendimento.

I disegni del DASTT vengono analizzati utilizzando una lista di controllo: la presenza di elementi tradizionali dell'insegnamento ottiene punteggi più alti, indicando un approccio all'insegnamento e all'apprendimento più incentrato sull'insegnante. I disegni ricevono un punto ciascuno se gli insegnanti nel disegno mostrano agli studenti esperimenti o attività; o svolgono una lezione frontale; se usano ausili visivi; se sono in posizione centrale e se hanno una postura eretta (per un totale di cinque punti). Ci sono altri tre punti se gli studenti guardano e ascoltano, se rispondono alle domande dell'insegnante

o del testo e se sono seduti. Per quanto riguarda l'ambiente, c'è un punto a testa se i banchi sono disposti in fila, se il banco dell'insegnante è posizionato di fronte all'aula; se ci sono attrezzature sul banco dell'insegnante; se ci sono simboli dell'insegnamento (es. lavagna, LIM) o della conoscenza dei contenuti (es. abecedario). I disegni che ottengono un punteggio da 0 a 4 rappresentano un'idea di insegnamento più centrata sullo studente, mentre i punteggi da 7 a 13 rappresentano un'idea di insegnamento centrata sull'insegnante. I punteggi 5 e 6 sono intermedi e non definibili (idem).

<i>Sezione 1</i> Anagrafica	• Da quanti anni insegna complessivamente? • Qual è il suo titolo di studio? • Qual è la sua posizione attuale? • Indichi le discipline che ha insegnato principalmente nella sua carriera lavorativa.	domande a risposta multipla
<i>Sezione 3</i> Auto-efficacia	Quanto spesso ha pensato: • Se la famiglia non sostiene l'apprendimento, la scuola può fare ben poco per aiutare gli studenti. • Gli studenti, per avere successo a scuola, devono avere talento. • Con molto impegno, posso sostenere efficacemente il percorso di apprendimento anche degli studenti più in difficoltà. • Se uno studente ha successo a scuola, dipende molto dalla fortuna.	item auto-ancorati (1 quasi mai – 6 per quasi sempre)
<i>Sezione 4</i> Ruolo della valutazione	• Qual è il ruolo principale della valutazione? (Stabilire i livelli di competenza degli studenti; rafforzare la consapevolezza negli studenti sui propri livelli di apprendimento; presentare alle famiglie un quadro dell'apprendimento dei loro figli; fornire indicatori dell'efficacia dell'insegnamento al sistema scolastico nazionale; premiare gli studenti migliori; fornire informazioni agli insegnanti per modificare la loro proposta didattica; valorizzare gli studenti).	domanda a scelta multipla
Consapevolezza sulla valutazione	• La valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi. • La valutazione è parte integrante del processo didattico. • Il misurare e il valutare sono due processi distinti nella prassi didattica. • La valutazione condivisa e collegiale è un obiettivo difficile da raggiungere. • Scelgo i diversi strumenti di verifica in modo funzionale e coerente agli obiettivi. • Attribuire voti agli studenti contribuisce a creare un clima di classe competitivo.	Item auto-ancorati (1 completamente in disaccordo – 6 in totale accordo)

<i>Metodologie per la didattica e la valutazione prima e dopo l'implementazione della nuova legislazione</i>	• Prove di valutazione scritte con consegne aperte a più soluzioni • Prove scritte a risposte chiuse • Interrogazioni orali • Autovalutazione degli studenti sul proprio apprendimento • Osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici • Analisi dei contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni • Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti • Proporre consegne individuali • Chiedere agli studenti di spiegare il ragionamento seguito per affrontare un compito • Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali • Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute...) • Restituire individualmente la prova (compito, esercizio...) di ciascuno studente con commenti puntuali al suo percorso di apprendimento (feedback) • Dare esercizi per consolidare l'acquisizione delle tecniche • Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse • Preparare allo studio con domande guida che poi utilizza per verificare gli apprendimenti • Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo	3 scale auto-ancoranti (1 quasi mai – 6 quasi sempre) ognuna con 16 item
<i>Bisogni formativi</i>	• Di seguito troverà alcune competenze professionali rese necessarie dalla nuova legge, in quali si sente più competente? (Usare una varietà di strategie di valutazione; comunicare agli studenti gli obiettivi di ogni lezione; fornire agli studenti un feedback circostanziato; sintetizzare le osservazioni e le valutazioni delle singole prove nell'indicazione di un livello alla fine del trimestre; preparare attività didattiche per lavorare sull'apprendimento e allo stesso tempo raccogliere prove per la valutazione; rimodulare gli interventi didattici in base alle prove raccolte sull'apprendimento; adattare le lezioni al livello dei singoli studenti; valutare la comprensione degli studenti; porre agli studenti domande efficaci; usare strategie didattiche multiple).	1 scelta multipla (max 3 scelte)

Tab. 1 - Parti del questionario con domande chiuse.

Prendendo spunto dal lavoro di Thomas, gli studiosi Markic e Eiks hanno condotto un'analisi puntuale dei disegni basata su informazioni emergenti e hanno identificato tre aree chiave: Credenze sull'organizzazione della classe, credenze sugli obiettivi didattici e credenze epistemologiche (2015). Hanno stabilito una scala a

5 punti per ciascuna area, che va da -2 (classe tradizionale fortemente incentrata sull'insegnante) a +2 (apprendimento costruttivo fortemente incentrato sullo studente).

Chiedere ai docenti di spiegare i propri disegni ha consentito di costruire un sistema di codifica con più sfumature (Tab. 2). Le strategie didattiche

Beliefs about classroom organization	-2	Strongly teacher-centered: The teacher is at the center of any activity, dominates any activity, lectures, and uses media to focus students' attention
	-1	Rather teacher-centered: The teacher is at the center of the activity but interacts with the students; she/he requires short answers from students but dominates and supervises every activity in the classroom
	0	Neither ... nor: Teacher- and student-centered activities are in balance; the teacher shifts from teacher- to student-centered teaching
	1	Rather student-centered: Student activities are at the core, but teacher initiates and controls all student activities
	2	Strongly student-centered: Student activities are at the core; students are at least partially able to choose and control their own activities
Beliefs about teaching objectives	-2	Exclusively content-structure focused: Learning content knowledge is the central objective
	-1	Rather content-structure focused: Learning content is in the foreground, but some noncognitive objectives are targeted
	0	Neither ... nor: Learning about content and applications or noncognitive objectives is balanced; motivational objectives are possibly at the core
	1	Quite scientific literacy-oriented: Learning of competencies, problem-solving, and thinking in relevant contexts and other affective outcomes are important
	2	Strongly scientific literacy-oriented: Learning of competencies, problem-solving, and thinking in relevant contexts and other affective outcomes are the main focus of teaching
Epistemological beliefs	-2	Learning is receptive: Learning is passive and supervised; learning is a dissemination of information
	-1	Supervised learning with student-active phases: Learning follows a storyboard written by the teacher, conducted by the students, but organized and supervised by the teacher
	0	Supervised learning with elements of constructivism: Learning is supervised by the teacher but takes students' preconceptions into consideration or problem-solving is used; the learning process remains supervised
	1	Rather constructive learning: Learning is an autonomous and self-directed activity but is initiated and partially directed by the teacher
	2	Strongly constructive learning: Learning is an autonomous and self-directed activity and begins with students' ideas and initiatives

Tab. 2 - Scale e codifiche.
Fonte: Markic & Eilks (2015).

degli insegnanti, definite attraverso la scala delle convinzioni sull'organizzazione dell'aula, possono andare da quelle centrate sull'insegnante (-2) a quelle centrate sullo studente (+2). Al tempo stesso il valore della scala delle convinzioni sugli obiettivi didattici va a individuare da insegnanti che vedono i contenuti didattici al centro dell'obiettivo di apprendimento (-2), a insegnanti che vedono l'alfabetizzazione scientifica come scopo centrale dei processi di insegnamento-apprendimento (+2). Tra queste due scale si colloca quella delle convinzioni epistemologiche, in cui le convinzioni degli insegnanti vanno dalla conoscenza come trasmessa (-2) alla conoscenza come costruzione autonoma (+2). Lo stesso docente può

dimostrare valori diversi nelle tre scale andando a individuare profili differenti. La check-list originale del DASTT e le scale di Markic e Eilks sono state utilizzate in vari studi, e controllate attraverso confronti con la raccolta di narrative dei docenti che raccontassero il senso del disegno, oltre che validate con codifiche a doppio cieco.

Le difficoltà rispetto alla raccolta di disegni sono nate durante formazioni con un gran numero di insegnanti o a distanza. In questo setting il ricercatore non può chiarire dubbi e sostenere gli insegnanti, con un impatto sulla chiarezza dei disegni, diminuendo il numero di quelli che possono essere codificati. Inoltre, gli insegnanti italiani in generale non si sentono a proprio agio

nel disegnare e spesso cercano di usare immagini metaforiche, quindi non codificabili, invece di disegnare il loro reale ambiente di classe (Bertolini *et al.*, in stampa). Per poter raccogliere dati sulle credenze dei docenti anche durante formazioni online o con grandi gruppi, sono state ideate domande che potessero cogliere aspetti simili a quelli individuati dai disegni. Agli insegnanti sono state poste le seguenti domande:

1. Come comincia la lezione?
2. Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?
3. Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?
4. Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?

5. Dove sta Lei durante la lezione?

6. Come si conclude la lezione?

Le risposte degli insegnanti sono state analizzate attraverso un'analisi tematica (Braun *et al.*, 2006), combinando un approccio guidato dalla teoria (James, 2022; Markic *et al.*, 2015) a un approccio guidato dai dati. Questo processo ha portato all'identificazione di due macroaree che delineano le idee implicite degli insegnanti sull'insegnamento e l'apprendimento, riassumendo le tre prospettive di James in due continuum:

1. La prima scala *recepire o costruire* (descrittori in Tab. 3) si concentra sull'idea che gli insegnanti hanno dell'insegnamento e dell'apprendimento: da trasmissione di conoscenze che ha al centro l'insegnante, ad apprendimento che ha al centro lo studente e i suoi processi di

Punti	Titolo	Descrittore della codifica
1	Trasmissione pura - Devono recepire!	Il docente trasmette conoscenze, dirige senza nessun riferimento ai bambini. Se assegna il compito, non fa menzione di spiegazione o di controllo degli elaborati.
2	Trasmissione preoccupandosi - Hanno ascoltato?	Il docente trasmette conoscenze, dimostrando di essere consapevole che gli alunni debbano recepirle. Possibili segnali sono il riferimento a: motivazione, oppure all'attenzione, oppure al controllo di compiti, oppure a riprendere argomenti ed esplicitare il percorso di apprendimento. Il docente non parla esplicitamente di attivazione degli allievi. Se assegna il compito, lo spiega.
3	Trasmissione testando la comprensione - Hanno capito?	Il docente si pone nell'ottica di attuare una verifica/controllo attivo degli apprendimenti trasmessi prima di proseguire con le spiegazioni. Questa verifica può essere fatta attraverso domande, esercizi, esercitazioni, o sollecitando interventi generici degli allievi.
4	Attivazione autonoma - Hanno collegato con quello che sapevano?	Agli alunni è richiesta una attivazione e costruzione diretta del proprio sapere. Non più una semplice dimostrazione di aver capito o di saper applicare quanto ascoltato o letto. Possono essere attivazioni generiche di conoscenze o abilità pregresse, conversazioni, per trovare risposte e soluzioni o costruire prodotti.
5	Attivazione riflessiva e metacognitiva - Hanno riflettuto, analizzato, pensato a come imparano	Agli alunni è richiesta una attivazione a livello riflessivo e/o metacognitivo sugli apprendimenti.

Tab. 3 - Codifica della scala "recepire o costruire".

Punti	Titolo	Descrittore della codifica
1	Nessuna relazione	Nessuna menzione di attività con altri. Il docente si concentra su cosa fa lei/lui, senza indicare risposte o reazioni degli allievi; gli allievi lavorano da soli senza confronto con altri, oppure fruiscono individualmente di attività svolte insieme (es. lettura ad alta voce, ascolto...).
2	Relazione docente-allievo, possibile interazione di gruppo	Si fa riferimento alla relazione del docente con gli allievi, o legata ad attività generiche (lavoreremo) o individuali (rispondere a domande, correggere esercizi, ...) o con attività che potrebbero essere svolte sia dal gruppo sia da singoli col docente.
3	Relazione di gruppo senza apprendimenti	Si fa riferimento ad attività sociali svolte in gruppo che presuppongono interazione tra tutti i partecipanti senza specifico collegamento con attività scolastiche (Esempio: breve chiacchierata).
4	Relazione legata agli apprendimenti	Svolgimento in gruppo di attività scolastiche: (es. esercitazioni collettive); oppure attività di gruppo con riferimento agli apprendimenti, ad esempio per ripresa collettiva di apprendimenti precedenti. Il livello di coinvolgimento collettivo nella costruzione degli apprendimenti risulta generico.
5	Costruzione sociale di significati e apprendimenti	Ripresa collettiva di apprendimenti precedenti o attività di gruppo, facendo riferimento esplicito alla co-costruzione di significati e attivando riflessioni comuni.

Tab. 4 - Codifica della scala “da soli o insieme”.

costruzione delle conoscenze.

2. La seconda scala *da soli o insieme* (descrittori in Tab. 4) passa da un'idea di apprendimento come impresa individuale, in cui ogni persona impara da sola ed è responsabile della propria creazione di significato, all'apprendimento come impresa sociale, in cui si impara insieme sfruttando il valore emergente di scambio.

Le risposte alle domande 1, 2, 3 e 6 sono state codificate in base ai descrittori di entrambe le scale. Il punteggio combinato delle quattro risposte, che può variare da un minimo di 4 a un massimo di 20, dà la posizione dell'insegnante su quella scala. Per la prima scala *recepire o costruire* le narrazioni degli insegnanti che hanno 4 punti trasmettono l'idea dell'insegnamento come trasmissione della conoscenza agli studenti che devono assorbirla, mentre le narrazioni con 20 punti propongono l'insegnamento come un modo per facilitare i processi di piena consapevolezza e appropriazione

dell'apprendimento da parte del discente.

Rispetto alla seconda scala *da soli o insieme*, 4 punti sono per le narrazioni che non considerano nemmeno le relazioni in classe, mentre 20 sono per le narrazioni che restituiscono un'idea di apprendimento come impresa sociale in cui i significati sono costruiti collettivamente.

Per fornire un controllo preliminare sulle due nuove scale, le risposte sono state codificate anche con la check list DASTT (Thomas *et al.*, 2001), in versione rivista per considerare le differenze tra un disegno e una descrizione narrativa, e con le scale *Beliefs sull'organizzazione* e *Belief epistemologiche* di Markic e Eiks (2015). Si è esclusa la scala *Belief sugli obiettivi* perché questi elementi non potessero emergere dalle domande poste.

Per codificare le risposte utilizzando la DASTT-C è stato necessario analizzare tutti gli item per escludere o modificare quelli troppo dipendenti dall'ambiente che faticano a emergere da un discorso, ma vengono facilmente abbozzati in un disegno.

Dei cinque item incentrati sull'ambiente:

1. *I banchi sono disposti in file* è stato modificato in *Non c'è un riferimento esplicito a un'impostazione diversa né indicazione che la disposizione in file sia stata imposta dal distanziamento dovuto al COVID*.
2. *La cattedra si trova nella parte anteriore dell'aula* è stato mantenuto.
3. *Organizzazione laboratoriale (attrezzature sulla scrivania o sulla cattedra)* è stato escluso perché è improbabile che appaia nelle narrazioni.
4. *Simboli dell'insegnamento (ABC, lavagna, bacheche, ecc.):* tutte le espressioni che menzionano uno o più di questi simboli ricevono una spunta.
5. *Simboli della conoscenza scientifica (attrezzature scientifiche, strumenti di laboratorio, tabelle murali, ecc.):* sono stati esclusi in quanto gli insegnanti della scuola primaria possono insegnare una varietà di discipline.

Dei cinque item incentrati sul docente:

1. *Dimostrare esperimenti/attività* è stato escluso.
2. *Lezione frontale/direttive (l'insegnante parla)* è stato mantenuto.
3. *L'uso di ausili visivi (lavagna, lavagna luminosa e grafici)* è stato mantenuto.
4. *La posizione centrale (davanti alla classe)* è stato modificato in *posizione centrale con riferimenti espliciti alla scrivania del docente o alla lavagna o alla smartboard*.
5. *La postura eretta (non seduti o piegati)* è stato modificato in *nessun riferimento esplicito al camminare in classe o tra i banchi*.

Dei tre item incentrati sugli studenti:

1. *Osservano e ascoltano (o come suggerisce il comportamento dell'insegnante)* è stato mantenuto.
2. *Rispondono alle domande dell'insegnante o del testo* è stato mantenuto.
3. *La posizione seduta (o quella suggerita dall'arredamento dell'aula)* è stato modificato in *posizione frontale (non in gruppo)*.

Dopo questa revisione sono rimasti dieci item nella check-list, utilizzati per codificare le risposte degli insegnanti alle 6 domande aperte. I punteggi sono stati raggruppanti in 0-4 per una classe centrata sullo studente, 5 come indeterminato e 6-10 per una classe centrata sull'insegnante.

3. Risultati

99 docenti su posto comune, da quattro diversi Istituti Comprensivi (Ic1, 2, 3 e 4), hanno risposto al questionario: 23,2% da Ic1, 30,4% da Ic2, 26,3% da Ic3 e 20,1% da Ic4. Le rispondenti sono per la maggior parte negli anni più produttivi della carriera secondo il ciclo professionale di Huberman (1989): 13% ha 6 o meno anni di lavoro, 34,4% ha tra i 7 e i 18 anni, 38,5% tra 19 e 30 anni e 14,1% più di 31 anni. La maggioranza (59,6%) ha un titolo universitario. Scomponendo la percentuale per tipologie, il 42,5% ha completato un programma di 5 anni, 11,1% un programma di 3 anni, 6% un master. Invece, il 37,4% ha un diploma di scuola superiore.

La codifica delle domande aperte porta ad attribuire un punteggio tra 4 e 20 a ogni docente sia per la scala *ricepire o costruire*, che per la scala *da soli o insieme*.

Per la scala *ricepire o costruire* i punteggi degli intervistati (Fig. 1) vanno da 4 per gli insegnanti che vedono l'insegnamento come trasmissione di conoscenze a 17, che indica gli insegnanti con un'idea di conoscenza come costruzione personale degli studenti. La media è di 10,2 e 10 è il valore mediano, con il 50,5% degli intervistati che ha ottenuto un punteggio di 10 o inferiore. I 3

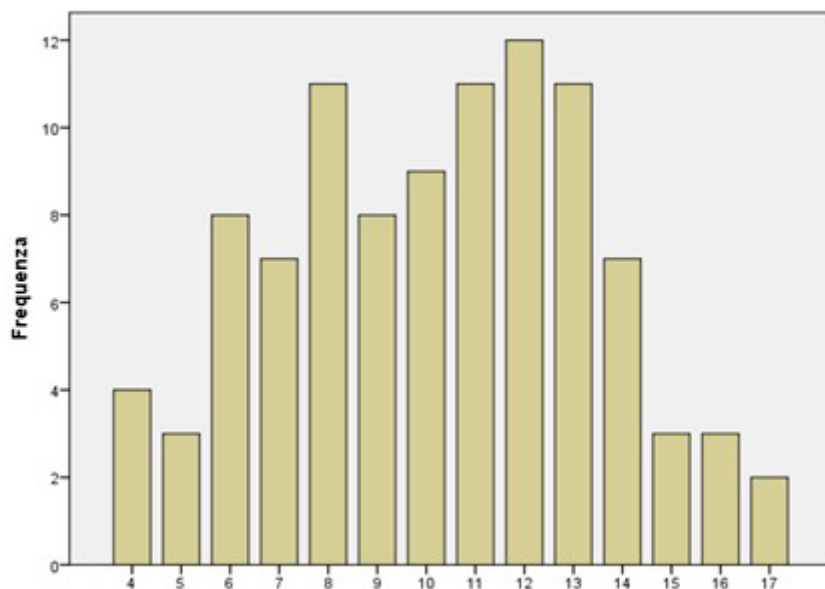


Fig. 1 - Frequenze per la scala "recepire o costruire".

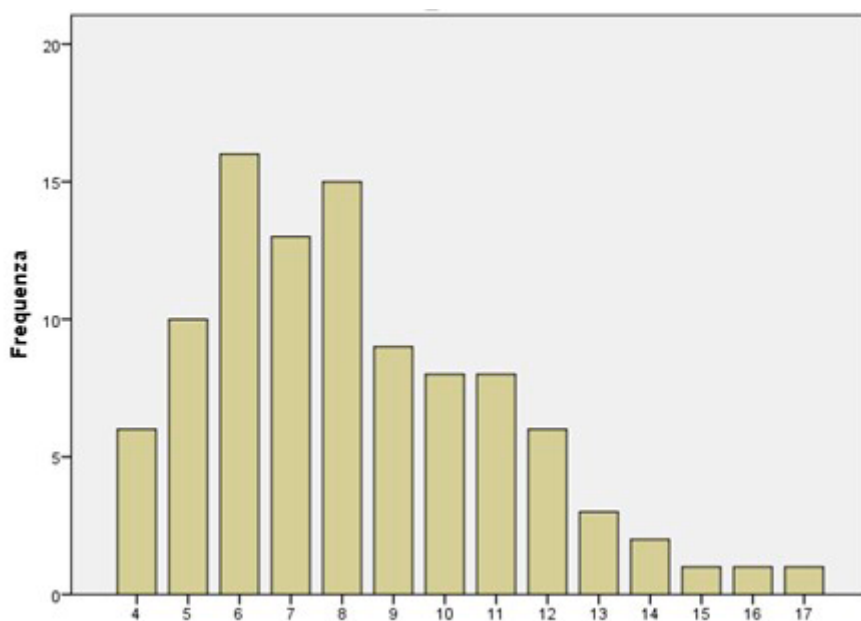


Fig. 2 - Frequenze per la scala "da soli o insieme".

punteggi combinati più alti sono attribuiti all'8% degli intervistati. Pertanto, la distribuzione è abbastanza centrale con una leggera predominanza dei punteggi più bassi.

Per la scala da soli o insieme i punteggi degli intervistati (Fig. 2) vanno da 4 per gli insegnanti che

vedono l'apprendimento come un processo individuale a 17, che indica gli insegnanti con un'idea più socio-costruttivista dell'apprendimento. La media è 8,2 e 8 è il valore mediano, con il 60,6% degli intervistati che ha ottenuto un punteggio di 8 o inferiore. I tre punteggi più alti (15, 16 e 17) sono

attribuiti al 3% degli intervistati. Pertanto, la distribuzione è sbilanciata verso i punteggi più bassi.

Queste distribuzioni sono coerenti con la DASTT-C modificata e con le scale Beliefs sull'organizzazione e Belief epistemologiche di Markic e Eiks. La Tab. 5 mostra correlazioni moderate tra tutte le scale. Come previsto, la correlazione più debole è quella tra DASTT-C e da soli o insieme: la dimensione individuale e sociale dell'apprendimento è difficile da cogliere attraverso questa check-list basata sull'ambiente. Le correlazioni

più forti sono tra le nuove scale e quelle di Markic e Eiks. Anche questo era previsto, poiché le quattro scale sono costruite secondo la stessa logica. La coerenza complessiva delle scale tra loro e l'affidabilità rispetto agli elementi che intendono esplorare è confermata dall'alfa di Cronbach (Tab. 6). Poiché il valore è superiore a 0,7 e non migliora escludendo gli item, si può concludere che l'affidabilità è forte.

Dopo queste considerazioni preliminari, abbiamo cercato di identificare i profili degli inse-

		<i>recepire o costruire</i>	<i>da soli o insieme</i>	<i>DASTT-C</i>	<i>belief sull'organizzazione</i>	<i>belief epistemologiche</i>
<i>recepire o costruire</i>	Correlazione di Pearson	1	,660**	-,537**	,673**	,655**
	Sig. (2-code)		,000	,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99
<i>da soli o insieme</i>	Correlazione di Pearson	,660**	1	-,386**	,493**	,482**
	Sig. (2-code)	,000		,000	,000	,000
	N	99	99	99	99	99
<i>DASTT-C</i>	Correlazione di Pearson	-,537**	-,386**	1	-,649**	-,705**
	Sig. (2-code)	,000	,000		,000	,000
	N	99	99	99	99	99
<i>belief sull'organizzazione</i>	Correlazione di Pearson	,673**	,493**	-,649**	1	,751**
	Sig. (2-code)	,000	,000	,000		,000
	N	99	99	99	99	99
<i>belief epistemologiche</i>	Correlazione di Pearson	,655**	,482**	-,705**	,751**	1
	Sig. (2-code)	,000	,000	,000	,000	
	N	99	99	99	99	99

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code)

Tab. 5 - Correlazione tra le 5 scale.

Cronbach Alfa	N di items
,812	5

<i>Statistiche totali degli item</i>				
	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
<i>recepire o costruire</i>	11,8687	31,483	,772	,737
<i>da soli o insieme</i>	13,8283	39,001	,623	,781
<i>belief sull'organizzazione</i>	22,6162	57,096	,747	,788
<i>belief epistemologiche</i>	22,8182	55,579	,747	,780
<i>DASTT-C inverso</i>	17,1919	49,912	,608	,776

Tab. 6 - statistiche di affidabilità.

gnanti. Nella Fig. 3 le due scale di ancoraggio *da soli o insieme* e *recepire o costruire* sono tracciate su un asse cartesiano, che identifica se gli insegnanti percepiscono la conoscenza come trasmessa o autocostruita dagli studenti, e l'apprendimento come un processo individuale o sociale.

L'asse delle ascisse rappresenta *da soli o insieme*, che va dal livello 4 per gli insegnanti che considerano l'apprendimento come uno sforzo individuale al livello 20 per coloro che lo percepiscono come un processo sociale, enfatizzando l'interazione e la co-costruzione di conoscenze e competenze. L'asse delle ordinate rappresenta *recepire o costruire*, che va dal livello 4 per gli insegnanti che considerano l'apprendimento come una ricezione passiva della conoscenza trasmessa al livello 20 per coloro che lo vedono come un processo radicato nella riflessione e nell'impegno attivo degli studenti. Le due scale sono moderatamente correlate (correlazione di Pearson 0,660); pertanto i risultati non formano cluster. Tuttavia, dividere la distribuzione attraverso i due valori mediani (8 e 10) aiuta a identificare 4 profili di tendenza degli insegnanti, come mostrato nel diagramma (Fig. 3).

I docenti *precettore* vedono l'insegnamento come una trasmissione ad un singolo che appren-

de; i docenti *mentore*, per i quali il sapere è costruito dal singolo che apprende; i docenti *designer* per il gruppo di studenti costruisce insieme il proprio sapere e infine i docenti *direttore di orchestra* che vedono il sapere come trasmesso dal docente a un gruppo che, però, non apprende insieme.

Questa analisi si concentra sui due profili opposti: il *docente precettore* (33 su 99 rispondenti); il *docente designer* (37 su 99 rispondenti), che dovrebbero manifestare le differenze più evidenti. Questa polarizzazione emerge chiaramente dalle narrazioni.

Ecco le risposte dell'insegnante #7, un *precettore*, che ha un punteggio di 4 per *da soli o insieme* e di 6 per *recepire o costruire*.

[Come comincia la lezione?] - Comincio con la correzione dei compiti scritti o faccio domande sugli argomenti studiati, ascolto la lettura assegnata. (3,1)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Dipende dalla materia che insegno. Comunque, direi la classica lezione frontale. (1,1)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Loro ascoltano la lezione e intervengono se hanno qualcosa da dire. (1,1)

[Come sono posizionati gli studenti durante

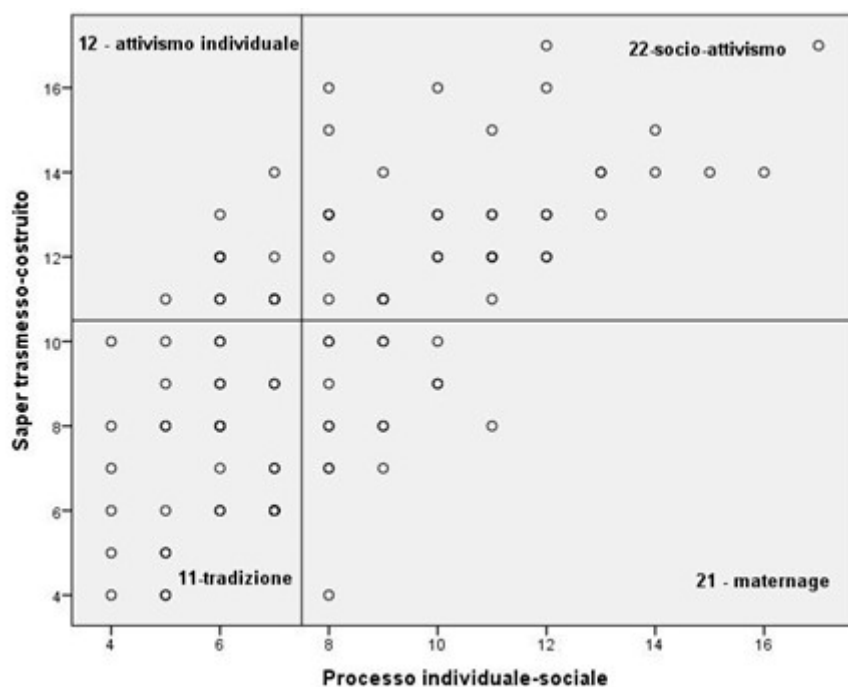


Fig. 3 - Plotting dei profili dei docenti sul piano cartesiano.

la lezione?] - Seduti nel loro banco di fronte alla cattedra.

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Solitamente in piedi davanti alla cattedra oppure giro spesso tra i banchi. Raramente seduta.

[Come si conclude la lezione?] - Nella parte finale, dopo aver assegnato i compiti, mi piace concludere con attività diverse. A seconda della materia, si tratta di video o attività manuali per i più piccoli. (1,1)

L'insegnante #7 ha un'idea individuale dell'insegnamento e dell'apprendimento incentrata sull'insegnante, come confermato dal punteggio delle scale *Beliefs sull'organizzazione* (-1) e *Belief epistemologiche* (-2) e dal DASTT-C (7).

L'insegnante #50 (12, 11) è un *designer*.

[Come comincia la lezione?] - Accoglienza, parte orale di ciò che intendo fare (1,2)

[Cosa fa Lei nella parte centrale della lezione?] - Lezione interattiva con coinvolgimento degli alunni (3,3)

[Cosa fanno gli studenti nella parte centrale della lezione?] - Li coinvolgo nelle spiegazioni e

scoperte in modo attivi (4,3)

[Come sono posizionati gli studenti durante la lezione?] - Ora banchi singoli causa covid prima ad isola

[Dove sta Lei durante la lezione?] - Giro tra i banchi

[Come si conclude la lezione?] - Riprendendo per sommi capi ciò che abbiamo fatto e spesso congratulandoci per ciò che siamo riusciti a scoprire (4,3)

L'insegnante #50 ha un'idea socio-costruttivista dell'insegnamento e dell'apprendimento (12 per *da soli o insieme*) e centrato sullo studente (11 per *ricepire o costruire*), come confermato dai punteggi nelle scale *Beliefs sull'organizzazione* (0) e *Belief epistemologiche* (-1), e la DASTT-C (4).

I profili tendenziali potrebbero evidenziare delle somiglianze per quanto riguarda le caratteristiche professionali e l'uso di metodologie di insegnamento e di valutazione. Con la distribuzione del chi quadro si testa l'ipotesi che gli insegnanti dello stesso gruppo abbiano una simile esperienza lavorativa, livello di istruzione o lavorino nello stesso istituto. L'ipotesi è che gli

insegnanti *designer* abbiano un livello di istruzione più alto e meno anni di esperienza, che consentirebbero di approfondire riflessioni e teorie e sperimentare in prima persona una visione innovativa dell'insegnamento e dell'apprendimento. Data l'influenza dell'ambiente sociale sulla formazione dell'*habitus*, ci si potrebbe aspettare di trovare una maggiore concentrazione dello stesso profilo di tendenza a seconda dell'istituto di provenienza. Un'altra ipotesi è che gli insegnanti *designer* scelgano metodologie di insegnamento e di valutazione più attive e siano più inclini a introdurre i cambiamenti richiesti dalla nuova legislazione. L'ultima ipotesi formulata è che i *designer* abbiano una comprensione più approfondita delle strategie di valutazione, delle implicazioni e dei requisiti.

La distribuzione dei due profili è simile in tutte e quattro le istituzioni coinvolte nell'indagine, sulla base dei settori disciplinari e per livello di istruzione, senza differenze statisticamente significative. L'influenza ipotizzata dell'ambiente di lavoro e del livello di istruzione sulle convinzioni degli insegnanti riguardo all'insegnamento e all'apprendimento non può essere confermata. Esiste una diversa distribuzione in base all'esperienza professionale (Tab. 7). Contrariamente a quanto ipotizzato, gli insegnanti *designer* hanno un'esperienza professionale maggiore rispetto agli insegnanti *precettore*. Il 62,1% ha lavorato per almeno 19 anni, mentre il 54% degli insegnanti *precettore* ha lavorato per meno di 18 anni.

Gli insegnanti *precettore* sono anche più inclini a considerare l'effetto di fattori esterni, come il retroterra familiare, la fortuna e il talento, sui risulta-

ti scolastici (Tab. 1 - sezione 3). Il 51,5% degli insegnanti *precettore* ritiene, con intensità da 4 a 6 (da spesso a sempre), che la scuola possa fare ben poco di fronte a una famiglia che non la sostiene. Il talento è centrale (da 4 in su) per il 12,1% degli insegnanti *precettore* contro il 5,4% degli insegnanti *designer*, mentre la fortuna non ha alcuna importanza per il 69,7% degli insegnanti *precettore* e per il 91,9% degli insegnanti *designer*.

I due gruppi hanno anche idee diverse sul ruolo della valutazione (Tab. 8). *Stabilire i livelli di competenza degli studenti* è considerato fondamentale da 4 insegnanti *designer*. Il numero è significativo, poiché solo 9 insegnanti in totale hanno scelto questo ruolo e nessuno di loro è tra gli insegnanti *precettore*. Mentre *rafforzare la consapevolezza degli studenti* sui propri livelli di apprendimento è un aspetto fondamentale per entrambi i gruppi, *fornire informazioni agli insegnanti per modificare la loro proposta didattica* è il ruolo principale per il 45,5% degli insegnanti *precettore* e solo per il 35,1% degli insegnanti *designer*. Entrambi i gruppi di dati sono coerenti: il profilo *precettore* è più incentrato sull'insegnante e il profilo *designer* sullo studente.

La maggior parte degli insegnanti concorda sul fatto che *la valutazione è un processo di raccolta di informazioni sul singolo studente e di interpretazione dei suoi progressi* (66,7% degli insegnanti *precettore* e 78,4% degli insegnanti *designer*) e sceglie i *diversi strumenti di valutazione in modo funzionale e coerente con gli obiettivi di apprendimento* (66,7% degli insegnanti *precettore* e 78,4% degli insegnanti *designer*). Tuttavia, gli insegnanti *designer* sembrano avere una maggiore consa-

	<i>docenti designer</i>	%	<i>docenti precettore</i>	%
1 a 3 anni	2	5,4	2	6,1
4 a 6 anni	1	2,7	2	6,1
7 a 18 anni	11	29,7	14	42,4
19 a 30 anni	18	48,6	12	36,4
31+	5	13,5	3	9,1
Totale	37	100,0	33	100,0

Tab. 7 - Distribuzione dei docenti *designer* e *precettore* sulla base degli anni di esperienza professionale.

<i>Quale è il ruolo principale della valutazione?</i>	<i>designer</i>	<i>%</i>	<i>precettore</i>	<i>%</i>
Fornire informazioni agli insegnanti sulla base delle quali modificare la propria proposta didattica	13	35,1	15	45,5
Presentare alle famiglie un quadro degli apprendimenti dei propri figli	1	2,7	2	6,1
Rinforzare negli studenti consapevolezza del proprio livello di apprendimento	14	37,8	12	36,4
Stabilire i livelli di competenza degli studenti	4	10,8	0	0
Valorizzare lo studente	5	13,5	3	9,1
Totale	37	100,0	33	100,0

Tab. 8 - Distribuzione dei profili designer e precettore sulla base della loro idea del ruolo della valutazione.

pevolezza docimologica. Il 70,3% ritiene che la *valutazione sia parte integrante del processo di insegnamento*, contro il 51,6% degli insegnanti *precettore*. La metà di loro (51,3%) considera la *misurazione e la valutazione come due processi distinti nella pratica dell'insegnamento*, contro il 27,3% degli insegnanti *precettore*. Un numero maggiore (62,2%) di insegnanti *designer* rispetto agli insegnanti *precettore* (45,4%) è inoltre convinto che *l'assegnazione di voti agli studenti contribuisca a creare un clima competitivo in classe*.

Altre differenze emergono nell'uso delle metodologie didattiche e di valutazione prima e dopo l'introduzione della OM172. Prima della riforma gli insegnanti *designer* utilizzavano maggiormente (81,1%) *l'analisi dei contributi degli studenti durante le conversazioni/discussioni* e meno (24,3% dichiara di non utilizzarli mai) *l'esecuzione di test scritti con domande a risposta chiusa*, mentre gli stessi dati per gli insegnanti *precettore* erano rispettivamente 60,6% e 9,1%. *Le interrogazioni orali e l'osservazione degli studenti mentre lavorano su compiti specifici* sono metodologie ampiamente utilizzate da tutti gli insegnanti. In termini di progettazione didattica, gli insegnanti *designer* utilizzano maggiormente *il collegamento di argomenti disciplinari con questioni di vita reale* (78,4%) e *l'opportunità di lavorare in coppia/gruppo* (70,3%), contro il 57,6% degli insegnanti *precettore* che dichiarano di utilizzarli.

I partecipanti hanno anche dichiarato differenze nei cambiamenti introdotti nelle loro strategie di insegnamento e valutazione dopo la riforma, come mostrato nella Tab. 9. Gli insegnanti *designer* intendono incrementare alcune strategie che non erano considerate importanti dagli insegnanti *precettore*. Tra queste abbiamo individuato: *collegare gli argomenti disciplinari a questioni di vita reale* (78,4%); *comunicare chiaramente gli obiettivi di ogni lezione agli studenti* (73%); *raccogliere le autovalutazioni degli studenti sul proprio apprendimento* (75,7%). Un numero significativamente inferiore di insegnanti *precettore* (48,5%), prevede di aumentare le stesse metodologie. La maggioranza di entrambi i gruppi prevede di incrementare:

1. *fornire opportunità di lavorare in coppia/gruppo* (81,1% per designer e 57,6% per precettore);
2. *assegnando compiti aperti e incoraggiando gli studenti a completarli seguendo percorsi diversi* (75,7% per designer e 60,6% per precettore);
3. *osservando gli studenti mentre lavorano su compiti specifici* (75,7% per designer e 63,6% per precettore);
4. *analizzare i contributi degli studenti durante le conversazioni/discussioni* (78,4% per designer e 66,7% per precettore).

Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della Ordinanza n.172. (da 1 da non intensificare, a 6 da intensificare moltissimo)

	Docenti precettore	Docenti designer
Dare compiti aperti e incoraggiare a portarli a termine seguendo strade diverse		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	21,6%
5 – 6	60,6%	75,7%
Collegare gli argomenti disciplinari con la vita reale (ad esempio attraverso compiti di realtà, presentazioni di storie vissute...)		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	45,5%	18,9%
5 – 6	48,5%	78,4%
Offrire occasioni per lavorare a coppie/in gruppo		
1 – 2	9,1%	2,7%
3 – 4	33,3%	16,2%
5 – 6	57,6%	81,1%
Presentare nuovi argomenti con spiegazioni orali		
1 – 2	12,2%	27%
3 – 4	54,5%	43,2%
5 – 6	33,3%	29,7%
Comunicare chiaramente gli obiettivi di ciascuna lezione agli studenti		
1 – 2	6,1%	2,7%
3 – 4	45,4%	24,3%
5 – 6	48,5%	73%
Utilizzare prove scritte a risposte chiuse		
1 – 2	24,2%	45,9%
3 – 4	60,6%	48,7%
5 – 6	15,2%	5,4%

Indichi, con una scala da 1 a 6, se e quanto le seguenti pratiche didattiche, secondo Lei, dovrebbero essere intensificate e/o sono già state intensificate alla luce della Ordinanza n.172. (da 1 da non intensificare, a 6 da intensificare moltissimo)

Raccogliere autovalutazioni degli studenti sul proprio apprendimento		
1 – 2	9,1%	2,7%
3 – 4	42,4%	21,6%
5 – 6	48,5%	75,7%
Osservare gli studenti mentre lavorano su compiti specifici		
1 – 2	3,1%	5,4%
3 – 4	33,3%	18,9%
5 – 6	63,6%	75,7%
Analizzare i contributi degli studenti nel corso di conversazioni/discussioni		
1 – 2	3%	2,7%
3 – 4	30,3%	18,9%
5 – 6	66,7%	78,4%

Tab. 9 - Distribuzione dei profili *designer* e *precettore* sulla base dell'aumento dell'uso delle metodologie di insegnamento ed apprendimento.

I dati mostrano che gli insegnanti *designer*, che hanno pianificato di aumentare le strategie sopra citate, sono sempre una percentuale significativamente più alta rispetto agli insegnanti *precettore*.

Gli insegnanti *precettore* appaiono più indecisi. Le loro risposte non sono così polarizzate, con un numero più elevato che sceglie i livelli 3 e 4. Una minoranza consistente individua nell'introduzione di nuovi argomenti con spiegazioni orali (33,3% per gli insegnanti *precettore* e 29,7% per gli insegnanti *direttore di orchestra*) e nell'utilizzo di test scritti con domande a risposta chiusa (15,5% per gli insegnanti *precettore* e 5,4% per gli insegnanti *designer*) le possibili strategie da incrementare. Considerando la nuova valutazione basata sui criteri, queste strategie non sosterebbero il cambiamento, eppure solo rispettivamente il 12,2% e il 24,2% degli insegnanti *precettore* ha dichiarato che non dovrebbero essere aumentate (livelli 1 e 2). Questo dato contrasta con il

27% e il 45,9% degli insegnanti *designer* che hanno dichiarato lo stesso.

4. Quale collegamento tra profilo e atteggiamento professionale

Questa prima indagine esplorativa su un campione limitato di docenti offre alcune iniziali conferme dell'esistenza di rappresentazioni pedagogiche e habitus nei docenti che plasmano il loro agire pedagogico al di là delle intenzioni, come indicato dalla letteratura (Altet *et al.*, 2006; Pentucci, 2018; Bordieau, 2013). Questi dati parziali sembrano anche offrire una parziale spiegazione alle apparenti incongruenze tra metodologie di

dattiche e valutative, riscontrate in letteratura, che le docenti dichiarano di avere (Argentin, 2018).

Anche se ulteriori indagini con campioni più ampi di docenti sono necessari per validare lo strumento di codifica, le domande poste sembrano far emergere le convinzioni profonde degli insegnanti sull'insegnamento e sull'apprendimento e queste, a loro volta, sembrano funzionare come proxy dell'*habitus* e del formato pedagogico degli insegnanti.

Alcune ipotesi non sono state confermate. L'ambiente di lavoro non sembra giocare un ruolo chiave nel determinare le convinzioni e le idee chiave degli insegnanti sull'insegnamento e l'apprendimento, poiché la distribuzione nei 4 gruppi è simile in tutte e 4 le istituzioni educative coinvolte. Pertanto, la conoscenza della scuola in sé potrebbe non essere sufficiente per personalizzare la formazione, poiché è probabile che in ogni istituto vi siano insegnanti con idee diverse e in qualche modo contrastanti sull'apprendimento.

Il dato, per certi versi sorprendente, secondo cui gli insegnanti con maggiore esperienza sembrano avere un'idea dell'insegnamento e dell'apprendimento più centrata sul discente costringe a una riflessione. Un approccio centrato sull'allievo non deve essere concepito come un approccio innovativo, prerogativa degli insegnanti più giovani e dinamici, ma piuttosto una prospettiva appresa sul lavoro, magari attraverso la formazione e la riflessione, e quindi più spesso riscontrabile negli insegnanti con maggiore esperienza professionale. Sono gli stessi insegnanti che hanno sviluppato un'idea di scuola più efficace e che considerano i fattori esterni meno centrali nel determinare il successo scolastico degli studenti. Questa combinazione di esperienza professionale e maggiore considerazione del ruolo chiave della scuola nell'educazione confermerebbe l'ipotesi che i processi riflessivi e la consapevolezza siano al centro di una visione centrata sullo studente nel processo educativo.

I partecipanti hanno anche dichiarato differenze nei cambiamenti introdotti nelle loro strategie di insegnamento e di valutazione dopo la riforma. Gli insegnanti designer mostrano una maggiore consapevolezza degli strumenti e delle strategie necessarie per implementare una valutazione basata su criteri e incentrata su obiettivi di apprendimento chiaramente definiti. Ad esempio, la comunicazione degli obiettivi agli studenti

e la raccolta delle loro autovalutazioni sono fondamentali per lo sviluppo degli obiettivi di apprendimento; l'osservazione del lavoro di classe e la discussione sono necessarie per la raccolta delle prove; i problemi della vita reale sono una delle possibili strategie per consentire l'emergere delle competenze in un campo sconosciuto, uno dei criteri di valutazione. Gli insegnanti precettore hanno mostrato una maggiore incertezza, con un numero significativamente più alto di insegnanti che hanno scelto i livelli 3 e 4 della scala per la maggior parte delle strategie analizzate. Inoltre, una percentuale significativamente più alta di loro ha suggerito di aumentare le strategie come i test già ampiamente utilizzati e non progettati per supportare una valutazione basata su criteri. Un programma di formazione professionale, finalizzato all'implementazione dell'innovazione della valutazione prevista dalla riforma deve tenere conto del diverso livello di comprensione dei due gruppi. Altrimenti, se la formazione professionale presuppone che gli insegnanti abbiano tutti la stessa competenza su questioni come la valutazione e siano tutti consapevoli delle implicazioni connesse alle diverse strategie, potrebbe essere troppo lontano dalla comprensione degli insegnanti per essere efficace per loro. D'altro canto, un corso di formazione che punti sulla riflessione degli insegnanti e cerchi di innescare cambiamenti nelle loro convinzioni potrebbe essere troppo scontato per coloro che hanno già sviluppato un alto grado di consapevolezza. In entrambi i casi potrebbe non essere trasformativo per nessuno dei due gruppi (Mezirow, 2016).

5. Conclusioni

I risultati di questa ricerca pilota identificano una possibile relazione tra le nozioni implicite di insegnamento e apprendimento degli insegnanti, la percezione del ruolo dei fattori esterni nell'istruzione, l'uso di metodologie di valutazione e insegnamento e la reattività degli insegnanti ai cambiamenti. Il libro dei codici progettato per analizzare le domande aperte adattate dall'idea originale del DASTT-C ha dato risultati preliminari positivi nell'identificazione dei profili di tendenza degli insegnanti.

L'identificazione delle tendenze nei profili de-

gli insegnanti supporta la progettazione di moduli di sviluppo professionale più efficaci. La letteratura in materia riconosce che, se gli insegnanti si aspettano una formazione trasmissiva, non sono pronti per l'autoriflessione richiesta dalla formazione trasformativa (Kennedy, 2005; Postholm, 2018; Sims & Fletcher-Wood, 2021). Poiché gli insegnanti vedono l'insegnamento e l'apprendimento come un processo trasmissivo e considerando anche le altre idee emerse dal sondaggio, un percorso di formazione professionale trasformativo non sarebbe adatto a loro. Gli insegnanti *designer* hanno bisogno di uno sviluppo professionale riflessivo e trasformativo perché hanno raggiunto un livello di consapevolezza più elevato e si aspettano di essere coinvolti nella costruzione delle loro competenze.

I formatori potrebbero applicare strategie preliminari come il job shadowing reciproco tra partecipanti con opinioni divergenti, o il role playing o qualche forma di coaching reciproco. Queste tecniche facilitano lo scambio tra i partecipanti, la comprensione comune e l'avvio della riflessione. Il coaching, l'affiancamento o qualsiasi altra forma di spostamento nello schema mentale degli altri insegnanti potrebbe essere uno strumento efficace per migliorare la comprensione metacognitiva delle idee e delle prospettive di ciascun insegnante.

Una volta identificati i gruppi di insegnanti prima della formazione, il formatore potrebbe decidere di svolgere attività in più fasi volte ad allineare i livelli di consapevolezza. Gli insegnanti *precettore* potrebbero svolgere attività preliminari ed essere raggiunti dagli insegnanti *designer* in un secondo momento della formazione. Questo consentirebbe a tutti di trarre il massimo vantaggio dalla riflessione e dall'apprendimento trasformativo collettivo, in chiave relazionale e dialogante (Dahlberg *et al.*, 2007).

Bibliografia

- Agrusti, G.** (2021). Per un ritorno agli obiettivi: come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo Online*, 1/2021: 5-20.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P.** (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando Editore.
- Argentin, G.** (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana: Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino
- Asquini, G.** (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnes, D.** (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In T. Russell and H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32) New York, Falmer Press.
- Bertolini, C., Landi, L., Scipione, L., & Vezzani, A.** (2024). Percezioni di autoefficacia e rappresentazioni di insegnamento e apprendimento. Uno studio esplorativo con gli insegnanti. In *Atti del Convegno Internazionale SIRD "Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie"*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bordieau, P.** (2013). *Verso una sociologia riflessiva*. Nocera Inferiore (SA): Orthotes Editrice.
- Borko, H.** (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. In *Educational Researcher*, 2004, 33, 3, pp. 3-15.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. Retrieved from <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> [Accessed 11.10.24].
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A.** (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W.** (1995). Policies that support professional development in an era of reform. In *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604. <https://doi.org/10.1177/003172171109200622>.
- Desimone, L. M.** (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. In *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Guskey, T. R.** (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 8(3/4), 381-391. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/135406002100000512> [Accessed 11.10.24].
- Huberman, M.** (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers college record*, 91(1), 31-57. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/016146818909100107> [Accessed 11.10.24]
- Kennedy, A.** (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13674580500200277> [Accessed 11.10.24].
- James, M.** (2022). Assessing and learning to learn. In Tierney, R., Rizvi, F., Ercikan, K. (eds), *International Encyclopedia of Education*, 4th edition. Oxford: Elsevier.
- Landi, L. & Bertolini, C.** (2023). Supporting innovation in assessment to change teaching methods: a professional training course. *Lifelong Lifewide Learning*, 19 (42), 343-356. Retrieved from <https://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/721> [Accessed 11.10.24].
- Markic, S., & Eilks, I.** (2015). Evaluating Drawings to explore Chemistry Teachers Pedagogical attitudes. In Kahveci, M., & Orgill, M. (Eds.), *Affective dimensions in chemistry education* (pp. 259-278). Dordrecht: Springer.
- Mezirow, J.** (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L.** (2009). *Ricercare e riflettere: La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci Editore.
- Nigris, E., & Agrusti, G.** (eds.) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L.** (eds.) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.

- Pentucci, M.** (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Postholm, M.** (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. In *Educational Research*, 54(4), 405–429.
- Postholm, M.B.** (2018). Teachers' professional development in school: A review study. In *Cogent Education*, 5(1), 1–22.
- Schön, D.A.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H.** (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63.
- Thomas, J.A., Pedersen J., & Finson, K.** (2001). Validating the Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C): Exploring Mental Models and Teacher Beliefs. *Journal of Science Teacher Education* 12(4), 295-310. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/A:1014216328867> [Accessed 11.10.24].
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W.** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1) [Accessed 11.10.24].
- Villegas-Reimers, E.** (2003). *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

L'esperienza educativa dei genitori con figli in età 0-6. Una ricerca sul territorio della Valceresio

Parental educational experience with children aged 0-6. A survey in Valceresio (Italy)

Enrico Orizio, Katia Montalbetti^{1,2}

Università Cattolica Sacro Cuore di Milano

I tuoi figli non sono figli tuoi.
Sono i figli e le figlie della vita stessa.
Tu li metti al mondo ma non li crei
Sono vicini a te, ma non sono cosa tua. [...]
Tu sei l'arco che lancia i figli verso il domani.
Khalil Gibran

Sintesi

L'emanazione della Legge 107 del 2015 ha istituito formalmente il “sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni” con l'obiettivo di superare il “sistema diviso” a favore di un “sistema unitario”. Si tratta di una prospettiva di cambiamento impegnativa alla quale anche l'università è chiamata a fornire il proprio apporto. Collocandosi in questo framework, il presente contributo rende conto di un percorso di ricerca collaborativa tra il Coordinamento Pedagogico Territoriale, il Comitato Locale per la fascia Zero-sei di Arcisate (VA) e l'equipe di ricercatori universitari sul tema dell'esperienza dei genitori con figli in età 0-6. I dati sono stati raccolti attraverso

un questionario strutturato rivolto ai genitori residenti in Valceresio (N=433) con figli in età 0-6. Particolare attenzione è stata posta alla rilevazione delle fatiche educative dei genitori, delle motivazioni alla base della scelta di avvalersi (o meno) dei servizi 0-6, del supporto percepito dai servizi e dei bisogni in termini di offerta territoriale per l'infanzia. La base informativa mette in luce, a partire dal punto di vista delle famiglie, uno scenario composito e articolato, utile a orientare l'innovazione e le policy dei servizi per l'infanzia.

Parole chiave: Ricerca-formazione; Servizi 0-6; Genitori; Infanzia; Motivazioni; Questionario.

¹ enrico.orizio1@unicatt.it; katia.montalbetti@unicatt.it.

² L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata congiuntamente dai due autori. Sul piano redazionale a Katia Montalbetti sono da attribuire i paragrafi 1 e 5, a Enrico Orizio sono da attribuire i paragrafi 3 e 4, il paragrafo 2 è stato steso insieme dai due autori.

Abstract

Law 107/2015 formally established an “integrated education and care system for children from birth to age six,” replacing the traditional fragmented approach with a unified framework. This reform marks a significant shift, requiring active engagement from universities as well. Within this context, this study presents a collaborative research project involving the Territorial Pedagogical Coordination, the Local Committee for Early Childhood in Arcisate (VA), and a team of university researchers. The study explores the experiences of parents with children aged 0-6 through a structured questionnaire completed by

433 parents in Valceresio. Key areas of investigation include parental challenges, factors influencing the choice (or non-choice) of early childhood services, perceived support from these services, and local childcare needs. The findings provide a comprehensive understanding of families’ perspectives, offering valuable insights to inform policy development and drive innovation in early childhood education services.

Keywords: Research-training; Early childhood services; Parenting; Childhood; Motivations; Questionnaire.

1. Introduzione³

Come è noto, l’emanazione della Legge 107 del 2015 ha istituito formalmente il “sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni” con l’obiettivo di superare il “sistema diviso” a favore di un “sistema unitario” (Eurydice, 2019, p. 178). Le implicazioni sono rilevanti non solo sul piano culturale e pedagogico (Bondioli, 2017) ma anche su quello politico e istituzionale (Balduzzi, 2021; Silva, 2018), poiché si introduce una governance multilivello poggiata sulla corresponsabilità e sull’azione integrata di Stato, Regioni ed Enti Locali⁴.

Nel quadro delineato, il Coordinamento Pedagogico Territoriale assume un ruolo strategico: è chiamato infatti a connettere le azioni di programmazione regionale dell’offerta di servizi 0-6 ai bisogni presenti nelle singole comunità locali e a offrire agli operatori e ai soggetti gestori dei diversi servizi occasioni di formazione congiunta, di scambio e riflessione sulle prassi educative, di co-progettazione e sperimentazione di azioni innovative che coinvolgano in modo trasversale operatori afferenti a diversi servizi e soggetti gestori (Amadini, 2020; Bondioli & Savio, 2018; Zaninelli, 2021; Lazzari, 2022).

Come osservano giustamente Agostinetti e Restiglian (2022), la sfida del sistema educativo integrato da zero a sei anni si gioca su tre principali dimensioni, strettamente interconnesse tra di loro: rispettare le esigenze educative delle diverse età senza perdere di vista l’unitarietà del percorso di crescita (pedagogico-educativa); mettere in dialogo meccanismi di funzionamento molto diversi ricercando aree di convergenza (organizzativo-funzionale); farsi promotori a livello sociale di una nuova cultura dell’infanzia (culturale).

Si tratta quindi di una prospettiva di cambiamento impegnativa che avrà bisogno di tempi lunghi e alla quale l’università è chiamata a fornire il proprio apporto. Nello specifico, tale contributo può realizzarsi secondo modalità diverse: sul piano didattico-formativo è possibile proporre azioni per la qualificazione professionale dei diversi operatori, sul piano sociale è possibile attivare progetti di sviluppo dando concreta attuazione alle attività di Terza missione e sul piano della ricerca è possibile avviare percorsi volti a indagare empiricamente le realtà locali generando conoscenza utile a informare e sostenere i processi di miglioramento dei servizi (Balduzzi & Vaira, 2018; Viganò, 2020; Farina, 2025; Palumbo, 2018; Montalbetti, 2024). A quest’ultima prospettiva si riferisce il percorso di cui si intende dar conto; si tratta di una ricerca

³ Nel presente articolo, per ragioni di fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

⁴ Con Decreto del Ministro, Prof. Giuseppe Valditara, n. 125 del 1° luglio 2025, è stata ricostituita la Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni.

originata in risposta ai bisogni maturati all'interno del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) e del Comitato Locale per la fascia Zerosei (CL) dell'ambito territoriale di Arcisate (VA)⁵. Più nel dettaglio, tali realtà hanno avvertito l'esigenza di:

1. conoscere le fatiche educative e i bisogni dei genitori con figli in età 0-6;
2. indagare le motivazioni che spingono le famiglie ad avvalersi o meno dei servizi 0-6;
3. conoscere le percezioni delle famiglie circa il supporto educativo offerto dai servizi scelti.

Tali istanze hanno indotto il CPT e il CL a rivolgersi a un centro di ricerca universitario, il Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione (CeRiForm) dell'Università Cattolica, di cui chi scrive fa parte, per avviare una ricerca collaborativa volta ad approfondire la conoscenza del punto di vista delle famiglie con figli in età 0-6 e ad acquisire elementi informativi per orientare le policy territoriali relative ai servizi per l'infanzia.

L'interesse conoscitivo e al contempo la finalità trasformativa che muovono il CPT e il CL ben si incontrano con la mission di un centro di ricerca universitario di matrice pedagogica che per sua natura è interessato sia a produrre conoscenza scientifica (ricerca), sia a mettere la ricerca a servizio della crescita del territorio, sia a contribuire alla formazione dei professionisti dell'educazione (formazione) (Asquini, 2018; Viganò, 2020; Van der Maren; 1989).

2. La ricerca

Gli elementi appena richiamati pongono le basi per avviare una collaborazione tra il CPT, il CL e il CeRiForm che si sostanzia nella co-progettazione di una ricerca empirica volta a esplorare l'esperienza dei genitori con figli in età 0-6, con un focus particolare sulla relazione educativa scuola-famiglia.

Più nel dettaglio, l'indagine è orientata dai seguenti interrogativi:

1. Quali fatiche educative incontrano i genitori con figli in età 0-6?
2. Quali motivazioni spingono i genitori ad avvalersi dei servizi per l'infanzia?
3. Quali motivazioni spingono i genitori a non avvalersi dei servizi per l'infanzia?
4. Quanto i genitori che si avvalgono di un servizio 0-6 si sentono supportati sul piano educativo?
5. Quali servizi territoriali rivolti allo 0-6 vorrebbero i genitori?

Coerentemente con il contesto di pratica in cui origina la ricerca, in alcune domande (d.1-d.2-d.3-d.4) prevale un interesse conoscitivo generale verso il tema oggetto di indagine; in altre (d.4-d.6), invece, è preminente un interesse specifico direttamente connesso all'offerta 0-6 presente sul territorio di riferimento.

A livello procedurale l'indagine, condotta nell'arco temporale dicembre 2023-novembre 2024, si è articolata nelle seguenti macro-fasi (Fig. 1).

Per la rilevazione dei dati si è scelto di costruire, d'intesa con il committente, un questionario strutturato rivolto a tutti i genitori, con figli in età 0-6, residenti nell'ambito territoriale di Arcisate. Lo strumento è stato implementato attraverso il software SurveyMonkey e la somministrazione mediante il canale digitale (marzo-maggio 2024) è stata curata dal committente che ne ha promosso la diffusione attraverso la collaborazione con educatori ed educatrici dei servizi per l'infanzia presenti sul territorio, con alcuni referenti dei gruppi di genitori e con alcune testate giornalistiche locali⁶.

Per la progettazione del questionario sono state consultate indagini empiriche su temi affini, dedicando particolare attenzione alla disamina degli strumenti di rilevazione impiegati⁷.

Tenuto conto degli elementi informativi raccolti è stato progettato un questionario ad hoc,

⁵ Arcisate, Besano, Bisuschio, Brusimpiano, Cantello, Clivio, Cuasso, Induno Olona, Porto Ceresio, Saltrio, Viggiù.

⁶ <https://www.varesenews.it/2024/05/un-questionario-per-conoscere-bisogni-e-aspettative-delle-famiglie-della-valceresio-con-bambini-da-0-a-6-anni/1928286/>.

⁷ Tra le altre sono state consultate le seguenti ricerche empiriche: Bertozzi, N., & Balzani, V. (2021); Chiari, C. (2014); Gatti, M. (2022); Gigli, A. (2007); Giovannetti, A., & Piva, M. (2013); Menghi, B., & Polverini, R. (2005); Vignola, G. B., Canali, C., & Vecchiato, T. (2017).

articolato in 6 aree principali costituite da domande a risposta chiusa (Fig. 2). La scelta di non utilizzare scale già esistenti è stata dettata da ragioni di sostenibilità - era infatti necessario che il nuovo strumento fosse più breve e snello rispetto a quelli rintracciati - e da motivazioni di sensibilità al contesto - era necessario che lo strumento fosse “cucito su misura” per rispondere alle richieste del committente.

Di seguito, per vincoli di spazio, si approfondiscono unicamente le modalità di operazionalizzazione di 2 aree particolarmente centrali nel questionario: quella relativa alle fatiche educative (area 2) e quella connessa al supporto educativo (area 5)⁸. Entrambe, per favorire la triangolazione dei dati, sono state declinate in 4 sottodimensioni speculari riferite a un particolare campo di cre-

scita e di sviluppo del bambino. Ogni dimensione è stata poi rilevata empiricamente mediante 3 item misurati su una scala Likert auto-ancorante a 5 passi (1=per nulla; 5=molto) (Fig. 3).

Nella formulazione degli item è stata riservata particolare attenzione all'impiego di un linguaggio familiare, semplice e chiaro al target riferimento; pertanto, è stato privilegiato l'utilizzo di termini di uso comune a scapito, talvolta, del lessico più appropriato degli esperti del settore⁹.

Prima della somministrazione, lo strumento è stato inoltre sottoposto a pre-test con esperti del tema (coordinatori di servizi per l'infanzia, pedagogisti, educatori...) e con soggetti simili a quelli del target di riferimento (Montalbetti & Lisimberti, 2015). I primi hanno offerto suggerimenti utili per migliorare la pertinenza e l'eshaustività degli

1. Perimetrazione degli oggetti di indagine e definizione delle domande di ricerca (dicembre 2023-gennaio 2024).
2. Elaborazione del piano per la rilevazione dei dati (gennaio 2024).
3. Co-progettazione del questionario semi-strutturato per la rilevazione dei dati (gennaio-febbraio 2024).
4. Somministrazione dello strumento (marzo-maggio 2024).
5. Analisi dei dati e redazione dei report di ricerca (giugno-settembre 2024).
6. Diffusione dei risultati mediante convegno rivolto agli stakeholder del territorio (novembre 2024).

Fig. 1 - Fasi della ricerca.

- Area 1 – Profilo dei rispondenti e delle famiglie (11 domande: scelta multipla semplice e composta, a tendina).
- Area 2 – Fatiche educative dei genitori (12 domande: scala Likert 1 per nulla / 5 molto).
- Area 3 – Fatiche personali dei genitori (4 domande: scala Likert 1 per nulla / 5 molto).
- Area 4 – Motivazioni alla base della scelta di avvalersi o meno di un servizio per l'infanzia (generali e specifiche) (6 domande: scelta multipla semplice e composta, a tendina).
- Area 5 – Supporto educativo percepito dai genitori (solo per chi si avvale di un servizio) (12 domande: scala Likert 1 per nulla / 5 molto).
- Area 6 – Bisogni e richieste al territorio da parte dei genitori (4 domande: scelta multipla semplice e composta).

Fig. 2 - Aree di indagine e tipologie di domande del questionario.

⁸ Per ulteriori approfondimenti si veda la sezione “materiali supplementari”.

⁹ Ad esempio, è stato utilizzato il termine “capricci”, di uso comune tra i genitori, ma non del tutto corretto sul piano scientifico.

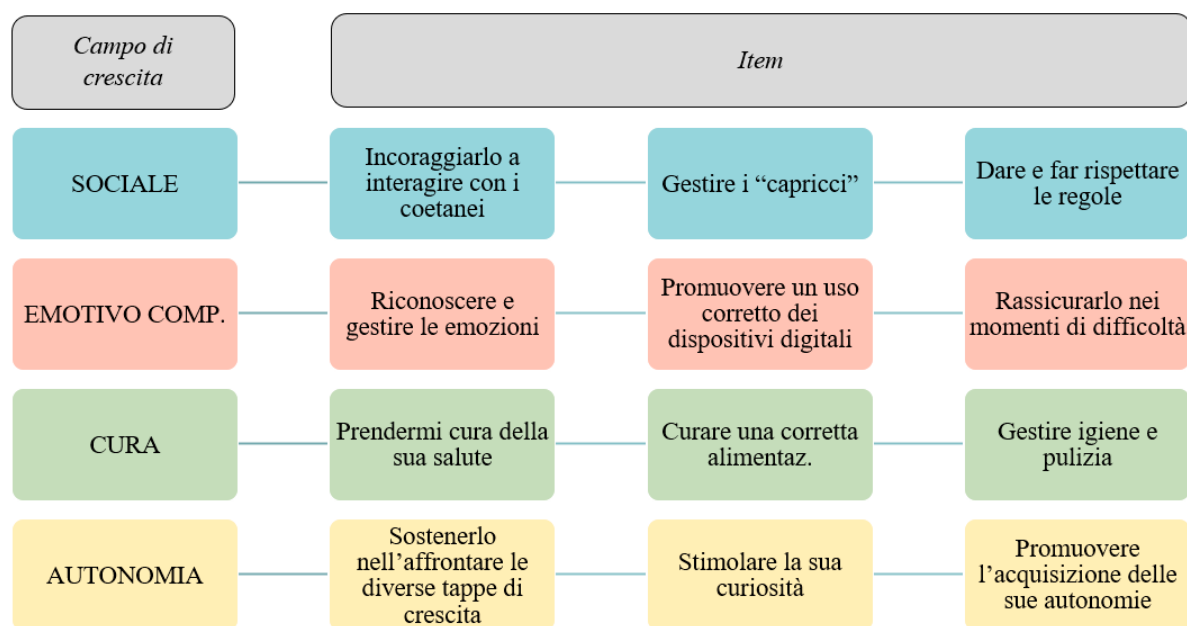


Fig. 3 - Aree “fatica educativa/supporto percepito”.

item, mentre i secondi hanno rassicurato circa la comprensibilità dei termini impiegati.

Coerentemente con l'esigenza da cui ha preso origine - porsi a servizio del territorio - la ricerca ha previsto un'ampia fase di restituzione e diffusione dei risultati mediante canali e format differenziati rivolti agli stakeholder. Al committente è stato consegnato un report di ricerca complessivo nel quale sono state presentate le tendenze generali dei dati, i principali risultati e alcune raccomandazioni e prospettive future di sviluppo dei servizi 0-6. A ciascun servizio per l'infanzia, con l'obiettivo di mettere a disposizione una base informativa utile a orientare l'offerta educativa, è stato inviato un report sintetico in cui sono stati riportati i dati riferiti alle motivazioni alla base della scelta del servizio e al supporto educativo percepito dai genitori. Ai singoli Comuni della Valceresio, al fine di fornire elementi utili a orientare le politiche educative locali, è stato messo a disposizione un report sintetico in cui sono stati inclusi, su base territoriale, i dati riguardanti i bisogni e le attese delle famiglie con figli in età prescolare. Da ultimo, per sensibilizzare e restituire le principali risultanze anche alla cittadinanza, è stato organizzato un seminario aperto presso il Comune di Arcisate¹⁰.

3. Presentazione dei dati

3.1. Profilo dei rispondenti (e non)

Al questionario hanno risposto in totale 433 persone (tasso di risposta 22%)¹¹, in gran parte madri (91%), con un'età media di 37 anni. I padri che hanno compilato il questionario sono solamente l'8% e hanno un'età media pari a 40 anni. Ancora più ridotte sono le compilazioni effettuate in modo congiunto da entrambe le figure genitoriali (1%).

La quasi totalità delle famiglie è composta da coppie conviventi (89%). Entrambi i genitori hanno nella gran parte dei casi cittadinanza italiana (92%) e posseggono livelli di istruzione medio-alti, anche se sono le madri ad aver conseguito i titoli di studio più elevati (Laurea: M. 46% - P. 24%; Maturità: M. 40% - P. 48%). Il 96% dei padri è occupato, perlopiù a tempo pieno, in Italia (51%) oppure in Svizzera (45%). Minore è la percentuale (83%) delle donne occupate, tra le quali, peraltro, il ricorso al part-time è significativamente più diffuso rispetto ai padri (M: 39%; P: 2%)

In generale, le famiglie ritengono buona la

¹⁰ Per ulteriori approfondimenti si veda la sezione “materiali supplementari”.

¹¹ Dai dati in possesso del Coordinamento Pedagogico Territoriale negli 11 Comuni compresi nell'ambito territoriale di Arcisate risultano residenti circa 2000 famiglie.

propria situazione economica: su una scala da 1 a 5, dove 1 indica una situazione precaria e 5 una situazione soddisfacente, il valore medio si attesta a 3,7. Dal punto di vista territoriale, i rispondenti si distribuiscono in modo eterogeneo tra gli 11 Comuni di Arcisate: la maggior parte sono residenti ad Arcisate (21%), Induno Olona (19%), Viggiù (15%) e Bisuschio (10%).

Merita sin d'ora precisare, come si avrà modo di osservare più avanti, che nonostante gli sforzi profusi nella diffusione dello strumento sono stati intercettati in misura limitata i genitori che scelgono di non avvalersi di un servizio per l'infanzia, così come le famiglie più "fragili" (con basso livello di istruzione, in condizione di precarietà economica, con background migratorio...). È infatti plausibile che il questionario sia stato compilato maggiormente da coloro che in qualche misura sono più sensibili e aperti ai temi oggetto di indagine. Pertanto, i dati raccolti, in ragione anche del tasso di risposta raggiunto, vanno interpretati con cautela e non possono essere considerati rappresentativi dell'intera popolazione di riferimento.

3.2. Essere genitori oggi: fatiche e opportunità

Come anticipato, il questionario includeva una batteria di item volta a rilevare la percezione di fatica sperimentata dai genitori nell'accompagnare i propri figli nel processo di crescita e sviluppo, con particolare riferimento alle dimensioni della cura, della socializzazione, delle emozioni e delle autonomie. Ogni dimensione è stata misurata attraverso 3 item per i quali è stata proposta una scala Likert auto ancorante a 5 passi (1=per nulla faticoso; 5=molto faticoso).

Complessivamente si rileva un livello di fatica percepita dai genitori nelle varie dimensioni di crescita abbastanza contenuto, con una bassa variabilità dei dati attorno ai valori medi (Tab. 1). Le maggiori difficoltà sono percepite nell'area della socializzazione, in particolare nella gestione dei "capricci" e nell'impartire le regole, e nell'area emotivo-comportamentale, perlopiù nell'impiego dei dispositivi digitali e nell'accompagnare i figli nel riconoscimento delle emozioni.

Al fine di esplorare se vi fossero alcune caratteristiche dei nuclei famigliari che influiscono in positivo o in negativo sui livelli di fatica percepiti

Dimensione →	sociale			emotivo-comportamentale			cura			autonomia		
Item →	<i>regole</i>	<i>"capricci"</i>	<i>interazione</i>	<i>difficoltà</i>	<i>digitale</i>	<i>emozioni</i>	<i>igiene</i>	<i>alimentazione</i>	<i>salute</i>	<i>autonomie p.</i>	<i>curiosità</i>	<i>tappe crescita</i>
Media item	2,9	3,0	1,9	2,1	2,4	2,5	1,8	2,4	1,7	1,8	1,7	1,8
DS item	1,03	1,06	1,13	1,02	1,12	1,05	0,97	1,15	1,05	1,02	1,03	1,04
Media dims.	2,6			2,3			2,0			1,8		
DS dims.	1,12			1,09			1,10			1,03		

Tab. 1 - Livelli di fatica percepita dai genitori (medie e deviazioni standard).

ta dai genitori, i dati riferiti all'intera popolazione sono stati disaggregati per le variabili: "età dei figli", "numero di figli" e "titolo di studio dei genitori".

I livelli di fatica percepita dai genitori con figli sotto i 3 anni e da quelli con figli tra i 4 e i 6 anni sono molto simili; laddove sono state rilevate lievi differenze, esse appaiono in linea con le naturali fasi di crescita dei bambini (Fig. 4). A tal proposito, i genitori con figli più grandi percepiscono maggiore fatica nell'assicurare un uso corretto dei dispositivi digitali e nell'incoraggiare l'interazione dei figli con i coetanei; viceversa, quelli con figli più piccoli si sentono più impegnati nel curare l'alimentazione. Al contempo, l'aumentare del numero dei figli sembra accrescere alcune fatiche: chi ha due figli percepisce infatti una maggiore fatica nella gestione dei "capricci", nell'impartire le regole e nel curare una corretta alimentazione (Fig. 5). Da ultimo merita soffermarsi sulla relazione fra il titolo di studio dei genitori e la percezione di fatica. Come si evince dalla Fig. 6, quest'ultima diminuisce al crescere del livello di scolarizzazione. La fatica media di chi possiede il solo titolo conseguito al termine del primo ciclo di

istruzione è superiore in tutte le dimensioni rispetto a chi ha una laurea; viceversa, chi possiede una laurea, sebbene lavori di più a tempo pieno, sperimenta livelli di fatica sempre più ridotti. Titoli di studio più elevati, o variabili ad essi connesse, parrebbero giocare un ruolo nella mitigazione della percezione di fatica genitoriale. Da un lato è plausibile che le persone con un livello di studio terziario abbiano più risorse culturali e sociali per chiedere aiuto, per informarsi e per confrontarsi rispetto ai propri compiti genitoriali; dall'altro, è possibile che in ragione del maggior tempo trascorso al lavoro dalle madri laureate, insieme al contributo offerto di altri caregiver nella crescita dei figli, permetta al genitore di percepire una minore fatica nei compiti di cura dei figli.

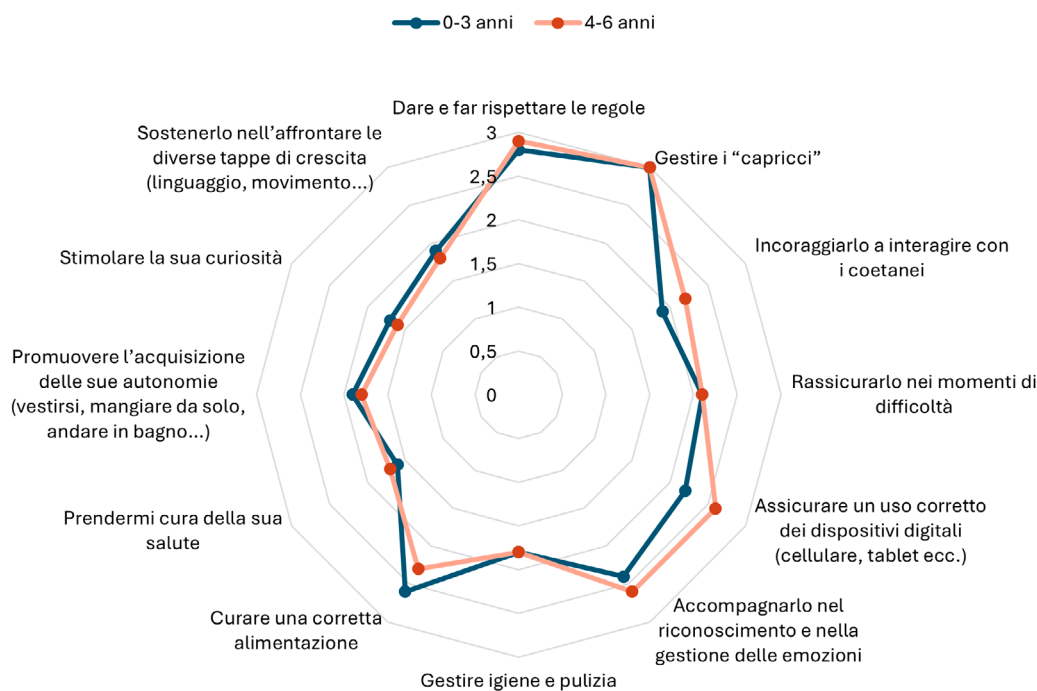


Fig. 4 - Fatiche dei genitori per fasce d'età dei figli (confronto tra medie).

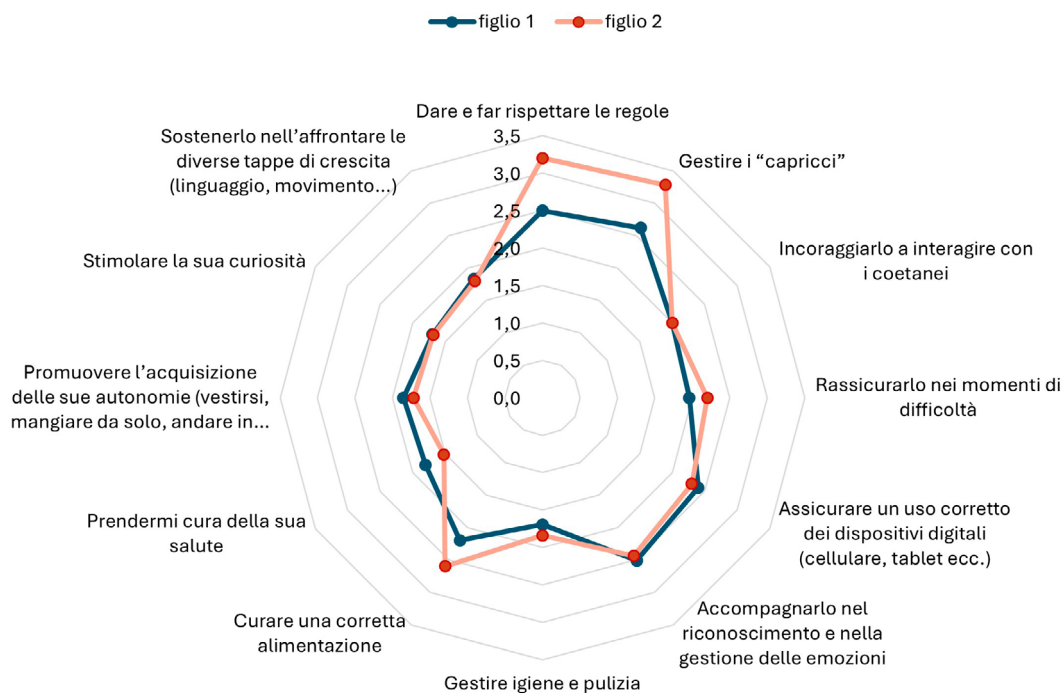


Fig. 5 - Fatiche dei genitori per numero di figli (confronto tra medie).

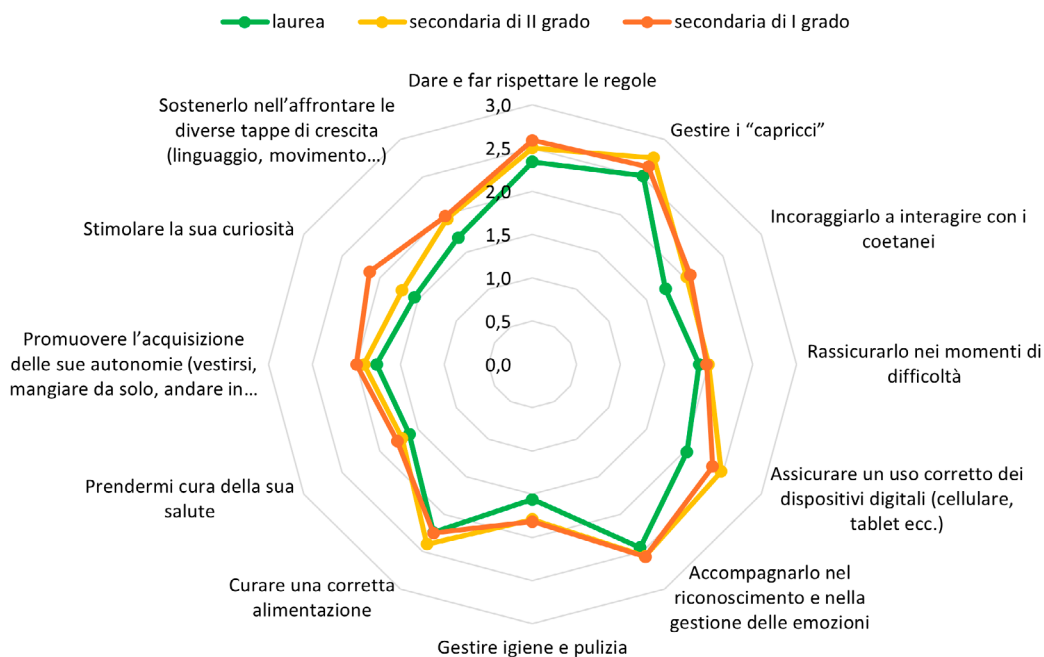


Fig. 6 - Fatiche delle madri per titolo di studio (confronto tra medie).

3.3. Servizi per l'infanzia: sì o no?

Come messo in luce, l'indagine era indirizzata sia ai genitori che hanno scelto di avvalersi di un servizio per l'infanzia, sia a coloro che hanno deciso di non fruirne. Il questionario ha tuttavia intercettato nella quasi totalità dei casi (399; 92%) le famiglie che hanno iscritto il figlio a un servizio 0-6. Residuale è quindi il punto di vista delle famiglie che non usufruiscono dei servizi per l'infanzia (34; 8%); in circa la metà dei casi tale decisione è dovuta alla scelta di fare affidamento alla rete familiare.

Sul piano complessivo, coloro che si avvalgono dei servizi per l'infanzia, sono motivati principalmente dalla volontà di offrire maggiori stimoli di crescita al figlio (55%), dal desiderio di offrire opportunità di socializzazione (55%) e dall'opportunità di avere un supporto educativo (43%); quasi 1/3 si avvale dei servizi per conciliare meglio impegni familiari e lavorativi, mentre è residuale la quota di coloro che fanno tale scelta con l'intento di sollevare i familiari dal carico di cura. Nessuno ricorre a un servizio 0-6 al fine di avere maggiori occasioni di socializzazione con altri genitori. Dissaggregando i dati per segmento, si notano alcune differenze tra le motivazioni delle famiglie con figli che frequentano il nido e quelle con figli iscritti

all'infanzia. Dal confronto tra i due sottogruppi (Fig. 7) i genitori dell'infanzia sono spinti più dal desiderio di ottenere un supporto educativo dai servizi (I: 47% vs. N: 23%) e dalla volontà di offrire opportunità di socializzazione (I: 59% vs. N: 41%). Viceversa, i genitori del nido, come è ragionevole ipotizzare, sono mossi più dall'esigenza di conciliare impegni familiari e lavorativi (N: 46% vs. I: 24%) e dal desiderio di sollevare i familiari dal carico di cura (N: 24% vs. I: 8%).

Passando dal piano delle motivazioni generali che hanno spinto i genitori ad avvalersi di un servizio a quello delle motivazioni specifiche da cui è originata la scelta di iscrivere il figlio proprio a quel servizio presente sul territorio della Valceresa emergono prioritariamente aspetti connessi alla logistica familiare. Nel 58% dei casi le famiglie scelgono la struttura in ragione della vicinanza alla propria abitazione, seguita dalla fiducia nel personale (56%) e dalla presenza di un progetto educativo convincente (51%). 1/3 ritiene rilevante l'adeguatezza della struttura e poco meno presta attenzione agli orari di apertura. Minoritaria è la quota di famiglie che si lascia guidare dal passaparola (11%), dalla presenza di servizi aggiuntivi (6%), dalla vicinanza al luogo di lavoro (3%) e dall'offerta di iniziative rivolte ai genitori (3%). Le prime due principali motivazioni sottese alla scel-

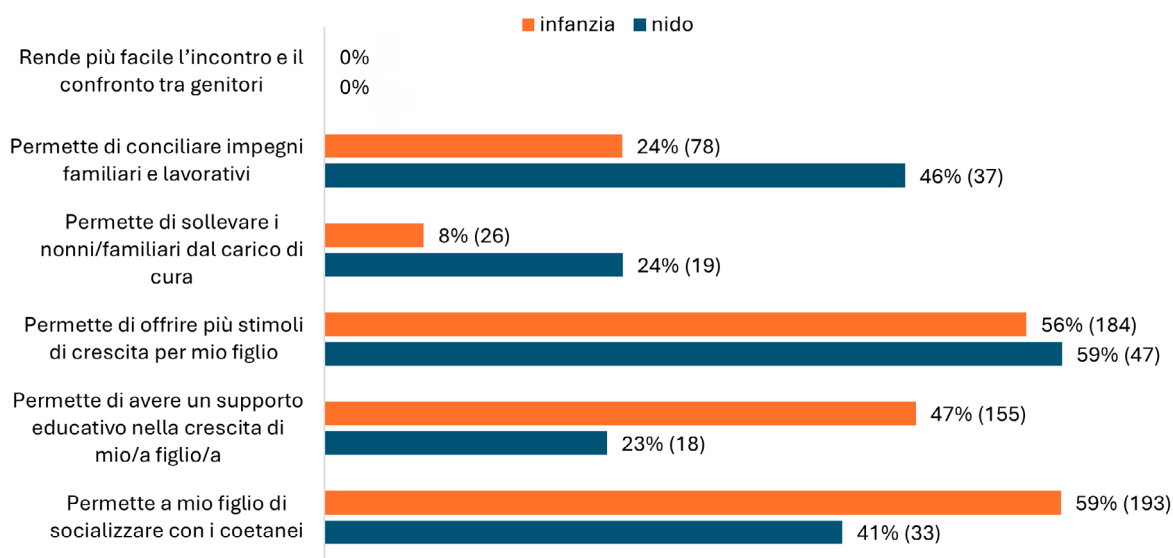


Fig. 7 - Motivazioni della scelta: nido vs. infanzia (valori percentuali e assoluti).¹²
Il totale è superiore al 100% perché ogni persona poteva dare fino a due risposte.

¹² Le percentuali sono state calcolate sul totale dei frequentanti i nidi (N=80) e le scuole dell'infanzia (N=329). Non sono stati considerati gli 8 rispondenti che nella voce "altro" non hanno indicato la denominazione del servizio frequentato.

ta di avvalersi di un particolare servizio sono le stesse al nido e alla scuola dell'infanzia; il progetto educativo invece assume più rilevanza all'infanzia (54%) rispetto al nido (40%), mentre gli orari di apertura sono maggiormente considerati al nido (34%) rispetto all'infanzia (20%).

3.4. Il supporto educativo offerto dai servizi 0-6: quali sono le percezioni dei genitori?

A quanti hanno scelto di iscrivere il proprio figlio a un servizio 0-6 (399) è stato chiesto di indicare su una scala Likert da 1 (per nulla) a 5 (molto) il livello di supporto percepito nelle diverse aree di crescita dei figli. L'immagine che emerge è complessivamente molto positiva e mostra come i genitori si sentano ampiamente supportati dai servizi frequentati dai figli nelle varie aree di crescita e sviluppo. Particolarmente elevato è il supporto riconosciuto nell'area inerente allo sviluppo delle autonomie e in quella riguardante i processi di socializzazione, mentre è meno evidente l'aiuto nel favorire un uso corretto delle tec-

nologie digitali.

Disaggregando i dati per i genitori del nido e per quelli della scuola dell'infanzia emerge, in generale, un maggiore supporto percepito da parte dei servizi 0-3 (Fig. 8). La differenza positiva tra i valori medi è visibile soprattutto nell'area della cura, con particolare riferimento al supporto offerto nell'educazione alimentare (4 per i nidi e 3,3 per l'infanzia), nella cura della salute (3,7 per i nidi e 2,8 per l'infanzia), nell'igiene e nella pulizia (3,7 per il nido e 2,6 per l'infanzia). A tal proposito è plausibile che i genitori con figli più piccoli si sentano più "bisognosi", in particolare nell'area della cura, e al contempo percepiscano maggiormente il supporto offerto.

Da ultimo merita osservare che confrontando le fatiche genitoriali con il supporto percepito dai servizi, quest'ultimo eccede in larga misura le fatiche (Fig. 9); sembrerebbe quindi che il supporto offerto dai servizi sia molto ampio. Nella lettura di questo dato non va tuttavia trascurata la possibilità che alcuni genitori tendano a riconoscere poco, e quindi a sottostimare, le proprie fatiche.

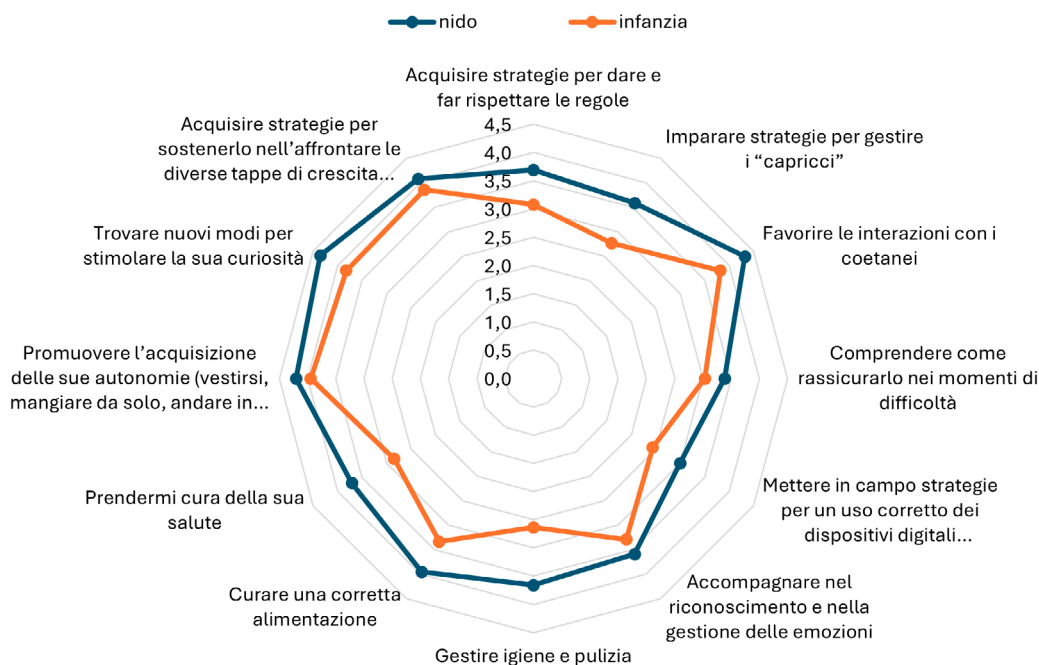


Fig. 8 - Supporto educativo percepito dai genitori (confronto tra medie).

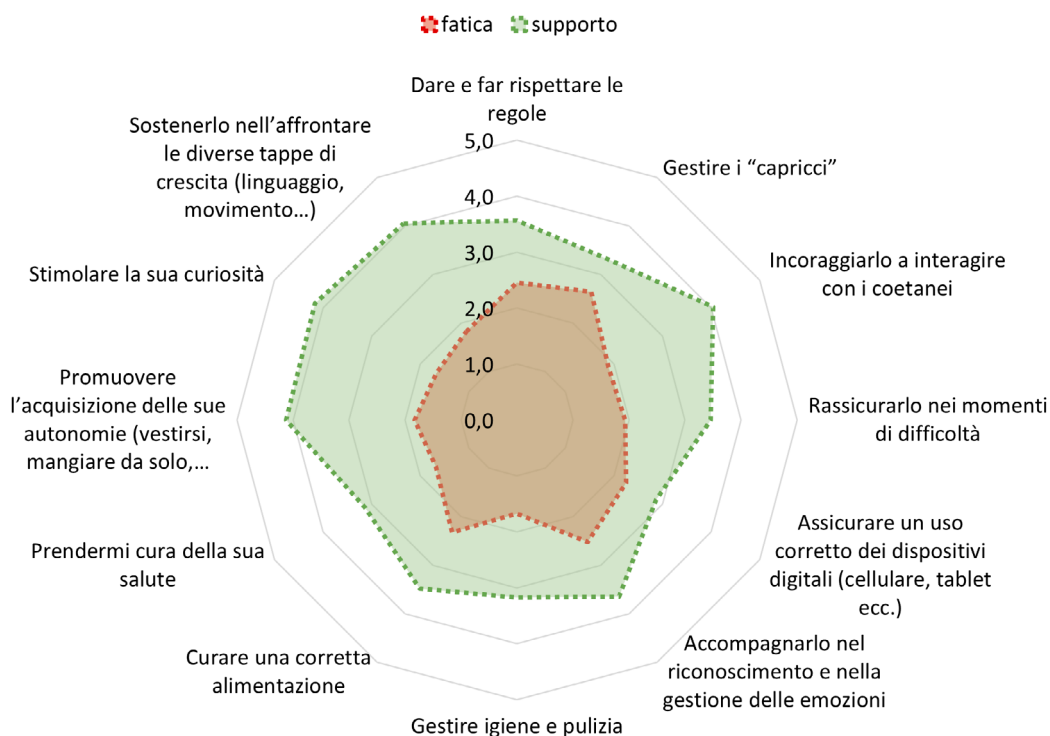


Fig. 9 - Fatiche e supporto educativo percepito dai genitori (confronto tra medie).

3.5. Il futuro: cosa vorrei sul territorio?

Per fornire alcune evidenze utili a orientare le politiche educative 0-6 sul territorio della Valceresio si è scelto di indagare le aspettative e i bisogni dei genitori in merito all'offerta rivolta all'infanzia.

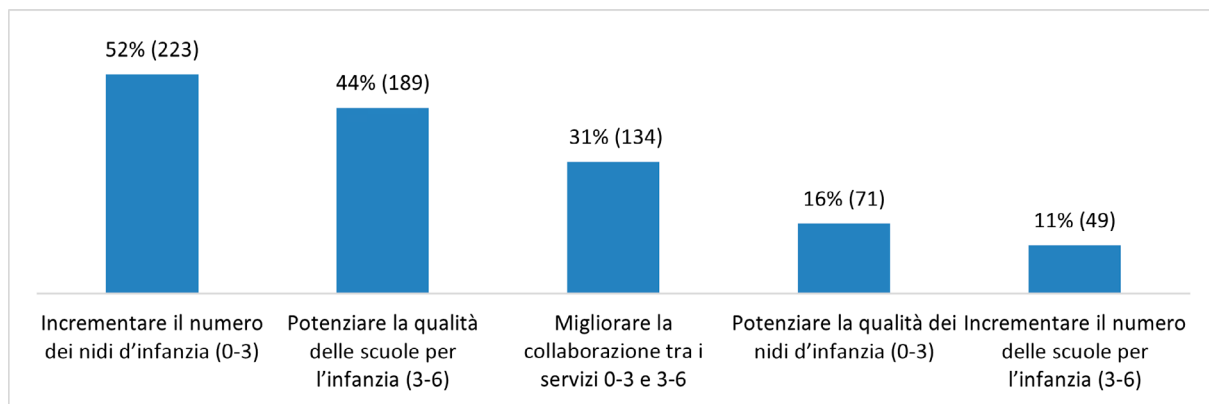
I rispondenti ritengono prioritario incrementare sul territorio della Valceresio sia il numero di nidi rivolti alla fascia 0-3 anni (52%), sia la qualità dei servizi 0-6 (44%). A seguire, vi sono quanti segnalano l'esigenza di rafforzare la collaborazione tra i servizi 0-3 e 3-6 (31%). In modo meno pregnante è percepito il bisogno di potenziare la qualità dei nidi (16%) e la quantità delle scuole per l'infanzia (11%) (Fig. 10). In sintesi, le famiglie desiderano servizi adeguati a livello quantitativo, di qualità e integrati tra loro.

Altresì, è auspicata una maggiore differenziazione delle unità di offerta socio-educativa. Poco meno della metà vorrebbe infatti più centri per

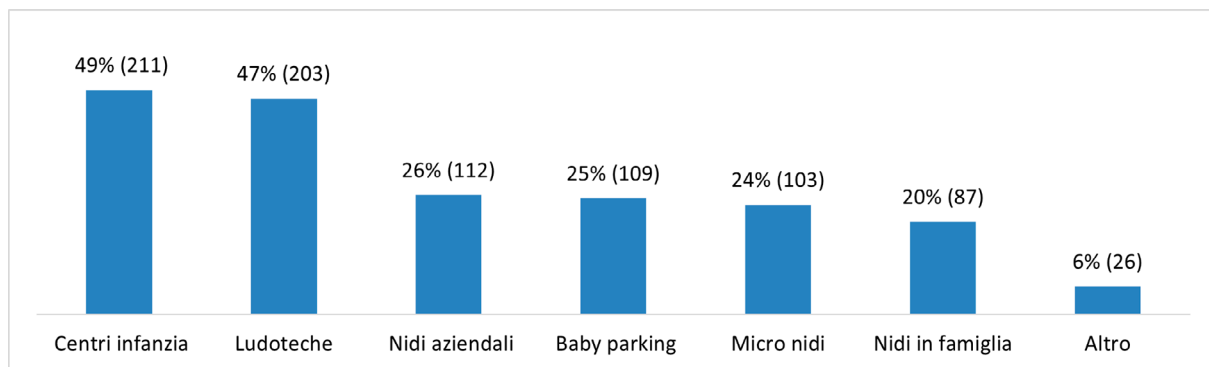
l'infanzia (49%) e ludoteche (47%). Circa 1/4 desidererebbe la presenza sul territorio di nidi aziendali (26%), baby parking (25%), micro-nidi (24%) e nidi in famiglia (20%) (Fig. 11). Da ultimo gran parte delle famiglie apprezzerrebbe una maggiore integrazione dei servizi educativi con quelli affini, come i servizi psicologici (78%), di pediatria (72%) e di neuropsichiatria (71%).

Per quanto concerne gli interventi di supporto alla genitorialità, i rispondenti gradirebbero l'attivazione di laboratori pratici (61,7%) e di gruppi di confronto con esperti (41,1%) (Fig. 12). In coerenza con le teorie dell'apprendimento degli adulti, le famiglie riconoscono il valore formativo assunto dall'esperienza e dal confronto.

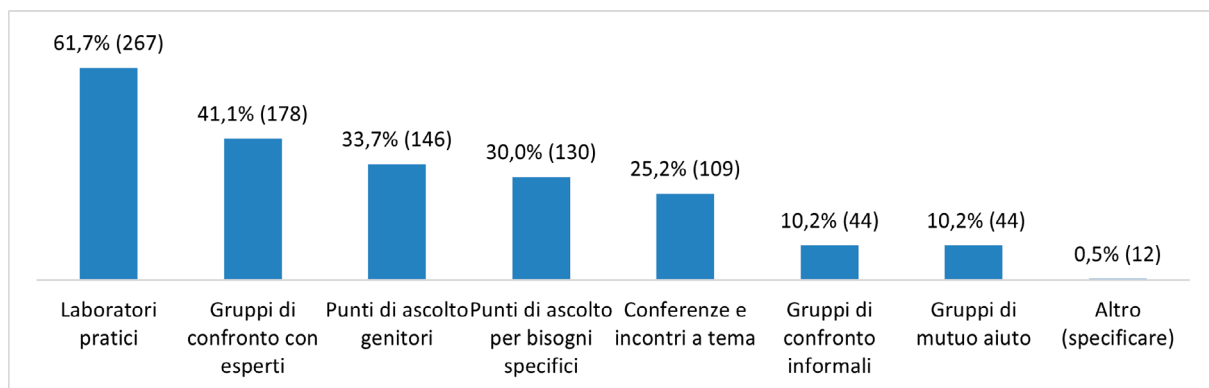
Il totale è superiore al 100% perché ogni persona poteva dare fino a tre risposte.



*Fig. 10 - Bisogni delle famiglie – servizi (valori percentuali e assoluti).
Il totale è superiore al 100% perché ogni persona poteva dare fino a due risposte.*



*Fig. 11 - Bisogni delle famiglie – offerta (valori percentuali e assoluti).
Il totale è superiore al 100% perché ogni persona poteva dare fino a tre risposte.*



*Fig. 12 - Sostegno alla genitorialità (valori percentuali e assoluti).
Il totale è superiore al 100% perché ogni persona poteva dare fino a tre risposte.*

4. Discussione dei risultati

Come già osservato, la ricerca presenta alcuni limiti dei quali occorre tener conto nell'interpretazione dei dati raccolti. Tra questi non è trascurabile la quasi totale assenza della voce dei genitori che scelgono di non avvalersi dei servizi 0-6 e delle famiglie più "fragili" sotto differenti punti di vista (economico, sociale, culturale...). Un altro limite è connesso alla tipologia di strumento impiegato: un questionario strutturato composto da domande chiuse, che per sua natura confina il punto di vista dei genitori alle categorie predeterminate dai ricercatori, lasciando margini di libertà di espressione molto limitati. Tuttavia, nonostante questi limiti, la base informativa mostra uno scenario composito e articolato, con alcune tendenze tipiche del territorio "di frontiera" in cui l'indagine si è svolta. Di seguito si cerca di ricostruire e interpretare tali tendenze in termini di luci e ombre e, a partire dalle evidenze, di intravedere possibili ricadute con particolare riferimento al contesto locale in cui l'indagine è originata.

Le caratteristiche dei rispondenti: genitori italiani, conviventi, over 30 e istruiti. La popolazione intercettata dal questionario è costituita nella quasi totalità dei casi da coppie conviventi e italiane con titoli di studio tendenzialmente più elevati rispetto a quelli presenti sul territorio della provincia di Varese. I tassi di occupazione sono in generale alti con quote consistenti di persone che svolgono lavoro transfrontaliero. Pertanto, nonostante l'indagine si sia rivolta idealmente a tutte le famiglie residenti e dal punto di vista quantitativo il campione sia abbastanza ampio (433 soggetti), non può essere considerato rappresentativo della popolazione presente sul territorio di riferimento, poiché sono state maggiormente intercettate famiglie con uno status socio-economico-culturale medio-alto. In future indagini che prevedono il coinvolgimento dei genitori, target solitamente difficile da intercettare, sarebbe opportuno differenziare maggiormente i canali di somministrazione, tenendo conto del criterio dell'accessibilità dello strumento (Abidi et al., 2024).

Le fatiche educative dei genitori. Complessivamente le fatiche educative percepite dai genitori nelle aree della socializzazione, della gestione

emotivo-comportamentale, della cura e dell'autonomia appaiono abbastanza contenute. Qualche, seppur lieve, difficoltà emerge nella gestione delle emozioni, dell'assegnazione delle regole e della promozione della socialità. Tali aspetti sono evidenziati come maggiormente sfidanti anche da precedenti studi (Bertozzi & Balzani, 2021; Gigli, 2007; 2010). Tornando al target dei genitori intercettato, può essere che, anche in ragione del profilo socio-economico-culturale elevato, sperimenti effettivamente fatiche contenute; tuttavia, non va trascurato che il riconoscimento delle proprie fatiche educative richiede una consapevolezza e una postura meta riflessiva che non può essere data per scontata. Approfondendo ulteriormente la questione, emerge come l'età dei figli non sembri influire particolarmente sulla percezione di fatica, la quale presenta valori medi simili per i genitori con figli nella fascia 0-3 anni e in quella 4-6. Tale risultanza sembra coerente con la recente prospettiva del sistema integrato 0-6, in cui si colloca anche il presente studio promosso dal Coordinamento Pedagogico territoriale, che mira proprio a superare la tradizionale frammentazione tra i servizi destinati alla fascia 0-3 (nido) e alla fascia 3-6 (scuola dell'infanzia) promuovendo integrazione e continuità pedagogica orizzontale e verticale. Un influsso positivo è invece giocato dal titolo di studio a cui corrisponde, quando è più elevato, una minore percezione di fatica da parte del genitore. A tal proposito è ragionevole ipotizzare che i genitori con titoli di studio più elevati posseggano un maggiore capitale economico e sociale che aiuta a gestire le fatiche, anche attraverso la richiesta di supporto a figure e reti esterne al nucleo familiare ristretto (baby-sitter, rete amicale, servizi integrativi...).

La scelta di avvalersi dei servizi per l'infanzia. Oltre il 50% dei rispondenti sceglie di iscrivere il figlio a un servizio dell'infanzia dopo il primo anno di età e dichiara di farlo prevalentemente per offrirgli maggiori stimoli e opportunità di crescita e sviluppo, seguiti da circa 1/3 di genitori che afferma di prendere tale decisione per conciliare i tempi di vita e di lavoro. Viceversa, è contenuta la quota di coloro che fanno tale scelta con l'intento di sollevarsi o sollevare i familiari dal carico di cura. Tale tendenza, su cui convergono in linea generale anche altri studi (Alpini, Moscatelli, Zucchermaglio, 2024; Scopelliti & Musatti,

2013), può essere letta in modo positivo, poiché attesta un pieno riconoscimento da parte dei genitori, in particolare di quelli con figli nella fascia d'età 3-6, del contributo educativo e formativo offerto dai servizi per l'infanzia, andando ben oltre la dimensione assistenziale che, sin dalle origini, ha culturalmente caratterizzato questa tipologia di servizi. Peraltro, il riconoscimento del valore pedagogico dei servizi 0-6 è alla base di una relazione tra scuola e famiglia orientata alla corresponsabilità e alla condivisione dei valori e degli obiettivi che guidano i percorsi di crescita dei figli (Amadini, 2011; 2020; Musi, 2011). Altresì, è plausibile che sottesa alla visione dei genitori vi sia un'idea di bambino inteso, per dirla con Bobbio (2020), come soggetto attivo e con competenze sociali fin dalla nascita, in grado pertanto di stabilire relazioni significative anche al di fuori del contesto familiare.

Il supporto educativo offerto dai servizi 0-6. In generale, le famiglie i cui figli frequentano i servizi per l'infanzia dell'ambito territoriale di Arcisate esprimono un giudizio pianamente positivo rispetto al supporto educativo. Le aree di crescita ove il contributo è percepito più intensamente sono quelle connesse allo sviluppo delle autonomie e alla promozione della socialità, mentre appare leggermente meno rilevante il contributo nella gestione dei dispositivi digitali. Tali elementi, attestano un'elevata qualità percepita da parte dei genitori (Iannotta, 2023) rispetto ad aspetti cruciali per lo sviluppo e la crescita del bambino (Pati, 2008). Al contempo, invitano a rafforzare gli interventi connessi all'educazione al digitale, tema quanto mai attuale e complesso in ragione della crescente presenza delle tecnologie nella vita di tutti i giorni, a cui non sfuggono i bambini in età prescolare (Marangi, 2023; Pasta & Rivoltella, 2022).

Quantità e qualità educativa. Con riferimento al territorio in cui l'indagine si è svolta, i genitori auspicano anzitutto un aumento della copertura dei servizi 0-3, seguita dalla richiesta di innalzare la qualità dei servizi 3-6. Come risaputo, ancora oggi, il contesto italiano risente della storica carenza di servizi rivolti alla fascia 0-3 (Istat, 2024). Non stupisce quindi che, prima ancora di chiedere una maggiore qualificazione dei servizi, le famiglie auspicano il raggiungimento di un'adeguata copertura quantitativa. Specularmente, per i servizi 3-6, certamente più diffusi, le fami-

glie avvertono la necessità di potenziare la qualità dell'offerta formativa. In sintesi, sembrerebbe che la presenza dei servizi costituisca un bisogno di base delle famiglie, a cui si aggiunge, in un secondo tempo, una riflessione sulla qualità dell'offerta educativa (Restiglian, 2020; Zaggia, 2019; Ferrantino, 2022; Montalbetti, 2024). Flessibilità, differenziazione e apertura sono elementi centrali per le famiglie, in particolare per conciliare meglio i tempi di vita-lavoro e, al contempo, per offrire occasioni di crescita e di sviluppo per tutti. Andando oltre una visione isolata dei servizi per l'infanzia e una presa in carico frammentata, i genitori riconoscono come strategica l'integrazione tra tutti i servizi alla famiglia. In tal senso chiedono maggiore raccordo tra i servizi educativi e quelli psicologici, pediatrici e neuropsichiatrici nella prospettiva di un accompagnamento alla persona che sia integrale.

Formazione alle competenze genitoriali. Le famiglie riconoscono l'importanza di iniziative formative per coltivare le (non scontate) competenze genitoriali, ponendo un particolare accento sulla necessità di lavorare in chiave pratico-esperienziale, approccio sul cui valore converge anche la letteratura di riferimento (Simeone, 2021). Spetta al territorio investire con maggior forza poiché tali iniziative, ancora poco diffuse o almeno scarsamente riconosciute dai potenziali fruitori, costituiscono una leva strategica per un esercizio competente della funzione genitoriale e, più in generale, per il rafforzamento della comunità educante.

5. Conclusioni

Come richiamato in apertura, fra le diverse finalità cui una ricerca educativa, segnatamente quella a vocazione empirico-sperimentale, deve guardare c'è sicuramente quella di porsi a servizio della crescita del territorio (Montalbetti & Lisimberti, 2015). Si tratta di un'idea di ricerca aperta e generativa che mira a superare i confini dell'Accademia e avere una ricaduta allargata su tutti coloro che sono coinvolti. A tal scopo, diventa centrale progettare e attuare dispositivi metodologici in modo partecipato mettendo in dialogo le diverse prospettive. Per il ricercatore, questa direzione di lavoro è certamente impegnativa e a

tratti incerta, richiede di pensare disegni flessibili e adattabili ma non per questo si traduce in minor rigore; piuttosto, sollecita a individuare tempi e modi per declinare i criteri di scientificità all'interno di situazioni complesse e dinamiche come sono quelle educative, senza snaturarle.

Tuttavia, soddisfare questa condizione non è sufficiente per garantire un'effettiva ricaduta sui processi decisionali: legittimarsi agli occhi del decisore è senz'altro necessario per poter essere interlocutori credibili. Ciò è tanto più faticoso quanto più si amplia lo spazio, dal livello locale a quello nazionale o sovranazionale. Il movimento che ha cercato di valorizzare questa visione introducendo la *evidence based policy* ha nel tempo mostrato alcune fatiche, sfociate in un parziale riorientamento noto come *evidence-informed* (Calvani, 2013). Certamente la ricerca può e deve porsi come risorsa ma non vanno sottostimate le diversità di logiche, di funzionamento, di priorità che abitano i diversi contesti. È un compito aperto e sfidante a cui i ricercatori *engaged* non possono sottrarsi. Ciò invita a uscire dall'apparente contrapposizione fra scientificità o utilità della ricerca (Viganò, 2020): la ricerca è scientifica (anche) perché è utile ed è utile solo se è scientifica. Il riferimento sotteso è a un concetto ampio di utilità nella sua accezione di utilità sociale (Società Italiana di Ricerca Didattica, 2023).

Questo ragionamento apre a una riflessione sulla responsabilità del ricercatore (Girotti, 2020). Se per un verso è necessario che la ricerca si metta al servizio, per l'altro occorre guardarsi dal rischio che sia strumentalizzata dai decisori politici. Ciò rimette in primo piano la dimensione etica che orienta l'agire del ricercatore, la quale si configura come sovraordinata, a partire dalle fasi progettuali fino a quelle di disseminazione. Allargando lo sguardo, al di sopra "della testa dei singoli ricercatori", è l'università nel suo insieme che è chiamata ad assumersi questa responsabilità nella logica dell'*engaged campus e del community development* offrendo il proprio contributo a una società giusta, equa ed inclusiva (Farina, 2025).

La ricerca condotta nell'ambito territoriale di Arcisate si colloca in questo scenario e, con i limiti di cui si è detto, ha cercato di configurarsi come luogo di incontro fra logiche diverse, accomunate dalla volontà di orientare in senso migliorativo i servizi dell'infanzia a livello locale.

Materiali supplementari

Materiali supplementari inerenti al presente studio, inclusa la traccia del questionario utilizzato, sono disponibili sulla piattaforma Open Science Framework, al link https://osf.io/zvuym/?view_only=eebb0b4996c64590a-b66a3c0dc51deda

Bibliografia

- Abidi, L., van Koeveringe, J., Smolka, M., van Lierop, B., Bosma, H., Alleva, J. M., Poole, N., & Nagelhout, G.** (2024). Perceptions, barriers and facilitating strategies of inclusive research: A qualitative study with expert interviews. *Journal of Underrepresented & Minority Progress*, 8(1).
- Agostinetto, L., & Restiglian, E.** (2022). Costruire un sistema 0-6 dal basso: la richiesta di formazione nel Coordinamento Pedagogico Territoriale di Padova. In Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte* (pp. 326-330). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alpini, M., Moscatelli, G., & Zucchermaglio, C.** (2024). Understanding Parental Decisions in Early Childhood Education Enrollment: Motivations and Educational Outcomes. *Psychology Hub*, 41(3), 93-102.
- Amadini, M.** (2011). *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*. Brescia: La scuola.
- Amadini, M.** (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Asquini, G.** (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, G., & Vaira, M.** (2018). La Terza Missione dell'Università come campo organizzativo e politico. Tre studi di caso in atenei e territori del Nord d'Italia. *Scuola democratica*, 9(3), 455-474.
- Balduzzi, L.** (2021). Il coordinamento pedagogico territoriale. In Cerini G., Spinosi, M. (a cura di). *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (pp. 103-112). Napoli: Tecnodid.
- Bertozzi, N., & Balzani, V.** (2021). Bisogni e aspettative delle famiglie. Indagine nei 15 Comuni del distretto forlivese. Report dei risultati. Recuperato da: https://www.comune.forli.fc.it/upload/forli_ecm10/gestionedocumentale/Report-risultati-Indagine-bisogni-e-aspettative-famiglie2021_784_75598.pdf [10.01.2025].
- Bobbio, A.** (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una 'nuova' idea di bambino. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 85-93.
- Bondioli, A., & Savio, D.** (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bondioli, A.** (2017). Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6. *Pedagogia Oggi*, 15(2): 59-73.
- Calvani, A.** (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 91-101.
- Chiari, C.** (2014). *Universo famiglie. Ricerca-azione nel territorio di Forlì-Cesena*. Bergamo: Edizioni Junior.
- European Commission/EACEA/Eurydice** (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperato da: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2019-edition> [10.01.2025].
- Farina, T.** (2025). La Terza Missione universitaria fra innovazione, tradizione e impegno sociale. *Pedagogia Oggi*, 23(1), 057-063.
- Ferrantino, C.** (2022). *Qualità/valutazione nella prima infanzia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gatti, M.** (2022). *Report di Monitoraggio Sistema Integrato 0-6 anni*. Coordinamento Pedagogico Ambito Territoriale Sociale 20. Recuperato da: <https://www.ambito20.it/Public/pubblicazioni/allegato/96686798719.pdf> [10.01.2025].
- Gigli, A.** (2007). Mamme e papà attraverso gli occhi delle educatrici. Indagine su reciproche rappresentazioni, problematiche relazionali, conflitti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 2, 1-21.
- Gigli, A.** (2010). La parola a mamme e papà: cosa pensano i genitori della propria efficacia educativa e dei bisogni delle famiglie. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 5, 1-27.

- Giovannetti, A., & Piva, M.** (2013). *Bambine e bambini: tempo in famiglia. Un'indagine per e con le Famiglie dell'Ambito Territoriale di Monza*. Comuni di Brugherio, Monza, Villasanta. Recuperato da: https://www.ambitodimonza.it/upload/monza_ecm10/gestionedocumentale/Indagine%20prima%20parte%20completa_784_3575.pdf [10.01.2025].
- Girotti, L.** (2020). Cosa dovrebbe veramente contare? Ricerca educativa e politiche pubbliche fra questioni metodologiche e interrogativi etici. *Pedagogia Oggi*, 1, 139-150.
- Iannotta, J.S.** (2023). Perché valutare. In A. M. Notti & R. Tammaro (a cura di), *Docimologia oggi. Manuale per docenti e futuri docenti* (pp. 33-50). Lecce: Pensa Multimedia.
- Istat** (2024). *Report I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Stato dell'arte, personale e accessibilità dell'offerta Zerotre*. Anno educativo 2022/2023. Recuperato da: <https://www.istat.it/produzione-editoriale/pubblicato-il-report-sui-servizi-educativi-per-linfanzia-riferito-allanno-educativo-2022-2023/> [10.01.2025].
- Lazzari, A.** (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. *Pedagogia oggi*, 20(2), 60-70.
- Madriz, E.** (2018). Il "Sistema 0-6": (ri) pensare forme di supporto alla genitorialità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 237-249.
- Marangi, M.** (2023). *Addomesticare gli schermi. Il digitale a misura dell'infanzia 0-6*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Menghi, B., & Polverini, R.** (2005). Indagine sui bisogni delle famiglie con minori del Comune di Roma.
- Montalbetti, K.** (2024). Ricerca, politiche e pratiche: oltre l'apparente linearità, *Pedagogia Oggi* XXII, (1): 15-16.
- Montalbetti, K., & Lisimberty, C.** (2015). *Ricerca e professionalità educativa: risorse e strumenti*. Lecce-Rovato: Pensa multimedia.
- Musi, E.** (2011). *Invisibili sapienze. Pratiche di cura al nido*. Bergamo: Junior.
- Palumbo, M.** (2019). Terza missione e sviluppo territoriale: il contributo della valutazione. *RIV: rassegna italiana di valutazione*: 74, 2, 2019, 35-54.
- Pasta S., & Rivoltella, P.C.** (2022), *Crescere Onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*, Brescia: Morcelliana.
- Pati, L.** (2008). *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*. Brescia: La Scuola.
- Restiglian, E.** (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Restiglian, E.** (2023). La valutazione della realizzazione del coordinamento pedagogico territoriale nella Regione Veneto. Una ricerca esplorativa. *Pedagogia oggi*, 21(1), 192-200.
- Scopelliti, M., & Musatti, T.** (2013). Parents' view of child care quality: Values, evaluations, and satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), 1025-1038.
- Silva, C.** (2018). Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6: percorso normativo e riflessioni pedagogiche. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 18(3): 182-192.
- Simeone, D.** (2021). *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Società Italiana di Ricerca Didattica** (2023). *Convegno Nazionale SIRD 2023: A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*. Milano 21-22 settembre, Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Van der Maren J.-M.** (1989). Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. *Réseau*, 55-56-57: 129-161.
- Viganò, R.** (2020). La ricerca educativa: scientifica o utile? In P. Lucisano (a cura di), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Tomo 1 – Sezione SIRD – Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019* (pp. 13-31). Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia.
- Viganò, R.** (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 323-334.
- Viganò, R.M.** (2020). La ricerca educativa: scientifica o utile? In P. Lucisano (a cura di), *Le Società per la*

società: ricerca, scenari, emergenze. Tomo 1 – Sezione SIRD – Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019 (pp. 13-31). Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia.

Vignola, G.B., Canali, C., & Vecchiato, T. (2017). LCG cioè valutare le competenze genitoriali. *Studi Zancan*, 1, 7-14.

Zaggia, C. (2019). *La valutazione dei servizi educativi. Verso un modello integrato di qualità gestionale, sociale e ambientale*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

Un' “*alleazione*” per crescere: l'apprendimento descritto dai bambini. Una ricerca partecipativa in una scuola primaria Senza Zaino

An “*alleazione*” to grow: learning described by children. A participatory research in a Senza Zaino primary school

Martina Rossi, Giulia Pastori¹

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Sintesi

Il presente contributo illustra gli esiti di una ricerca che ha dato voce ai bambini² in merito ai significati e alla forma che assume l'“apprendimento” a scuola. La ricerca qualitativa ha seguito la cornice metodologica di studi di student voice e di ricerca partecipativa. I bambini di una scuola primaria Senza Zaino hanno espresso il loro punto di vista tramite brainstorming, tecniche ludiche come il disegno e il photovoice, focus group e discussioni tra pari. Invitare i bambini a esprimere le proprie idee su un tema così ampio ha portato all'emergere di molteplici temi e aspetti, tra cui: il ruolo dei pari e del docente; il ruolo dell'errore e il clima accogliente e non giudicante che lega le emozioni e il benessere all'apprendimento. Dalle parole dei bambini è emersa una motivazione intrinseca e un'attitudine metacognitiva. Tale ricerca rappresenta un pilota per uno studio più ampio all'interno della rete di Scuole Senza Zaino.

Parole chiave: Student voice; Ricerca partecipativa; Apprendimento; Metacognizione; Motivazione intrinseca; Benessere.

Abstract

This contribution illustrates the results of a research that voiced children's opinions regarding the meaning and shape of “learning” at school. The qualitative research was based on the student voice's studies and had a participatory research framework. Children of a “Senza Zaino” (lit.: ‘no backpack’) primary school expressed their point of view through brainstorming, ludic techniques such as drawing and photovoice, focus groups and peer-to-peer discussions. Inviting children to express their ideas on such a broad topic led to arise of multiple themes and learning aspects including: the role of peers and of the teacher; the idea of error and the non-judgmental welcoming environment and climate that link emotion and well-being with learning. A metacognitive attitude and an intrinsic motivation emerged from children's words. This research represents a pilot for a wider study within the Senza Zaino school network.

Keywords: Student voice; Participatory research; Learning; Metacognition; Intrinsic motivation; Wellbeing

¹ martina.rossi2@unimib.it

² Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

1. Introduzione

Tante sono le teorie, le forme e le sfaccettature che l'apprendimento ha assunto nel corso dei secoli. Molteplici sono le voci che si sono espresse in merito alle tematiche inerenti all'apprendimento, mettendo in secondo piano forse quella più importante, quella dei bambini. Come afferma Cook-Sather, vi è qualcosa di sbagliato nel ricostruire un sistema senza chiedere il parere di coloro per i quali il sistema viene progettato (Grion & Cook-Sather, 2013). Mettere al centro la voce dei bambini nel dialogo attorno alla scuola oggi assume una rilevanza fondamentale, al fine di renderli veri protagonisti attivi della loro crescita, ma soprattutto, per avere una visione della scuola sempre più autenticamente connessa al vissuto diretto dei bambini. Per questi motivi, si è scelto di indagare il punto di vista dei bambini in merito al significato e alle forme che assume, per loro, l'"apprendimento".

2. La ricerca

La presente ricerca, la cui cornice teorica vede come riferimento gli studi di student voice e di ricerca partecipativa (Pastori, 2017; Pastori *et al.*, 2020), si è proposta di dare voce ai bambini in merito alle idee, agli aspetti e alle caratteristiche che l'azione di "*apprendere*" assume, mettendo al centro il loro personale punto di vista rispetto a cosa sia e cosa significhi fare e vivere questo tipo di esperienza.

Tale interrogativo ha guidato un percorso di ricerca in un contesto di scuola primaria che aderisce al modello di Scuola Senza Zaino (Orsi, 2016).

I soggetti coinvolti nella ricerca sono stati i bambini di due classi, la seconda e la quinta di una scuola primaria Senza Zaino.

2.1. Obiettivi e domande di ricerca

La ricerca ha esplorato le idee e le concezioni dei bambini in merito all'esperienza di apprendere, in particolare:

- le percezioni, le idee e i significati che l'azione di "*imparare*" assume secondo il loro punto di vista, cercando di rispondere alla domanda "*cosa significa apprendere?*";
- i luoghi, i tempi e i materiali in cui si colloca tale azione, invitandoli a individuare e descrivere specifiche situazioni di apprendimento, guidati dalla domanda "*dove si trova l'apprendimento?*";
- gli aspetti che caratterizzano e denotano il modello di scuola Senza Zaino, rispondendo al quesito "*perché è bello imparare nella Scuola Senza Zaino?*".

Attraverso tali domande di ricerca, i bambini sono stati invitati a riflettere sulla propria esperienza di apprendimento, offrendo loro la possibilità di soffermarsi sulle nozioni che hanno rispetto a come avviene la conoscenza (Vianelli *et al.*, 2015).

2.2. Impianto metodologico

La ricerca ha seguito un approccio metodologico qualitativo e partecipativo: gli alunni hanno partecipato alle attività proposte, fornendo un prezioso contributo nel delineare una risposta agli interrogativi posti dalla ricerca. I bambini hanno assunto la posizione di veri e propri co-ricercatori, attivi soprattutto nella fase centrale della ricerca: hanno partecipato alle esperienze progettate e hanno dato il loro contributo nella fase finale dove si è costruita una prima interpretazione dei dati. Nell'offrire ai bambini questo ruolo è stato fondamentale porsi in una posizione di ascolto non passivo, implicando un coinvolgimento attivo dell'adulto nell'elaborare informazioni in modo dinamico.

Sono state utilizzate diverse tecniche di indagine qualitativa, come tecniche ludiche (ad es. disegni), il photovoice e focus group, ma sono

state svolte anche discussioni, brainstorming e lavori di gruppo che hanno portato a momenti di confronto tra pari. I principali strumenti utilizzati al fine di documentare la ricerca sono stati le registrazioni audio/video, le fotografie e appunti carta/matita.

3. Cornice teorica e contesto

3.1. La ricerca con i bambini

Per lungo tempo, la ricerca sull'infanzia si è configurata come una ricerca *sui* bambini, trattandoli prevalentemente come oggetti di analisi piuttosto che come soggetti portatori di significati, pensieri e visioni proprie. Le loro esperienze sono state spesso interpretate e descritte attraverso lo sguardo degli adulti, in base all'assunto che, fino a una certa età, i bambini non fossero in grado di comprendere la realtà o esprimere opinioni consapevoli. Tale prospettiva ha consolidato una visione unilaterale dell'infanzia come fase immatura e incompleta dell'esistenza umana, marcata dalla condizione del *non essere ancora* (Woodhead & Faulkner, 2008).

Storicamente, l'infanzia è stata intesa come fase preparatoria alla vita adulta. Già nella seconda metà dell'Ottocento iniziano a emergere visioni che riconoscono l'infanzia come una fase autonoma dello sviluppo umano, distinta qualitativamente dall'età adulta. È tuttavia nel corso del Novecento che tale concezione si consolida e si afferma pienamente, grazie a contributi numerosi, che vanno dai movimenti a protezione dei diritti dell'infanzia, agli sviluppi in ambito psicologico del cognitivismo e del costruttivismo, a partire dagli studi pionieristici di Jean Piaget e di Vygotskij, alle riflessioni ed esperienze di innovazione pedagogica che passano sotto il nome di 'scuole nuove' (Cambi, 2003), che pongono l'accento sul ruolo attivo del bambino nei processi di apprendimento, valorizzandone le competenze fin dalle prime fasi di vita. Nel medesimo periodo, anche l'etnografia e la nuova sociologia dell'infanzia cominciano a contestare la rappresentazione dei

bambini come soggetti passivi, riconoscendone la capacità di interpretare e co-costruire la realtà sociale: «competenti interpreti del mondo sociale» (James, 2001, p. 246) e partecipanti attivi alla produzione culturale (Wolcott, 1995).

La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989) ha segnato un cambiamento di paradigma, promuovendo il riconoscimento dei bambini come informatori affidabili e sancendo, sul piano giuridico, il loro diritto alla partecipazione e alla libertà di espressione. In particolare, l'articolo 12 afferma il diritto del minore a esprimere liberamente le proprie opinioni «in tutte le questioni che lo riguardano», attribuendo valore e peso alle sue parole in base all'età e al grado di maturità (Nazioni Unite, 1989; Pastori *et al.*, 2020).

Questi sviluppi hanno favorito la diffusione di un nuovo orientamento metodologico: la ricerca *with children*, che considera i bambini non più solo come oggetti di studio, ma come attori sociali in grado di contribuire attivamente alla costruzione della conoscenza. A livello internazionale, si è affermato in ambito pedagogico il movimento dello *student voice* (Fielding, 2004, 2012; Grion & Cook-Sather, 2013), che valorizza la partecipazione e la voce di bambini e adolescenti nel contesto scolastico e nei processi decisionali che li riguardano.

In questa prospettiva, i bambini sono riconosciuti come interlocutori a pieno titolo, capaci di esprimere un punto di vista originale sulla loro esperienza e sul contesto in cui vivono (Dahlberg *et al.*, 2006). Pur nel rispetto della loro vulnerabilità e del bisogno di cura, si afferma il principio secondo cui la gradualità dello sviluppo non esclude la competenza. Il riconoscimento del loro specifico punto di vista ha aperto nuove strade per la progettazione partecipata e la valutazione collaborativa di contesti educativi e scolastici (Fielding, 2006; Cook-Sather, 2009, 2013; Pastori *et al.*, 2020), attribuendo ai bambini il ruolo di stakeholder nella vita scolastica.

Kellet (2005) sottolinea come i bambini siano gli unici a possedere una «prospettiva unica da insider» sull'infanzia, offrendo uno sguardo che gli adulti, inevitabilmente condizionati dall'esperienza e dai cambiamenti sociali, non possono più avere. Le loro percezioni, domande e interessi contribuiscono a generare una cultura dell'infanzia, fatta di significati condivisi e continuamente negoziati, sia all'interno dei gruppi tra pari sia nel

dialogo con gli adulti.

Ascoltare le loro prospettive, come promosso nell'approccio della *children-centred research*, implica un processo dialogico e relazionale in cui adulti e bambini co-costruiscono significati attraverso scambi comunicativi dinamici (Clark, 2005). In questo quadro, i bambini sono riconosciuti come co-ricercatori e co-autori della conoscenza, e non semplicemente come fonti di dati (Pastori, 2017). Hart (1992) ricorda che, pur nella differenza di competenza comunicativa, le informazioni fornite dai bambini hanno piena validità. Spetta agli adulti individuare strumenti e modalità che facilitino l'espressione infantile, nel rispetto della loro spontaneità e del loro benessere.

Un contributo metodologico rilevante è rappresentato dall'*approccio a mosaico* (Clark & Moss, 2005), che si fonda sulla co-costruzione di significato tra bambini e adulti. Questo approccio integra strumenti comunicativi diversi – disegno, fotografia, mappe, esplorazioni guidate – per favorire la partecipazione dei bambini e accogliere forme espressive non verbali. L'obiettivo è valorizzare la pluralità delle loro risorse comunicative e promuovere un dialogo intersoggettivo orientato alla comprensione della loro vita quotidiana (Clark & Moss, 2011; 2014).

Infine, il coinvolgimento dei bambini nei processi di ricerca richiede particolare attenzione alle implicazioni etiche. È necessario garantire spazi di ascolto sicuri, rispettosi e orientati al benessere. Il rischio di una partecipazione strumentale o simbolica è sempre presente, specialmente con soggetti minorenni. In questo senso, la ricerca con e per i bambini deve essere pensata come un processo generativo, capace di produrre benefici reali piuttosto che limitarsi al principio del non nuocere (Mortari, 2009). Essa deve rappresentare un'occasione da cui trarre beneficio, promuovendo il benessere e opportunità di crescita (Pastori, 2017).

3.2. Il modello di Scuola Senza Zaino

Il modello di Scuola Senza Zaino è stato fondato da Marco Orsi attorno agli anni 2000 ed è diventato una rete di scuole a partire dal 2004. Senza Zaino si articola attorno a tre valori che pongono le basi del modello: la comunità, l'ospitalità e la responsabilità. I tre valori vengono vissuti nella quotidianità scolastica da bambini e adulti, riflettendosi nella strutturazione degli ambienti, in un sistema di attività e relazioni che li contiene, li ha fatti propri e li trasmette attraverso l'esperienza.

Il valore della comunità si basa sull'idea che l'apprendimento sia un fenomeno sociale e in quanto tale avvenga all'interno di relazioni significative. Per questo, a scuola si persegue l'obiettivo di dare vita a un clima di collaborazione tra tutti gli attori presenti al suo interno, sviluppando un riconoscimento affettivo e un clima di accettazione incondizionata nel quale condividere idee, valori, modi di essere e di fare. Questo sistema di relazione evolve poi in una comunità di pratiche, che comporta lo scambio di beni, strumenti, nella messa in comune di metodologie didattiche e competenze, in modo da arricchire le capacità dei docenti, anche in ottica interdisciplinare. Una scuola-comunità così intesa diventa con il tempo un centro di ricerca, dove insegnanti e alunni elaborano un sapere co-costruito. Si ripropone l'idea della scuola come bottega artigiana, nella quale si realizza la dinamica novizio-anziano, il peer to peer, favorendo anche l'utilizzo di materiali e strumenti di apprendimento (spesso di ispirazione montessoriana) che prevedono un uso attivo del corpo nello spazio. Viene in generale promosso un clima di ricerca costante, finalizzato a promuovere una maggior consapevolezza del proprio percorso di apprendimento e la ricerca della propria vocazione, dando vita a un contesto di apprendimento fortemente metacognitivo (Orsi, 2016).

Il valore dell'ospitalità fa riferimento all'importanza di prendersi cura dei luoghi, delle persone e delle relazioni, in un clima di rispetto e di inclusione. La cura viene intesa come una vera e propria forma del conoscere. L'essere ospitali viene inteso come un mettersi in ascolto degli ospiti, il dare vita a un luogo caldo e accogliente,

nel rispetto dei tempi di tutti. Questo viene declinato anche nello spazio, realizzando ambienti che siano ospitali rispetto al corpo, inteso come luogo del conoscere (Orsi, 2016).

L'ospitalità si realizza anche nell'essere un invito all'autonomia, la cura diventa infatti un'occasione di crescita perché permette lo sviluppo dei processi cognitivi ed emotivi, permettendo ai bambini di essere responsabili della propria crescita, diventando sempre più autonomi (Orsi, 2016).

Il valore della responsabilità viene inteso come l'essere consapevoli protagonisti della propria crescita e della crescita degli altri. Viene messa al centro la motivazione intrinseca, la curiosità innata del soggetto, portato a indagare l'ambiente perché attratto da ciò che non conosce. Si cerca di rispondere al bisogno del soggetto di sentirsi competente, capace di fare scoperte, esplorare il mondo, indagarlo e intervenire quindi sulla realtà come protagonista. Nel fare questo, i bambini vengono responsabilizzati, il che significa stimolare la partecipazione, incoraggiare la libera scelta, favorire un corretto stile attributivo alle cause del successo e dell'insuccesso, creare un clima di ascolto nel quale favorire l'interazione tra pari. La responsabilità è rivolta anche all'ambiente circostante, finalizzata a coltivare il senso di una cittadinanza attiva, sperimentando le dinamiche del mondo esterno all'interno dell'ambiente scolastico.

Viene inoltre proposta un'organizzazione dello spazio che prevede che le classi diventino spazi policentrici e multifunzionali, con tavoli a isola e mini-laboratori dedicati all'approfondimento disciplinare. Vengono promosse diverse modalità di lavoro, come ad esempio a gruppi, a coppie, nelle quali spesso i bambini si trovano a svolgere lavori diversi contemporaneamente (modalità definita "differenziazione dell'insegnamento"), che permettono all'insegnante di rivolgere un'attenzione personalizzata ad ogni alunno. Inoltre, gli spazi connettivi come atri e corridoi diventano parte integrante dell'aula: qui si trovano luoghi di ritrovo come le agorà (presenti a volte anche nelle aule) e altri tavoli, a disposizione delle classi come spazi di lavoro, di confronto e incontro.

4. Le fasi della ricerca

L'avvio delle attività è stato preceduto da alcune giornate di osservazione all'interno della scuola, in particolare nelle classi coinvolte, la seconda e la quinta primaria.

Prima dell'inizio delle attività, sono stati illustrati gli obiettivi e le finalità della ricerca; in particolare, si sono create le condizioni per cui i bambini potessero scegliere di partecipare alla ricerca, in qualità di "co-ricercatori", proprio perché "esperti" della materia in oggetto, ovvero l'apprendimento dal loro punto di vista all'interno della loro scuola. Come prima attivazione è stato proposto ai bambini di realizzare una "carta d'identità" di presentazione, nella quale hanno espresso la propria volontà di partecipare alle attività (barrando con una crocetta la frase "Partecipo alla ricerca sull'apprendimento").

La richiesta del consenso, aspetto ritenuto assolutamente essenziale nel Codice etico di Norimberga (1947), rivolta anche ai bambini, è stata fondamentale al fine di denotare la loro partecipazione come libera e assente da ogni tipo di giudizio. Inoltre, è stato specificato che il loro coinvolgimento sarebbe potuto venire meno qualora non vi fosse più stato interesse. Nel fare ricerca con i bambini, il consenso infatti non riguarda solo il momento iniziale, ma deve essere tenuto in considerazione lungo tutto il percorso di ricerca (Mortari, 2009).

La ricerca si è sviluppata attraverso le seguenti fasi:

1. Tramite un brainstorming, è stato proposto ai bambini di scrivere, liberamente, tutte le parole che ritenevano legate al termine "apprendere", scritto al centro di un grande foglio. Terminato lo spazio disponibile, le parole sono state lette e commentate, dando così la possibilità di approfondire e motivare i termini scelti. Dopo questo momento collettivo, ogni bambino ha rappresentato, tramite un disegno, la parola in oggetto, cercando di rispondere alla domanda "cosa è per te l'apprendimento?", spiegando il perché della scelta.
2. Successivamente, attraverso la tecnica del photovoice, i bambini hanno svolto una sorta di "caccia al tesoro", una "caccia all'apprendi-

mento”, cercando di rispondere alla domanda “dove si trova l’apprendimento nella mia scuola?”. Divisi in gruppi di 3/4 componenti, i bambini hanno esplorato la scuola scattando delle fotografie che hanno poi descritto, spiegando dove si trovasse l’apprendimento in quelle specifiche situazioni.

3. È stato poi proposto un lavoro di gruppo a rotazione, nel quale è stato chiesto a ogni gruppo di evidenziare i pro e i contro delle modalità di apprendimento che sono soliti mettere in atto a scuola. Chiedere ai bambini dove si trovasse l’apprendimento ha evidenziato le metodologie con cui sono soliti lavorare in classe, le quali rispecchiano quelle previste dal modello di scuola Senza Zaino. La domanda che è scaturita da ciò è stata “quali sono gli aspetti positivi e negativi di come si impara attraverso queste modalità?”. I bambini, in piccolo gruppo, dopo un momento di confronto, hanno espresso il loro punto di vista per ciascuna delle opzioni individuate, ovvero il lavoro di coppia, di gruppo, individuale, fuori dall’aula, e con la LIM.
4. Infine, sono stati realizzati alcuni focus group che hanno messo al centro la domanda “perché è bello imparare nella scuola Senza Zaino?”. In gruppi di 6/7 partecipanti, i bambini hanno discusso le proprie motivazioni e gli aspetti che caratterizzano la loro scuola, riunendo tutti gli elementi emersi in una mappa o in un brainstorming.
5. Infine, tutti i dati raccolti sono stati presentati al gruppo classe: durante questo momento, i bambini hanno fornito nuovi contributi, permettendo una prima interpretazione e organizzazione dei dati raccolti.

La ricerca è stata svolta secondo queste fasi nella classe quinta, mentre ci si è limitati alla prima fase nel coinvolgere i bambini della classe seconda.

5. Analisi dei dati

I dati raccolti, rappresentati dalle parole, dai disegni e dalle fotografie scattate dai bambini, sono stati indagati secondo l’approccio dell’analisi tematica, una delle più diffuse modalità per analizzare i dati qualitativi, secondo la quale si opera andando a identificare nel testo pattern ricorrenti e significati (Pastori, 2017). Il processo di codifica si è svolto al termine della raccolta dei dati (ex-post), privilegiando quindi un’impostazione “data driven”, secondo la quale dai dati si traggono concetti utili a descrivere il fenomeno indagato (Pastori, 2017, p. 401).

A partire da una prima ricognizione generale del materiale raccolto, sono state individuate le tematiche più ricorrenti, operando una categorizzazione volta a individuare quali aspetti legati all’apprendimento sono emersi con una frequenza maggiore. Sono stati quindi identificati segmenti di testi che presentavano significati o caratteristiche comuni, ai quali è stato applicato uno stesso codice, precedentemente definito.

I cinque macro-codici che hanno guidato l’analisi sono:

- il valore dell’imparare insieme agli altri;
- il ruolo dell’errore nel processo di apprendimento;
- il ruolo del docente all’interno del processo di insegnamento-apprendimento;
- la dimensione metacognitiva insita nell’apprendimento;
- il ruolo dell’ambiente, lo spazio interno ed esterno alla scuola.

In particolare, nell’analisi ci si è soffermati sulle percezioni e sui vissuti connessi con il significato attribuito alla parola “apprendere”, oltre che sull’intero processo di apprendimento. Le metodologie didattiche, le strategie di apprendimento ma anche le dinamiche connesse a tale processo sono state descritte in modo accurato dai bambini. Inoltre, sono emerse le finalità, i valori e le emozioni connesse con l’esperienza formativa vissuta a scuola. Tra questi, sono stati individua-

ti gli aspetti più ricorrenti all'interno delle parole dei bambini. Dare voce a un tema così ampio e intricato ha portato all'emergere di molteplici tematiche e aspetti inerenti all'apprendimento.

5.1. Si impara insieme: il valore di apprendere "insieme"

Nelle parole dei bambini è emerso con chiarezza il valore che essi attribuiscono all'apprendimento quale esperienza che si vive e si costruisce insieme agli altri. Alla richiesta di rappresentare, con un disegno, il significato della parola "apprendere", diversi bambini della classe seconda hanno raffigurato situazioni di aiuto, descritte con fumetti che esplicitano le proprie motivazioni. In alcuni si legge: *"Uffa non riesco a fare il problema"*, *"Vuoi che ti aiuto?"*, *"Sì!"* (A., 7 anni), oppure *"Aiuto sono arrabbiato!"*, *"Ti posso aiutare?"* (F., 7 anni). L'importanza di avere attorno "gli altri", gli amici, un gruppo al quale dare e dal quale ricevere aiuto, è stata continuamente sottolineata anche dai bambini più grandi. Gli amici possono *"darti una piccola spinta"* (D., 10 anni), ma soprattutto, secondo loro, *"se fai qualche lavoro insieme, è sempre la cosa migliore"* (A., 11 anni). È stato continuamente rimarcato il valore della collaborazione, dell'importanza di aiutare chi è in difficoltà, *"le persone che non hanno capito"* (G., 10 anni), e per fare ciò, *"la cosa più importante è ascoltare gli altri"* (G., 10 anni). Alla richiesta di ricercare l'apprendimento all'interno della propria scuola, catturandolo con delle fotografie, esso è stato individuato in: *"due alunni di seconda che stavano collaborando per apprendere meglio"* (A., 10 anni), e nei *"bambini che lavorano insieme e si aiutano come noi"* (F., 11 anni). L'idea che imparare insieme porti ad apprendere "meglio" è un aspetto che assume un valore profondo nell'esperienza scolastica e ciò acquisisce ancora più rilievo perché sono stati i bambini ad asserirlo, testimoni di un'esperienza che vivono costantemente.

Questi valori si rispecchiano nell'idea di una scuola che è anche una comunità, un centro di ricerca dove la conoscenza viene co-costruita nelle relazioni tra tutti i soggetti presenti al suo interno, adulti e bambini. Questo è stato testimoniato dalle parole dei bambini, come si legge nei fumetti

di un disegno di una bambina di seconda primaria, *"Lo sai che anche i bambini possono spiegare come le maestre?"* *"Wow, non lo sapevo!"* (M., 8 anni). Si realizza a pieno, in queste parole, quella dinamica novizio-anziano (dove il novizio e l'anziano possono essere due pari) che richiama l'idea di apprendimento come bottega, all'interno della quale avviene la relazione tra maestro e allievo, secondo un'asimmetria che pone il novizio nella condizione di essere sollecitato a imparare, secondo processi di "partecipazione periferica legittima" (Lave & Wenger, 2006).

Le scelte didattiche e metodologiche hanno contribuito alla realizzazione di queste dinamiche di confronto e supporto reciproco: vengono infatti predilette metodologie didattiche collaborative, come il lavoro in coppia e di gruppo, favorite anche dalla strutturazione dello spazio, che presenta tavoli a isola, ambienti flessibili, collocati all'interno e all'esterno dell'aula. I bambini hanno descritto in questo modo i luoghi in cui imparano: *"abbiamo i tavoli insieme, ci si può confrontare frequentemente, molte volte lavoriamo insieme"* (B., 10 anni), *"abbiamo tavoli a isole per collaborare con tutte le persone"* (Y., 10 anni).

Nell'approfondire gli aspetti positivi e negativi relativi alle modalità di lavoro collaborativo proposte, come il lavoro di coppia e di gruppo, sono emersi aspetti interessanti. Nei vantaggi i bambini hanno riportato parole come *"collaborazione"*, *"impegno"*, *"alleanza"* – creando una parola che coniuga l'azione e l'alleanza – *"ci si aiuta a vicenda, ci si ascolta meglio"* (Lavoro di gruppo, Classe quinta). Negli svantaggi, invece, hanno sottolineato aspetti come: *"non farsi capire"*, il fatto che *"ci si distrae"*, *"si litiga, litiga, litiga..."* e *"non si hanno le stesse idee"* (ibidem). Si può osservare come questi aspetti, considerati negativi da parte dei bambini, possono essere visti sotto una lente diversa se si interpreta questo "litigare" come un confronto attivo, perché per andare d'accordo si deve fare lo sforzo di *"ascoltare"* l'altro, *"provare a capire"* le sue idee per trovare quella che unisce le prospettive diverse e permette di collaborare. Ciò permette ai bambini di allenare la capacità di confrontarsi, di operare un decentramento e spostare la propria visione, mettendola in dialogo con quelle degli altri.

Quando si sono soffermati sul lavoro individuale, che assume un ruolo alquanto fondamentale nella quotidianità didattica, i bambini hanno

affermato che è bello poter *“lavorare con la propria testa”* (Lavoro di gruppo, Classe quinta), personalizzare il lavoro dandogli una forma propria, diversa da quella degli altri. Nei vantaggi hanno sottolineato che *“io decido cosa fare”* (ibidem), è più semplice *“farlo da sola... decido io”* (ibidem), ma soprattutto, come riporta un bambino in particolare *“puoi ragionare nella tua testa senza che qualcuno ti metta i bastoni tra le ruote”* (ibidem). Tutti questi aspetti, che derivano dal loro vissuto, sono emersi soprattutto nei bambini più grandi, che hanno sottolineato come da piccoli sia più facile e bello lavorare insieme, mentre quando si cresce sia diverso, a volte anche più difficile, collaborare e mettersi d'accordo perché ci sono molti più aspetti che entrano in gioco, come il *“dover mettere insieme tutte le idee”* (Lavoro di gruppo, Classe quinta). Di contro, quando è stato chiesto loro di evidenziare gli aspetti negativi del lavoro individuale, hanno affermato che: *“non ti diverti”*, *“se non sai la risposta nessuno ti può aiutare”* e che *“non ci si può confrontare”* (ibidem).

Si è potuta riscontrare una coerenza tra quanto i bambini hanno affermato e i valori promossi dall'approccio Senza Zaino, in particolar modo relativamente a quelli che sono i tre valori che fondano questo tipo di modello. Quanto descritto fino a qui rientra nel valore della comunità, descritto in precedenza sia a livello teorico che attraverso le parole dei bambini.

Il valore della responsabilità si esercita in vari modi, tra i quali il cosiddetto *“sistema delle responsabilità”*, che prevede l'assegnazione di vari tipi di incarichi, descritti dai bambini come uno strumento che *“ci aiuta a convivere meglio”* (Photovoice, Classe quinta); inoltre, (gli incarichi) *“sono molto belli e molto interessanti, se non ci fossero sarebbe tutto disordinato”* (ibidem).

Infine, l'ospitalità, che si declina nell'accoglienza dell'altro, del punto di vista diverso dal proprio, nel prendersi cura e nell'aiutare e sostenere gli altri, si realizza anche nel suo essere un invito all'autonomia. Come affermano i bambini, ad un certo punto è bello anche fare *“da soli, con la propria testa”* (L., 11 anni): ospitalità significa anche creare quelle condizioni per poter fare da soli, per poter essere responsabili della propria crescita.

I valori dell'ospitalità e della responsabilità sono interconnessi e sono assimilati in tal modo dai bambini: i riferimenti all'aiutare i compagni in

difficoltà, quella relazione di supporto reciproco nella quale collocano l'apprendimento, il valore della cura, di se stessi ma anche degli altri, fa pieno riferimento a quello che Levinas (1985) e Jonas (1990) affermano: «Non si dà cura che non sia cura di sé, non si esercita responsabilità, che non sia responsabilità per la responsabilità dell'altro». Le parole dei bambini possono essere viste come un indizio di quello che Levinas e Jonas affermano: l'azione di *“prendersi cura”* porta con sé una grande responsabilità che è sì personale, ma che è inscindibile dal percorso degli altri. Gli altri, i compagni ma anche gli adulti, rivestono un valore fondamentale nell'esperienza formativa: sono una risorsa che arricchisce e sostiene il percorso di crescita di ogni singolo individuo.

5.2. Si impara sbagliando: il ruolo dell'errore nel processo di apprendimento

Un elemento ricorrente nelle parole dei bambini è la parola *“errore”*, aspetto che, nelle loro affermazioni, ha assunto una forma che si discosta dalla tradizione. L'errore viene visto come un elemento naturalmente presente nell'apprendimento, perché permette di *“diventare più responsabili e crescere”* (A., 11 anni), ma anche perché è importante *“imparare dai propri errori”* (A., 11 anni).

L'ambiente si fa portatore di questo messaggio, infatti, nel ricercare l'apprendimento all'interno della loro scuola, i bambini hanno riferito che *“per noi in agorà c'è apprendimento perché si riflette anche sui propri errori e quindi si impara”* (Photovoice, Classe quinta).

Questa visione dell'errore diventa testimone di un'esperienza scolastica nella quale poter fare affidamento su una rete, costituita dai compagni e dagli insegnanti: se si commettono errori, infatti, i bambini hanno riferito che *“ci sono gli altri che ti correggono”* (R., 11 anni), c'è una rete di sostegno che incoraggia, che dà quella *“piccola spinta”* (D., 10 anni) che sostiene il processo di apprendimento.

Si realizza in questo il *“diritto di sbagliare”* di cui parla Lucangeli, nel quale «il bimbo e l'adulto sono alleati contro l'errore, lavorano insieme

nella stessa direzione, con l'allievo che viene aiutato dal maestro» (Lucangeli, 2019, p. 20). Le parole dei bambini però portano ad ampliare tale affermazione, perché ciò non avviene solo nella relazione tra allievo e maestro, ma, come hanno testimoniato i bambini, giocano un ruolo fondamentale la relazione tra i pari e con il grande gruppo.

5.3. *L'insegnante è la guida: il ruolo del docente nel processo di apprendimento-insegnamento*

Nelle parole dei bambini, il docente è presente quale figura che non assume un ruolo da "protagonista", si inserisce invece in quella rete di relazioni che si crea nella comunità scolastica. In particolare, è emerso come: *"l'insegnante è la guida di tutti questi bambini"* (E., 10 anni), *"le insegnanti ci insegnano in modo alternativo e quando hai bisogno ti aiutano"* (P., 11 anni) e sono *"maestre coinvolgenti, creative, brave"* (I., 11 anni). Questi sono gli aspetti che vengono sottolineati, che rimandano all'immagine di un insegnante "alleato" (Lucangeli, 2019), che è presente per sostenere i bambini, ponendosi in osservazione dei processi e degli stili di apprendimento, fornendo loro feedback durante le attività. Cambia la posizione che il docente assume, anche fisicamente: non si colloca di fronte ai bambini, ma si pone accanto a loro e in mezzo alla rete di interazioni che nascono negli scambi quotidiani. L'insegnante diventa colui che «opera con sensibilità e preparazione per costruire con gli alunni forme di cultura» (Orsi, 2016, p. 161). Anche qui è emerso come la strutturazione dell'ambiente e le metodologie promosse concorrano a dettagliare alcune caratteristiche del ruolo dell'insegnante. In particolare, tramite la "differenziazione dell'insegnamento" (Orsi, 2016), il docente si sposta tra i diversi tavoli, nei quali possono svolgersi diverse attività in contemporanea, osservando così le dinamiche che si creano, affiancando il gruppo oppure i singoli al bisogno.

5.4. *Si impara per diventare grandi: la dimensione metacognitiva dell'apprendimento*

Chiedere ai bambini il significato della parola apprendere ha fatto emergere una serie di aspetti che non solo si legano alle azioni, alle abilità cognitive (come *"catturare informazioni, provare a capire, pensare"* - Brainstorming, Classe quinta), ma anche alle motivazioni che sottendono l'azione di "imparare". Si impara per *"diventare grandi, per crescere"* (A., 10 anni), come racconta il disegno di un bambino di quinta, così descritto: *"Per me apprendere vuol dire crescere come questo fiore che era un seme ed è diventato una margherita"* (A., 10 anni). Le esperienze di apprendimento sono state descritte come *"esperienze di vita per crescere"* (Brainstorming, Classe quinta), delineando una motivazione intrinseca alla guida del processo di apprendimento, legata alla ricerca e alla scoperta del proprio io. Apprendere significa anche *"saper esprimere i propri talenti"*, come ha scritto un bambino nel brainstorming iniziale: uno degli obiettivi che si pone la comunità di apprendimento è quello di dare vita a un ambiente che promuova la ricerca dei propri talenti, della propria vocazione. La promozione di una maggior consapevolezza del percorso di apprendimento fa da base alle scelte didattico-metodologiche di Senza Zaino; in particolare, le parole dei bambini hanno riportato correlazioni tra alcuni degli aspetti presenti nei "dieci punti che contraddistinguono un allievo metacognitivo" (Borkowsky, 1998). È emersa una visione incrementale della mente, che è possibile ampliare grazie alle esperienze: *"apprendere significa scoprire cose nuove, (...) è espandere la mia conoscenza"* (G., 11 anni), *"mi piace molto ampliare la mia cultura scoprendo cose nuove (...) in modo da divertirmi e imparare nello stesso tempo"* (S., 10 anni).

L'agire dei bambini è mosso da stimoli che sono interni, viene meno il cosiddetto "compromesso della risposta corretta" (Orsi, 2016), secondo cui i bambini non sono attratti dalla conoscenza ma dal collaborare con l'insegnante per ricevere gratificazioni. Viene messa al centro la curiosità innata dei bambini, perché si realizza un apprendimento e una crescita autentica quando viene compreso il significato delle proposte fatte,

quando si mobilitano le risorse, gli interessi e le conoscenze degli alunni. In questo modo, è possibile realizzare un apprendimento che sia anche “per scoperta”, che porti i bambini a sorprendersi, come si legge nel fumetto di un disegno di quinta: *“Wow! E chi lo sapeva?”* (A., 11 anni), al quale si aggiunge: *“Quando scopro qualcosa che non so mi stupisco, dentro di me urlo senza sapere il perché”* (A., 11 anni).

L'emozione della sorpresa, insieme alle emozioni positive, guidano e sostengono l'apprendimento, dando un valore autentico all'esperienza. Lo raccontano i bambini, descrivendo l'agorà come *“posto che ci piace per condividere le emozioni e i pensieri”* (Photovoice, Classe quinta) e affermando: *“Tutti noi abbiamo potuto esprimere le nostre emozioni sempre, anche con i disegni”* (J., 11 anni). Tra le parole che si connettono agli aspetti individuati da Borkowsky vi è anche l'importanza di rispettare e apprezzare la diversità del talento umano: i bambini raccontano che *“siamo tutti uguali ma tutti diversi allo stesso tempo (...) è questo che rende la scuola bella, perché tutti sono diversi e tutti hanno gusti diversi”* (Y., 11 anni). Ogni bambino ha un proprio talento da ricercare all'interno di un processo di apprendimento che si realizza in un ambiente accogliente, nel quale vige un clima di accettazione incondizionata, che porta ad affermare: *“la scuola permette di essere noi stessi”* (Y., 11 anni), assume le forme di un ambiente in cui *“stare bene”* (A., 10 anni), in cui provare *“benessere”* (A., 11 anni).

5.5. Dove si impara: l'ambiente di apprendimento

Le caratteristiche che presenta un ambiente condizionano le esperienze di apprendimento, le influenzano, come hanno sottolineato spesso i bambini. Lo spazio, nello specifico contesto in cui si è svolta la ricerca, è organizzato secondo i criteri definiti da questo approccio: i tavoli sono ad isola, il materiale viene riposto all'interno di buchette, sugli scaffali si trovano i materiali didattici di apprendimento, le pareti sono display che mostrano cartelloni, procedure, diventando un luogo che traccia il percorso di apprendimento. Numerose fotografie raffiguravano le pareti delle classi, descritte dai bambini come:

“belle, perché ti fanno vedere cosa hai imparato, perché ci ricordano tutte le cose che facciamo” (Photovoice, Classe quinta). All'esterno dell'aula, si delinea quello che viene descritto come “paesaggio di apprendimento”, nel quale gli spazi connettivi come atri e corridoi diventano luoghi che integrano lo spazio dell'aula, nei quali trovare ambienti di ritrovo come l'agorà e tavoli mobili. Relativamente a questi spazi, i bambini hanno sottolineato tra i vantaggi il fatto che è *“bello lavorare in posti diversi”*, *“respirare aria nuova”*, ma che è negativo il fatto di dover sempre *“litigare per i tavoli fuori”* (Lavoro di gruppo, Classe quinta). Viene valorizzato il movimento, l'interazione con lo spazio e con i materiali di apprendimento, aspetti che vengono rimarcati come positivi, infatti i bambini hanno affermato che: *“fuori è bello perché mentre lavori puoi anche rilassarti”*, *“puoi lavorare meglio, c'è più silenzio a volte”* (Ibidem).

Facendo riferimento ancora ai valori promossi si cerca di realizzare con questo un'ospitalità propria del corpo, definendo un ambiente che fa propria l'importanza dell'interazione con l'ambiente nella costruzione delle strutture e degli schemi mentali astratti.

6. Riflessioni conclusive

La ricerca partecipativa condotta ha fatto emergere alcune delle potenzialità insite nel fare ricerca con i bambini. Tra queste, è emerso come i bambini possano dare un contributo fondamentale quando viene chiesto loro di esprimere il proprio punto di vista, anche su temi ampi e intricati come quello dell'apprendimento; questo si realizza quando vengono create le condizioni nelle quali i bambini hanno la possibilità di parlare in modo autentico, senza incorrere in risposte socialmente desiderate.

In particolare, in questa ricerca si può osservare come siano state espresse le profonde implicazioni legate all'apprendimento e di come gli alunni abbiano operato una riflessione critica relativamente al contesto scolastico, facendo una sorta di “RX” ai processi e ai fattori che promuovono apprendimento e a come questo si concretizza all'interno del proprio contesto scolastico. Inoltre, le parole dei bambini hanno rispecchiato i valori e i principi pedagogici promossi dall'ap-

proccio della Scuola Senza Zaino, mostrando la percezione di una stretta coerenza tra gli aspetti teorici e pratici, coerenza non sempre presente e che in questo specifico caso ha reso il processo di lavoro di grande soddisfazione per tutti gli attori coinvolti in modo diretto e indiretto come le insegnanti e il dirigente scolastico.

Dal punto di vista delle ricadute formative sui bambini, il chiedere ai bambini “cosa significa apprendere?” ha portato la riflessione su un piano metacognitivo: la ricerca ha permesso ai bambini di aumentare la propria metacognizione sull'apprendimento, sviluppando competenze sociali e di apprendimento stesse.

Infine, sul piano delle ricadute sulla scuola, oltre alla soddisfazione comprensibile, i risultati della ricerca e il livello di coinvolgimento mostrato dai bambini hanno permesso al dirigente scolastico e alle insegnanti di scoprire un nuovo livello di partecipazione possibile, capace di promuovere un alto livello di agency.

All'interno del contesto scolastico, è fondamentale che la voce dei bambini assuma importanza, al fine di accedere a una comprensione più profonda e concreta delle dinamiche in cui è immersa la scuola oggi. I bambini portano una prospettiva unica da “insider” (Kellet, 2005), hanno una visione della propria esperienza scolastica che l'adulto non può avere perché la sua visione è filtrata dalle esperienze fatte con il tempo. Esistono infatti una serie di assunti di base, di aspetti dati per scontati nell'organizzazione scolastica che devono essere scongelati, portati alla luce, al fine di agire un cambiamento autentico, che sappia rispondere alle richieste e alle sfide di oggi. La scuola sembra presentare un carattere avvolgente (Orsi, 2021), è un'organizzazione che avvolge i soggetti che la vivono, dirigenti e docenti trascorrono infatti un'intera esistenza a scuola. Metaforicamente, la scuola può essere paragonata all'acqua in cui nuotiamo, ovvero all'idea che quando una realtà è presente da sempre, nella quotidianità dei soggetti, viene data per scontata a tal punto da non essere più riconoscibile. L'azione che potrebbe portare un cambiamento autentico è quella di “mettere la testa fuori dall'acqua”, accogliendo prospettive, idee, posizioni nuove e diverse, tra le quali anche le voci dei bambini. Le loro riflessioni sono possibili piste da percorrere per cercare di innescare quell'innovazione che permette alla scuola di saper rispon-

dere ai bisogni formativi e di crescita delle nuove generazioni, permettendo loro di sviluppare e allenare abilità, conoscenze e competenze con cui far fronte alle sfide del futuro, all'interno di una società interconnessa, dinamica e liquida.

7. Limiti dello studio

La ricerca presenta alcuni limiti: in particolare modo, la partecipazione dei bambini è stata legata alle attività previste dalle fasi di ricerca, nella cui progettazione essi non sono stati coinvolti. Questo è un aspetto che si potrebbe migliorare in ricerche future. Si può intendere infatti la ricerca partecipativa in diversi modi, tra i quali quella realizzata in questa ricerca, dove i bambini vengono coinvolti in attività di diverso tipo (disegni, photovoice, lavori di gruppo, focus group...) oppure secondo una forma che prevede di progettare e condurre insieme ai ricercatori le varie azioni di ricerca (Mortari, 2009). Ogni forma di partecipazione solleva interrogativi e questioni etiche: la ricerca con i bambini si riferisce alla fascia 0-18 anni, ciò comporta che si tenga conto del «differentemente carico di lavoro cognitivo sostenibile con il variare dell'età» (Mortari, 2009, p. 12), considerando sempre i bisogni formativi dei partecipanti.

Inoltre, non è stato chiesto ai bambini di fare delle proposte per il miglioramento del contesto scolastico, in particolare dell'esperienza di apprendimento, l'indagine si è limitata a raccogliere le loro voci rispetto al tema oggetto di studio, senza prevedere momenti, né durante né alla fine del percorso, in cui i bambini potessero contribuire con idee o suggerimenti. Questo anche a causa del periodo in cui si è svolta la ricerca, ovvero negli ultimi mesi di scuola. Come affermano Welty e Lundy (2013), per dare piena attuazione dell'art. 12 dell'UNCRC, non è sufficiente offrire ai bambini l'opportunità di esprimersi: è necessario garantire loro spazio, ascolto e influenza. Questo si realizza nel dare vita a spazi e opportunità di coinvolgimento nei quali i bambini vengano incoraggiati ad esprimere le proprie opinioni. La sfida, per gli adulti, è però quella di trovare modalità che rendano effettiva e significativa la partecipazione, affinché le idee dei bambini possano avere un'influenza concreta sul contesto che li riguarda. In tal senso, la partecipazione dei bambi-

ni può assumere diversi gradi di coinvolgimento, descritti da Hart (1992) nella “scala della partecipazione” applicata in seguito al contesto scolastico: si va dalle forme più inautentiche di partecipazione, collocate nei gradini più bassi, fino a quelle di piena collaborazione e attivazione, rappresentate dai livelli più alti. Il limite riscontrato in questa ricerca rappresenta uno spunto per il futuro, affinché i bambini possano sperimentare un ruolo ancora più attivo, contribuendo con proposte e diventando agenti di cambiamento.

8. Prospettive e sviluppi futuri

La ricerca ha assunto, a posteriori, le forme di uno studio pilota, all'interno della rete di Scuole Senza Zaino. Infatti, a partire dai risultati e dall'analisi dei dati condotti, si cercherà di sviluppare un modello di valutazione e miglioramento del contesto scolastico nel quale venga messa al centro la prospettiva dei bambini. La possibilità di coinvolgerli in processi di valutazione del proprio ambiente scolastico può portare a una visione della scuola sempre più vera e legata al vissuto diretto dei bambini.

La loro partecipazione diventa occasione di riflessione metacognitiva sui propri processi di apprendimento e sulle caratteristiche e qualità del contesto di apprendimento che vivono ogni giorno, osservato sotto diversi punti di vista da loro evidenziati.

L'obiettivo della nuova ricerca sarà quello di costruire processi e strumenti che vedano i bambini attivamente coinvolti in tutti gli stadi della ricerca e nella realizzazione di azioni volte a migliorare il contesto scolastico, sperimentando forme di partecipazione democratica e cittadinanza attiva, assumendo così il ruolo di agenti di cambiamento, vivendo processi di trasformazioni pensati, progettati e realizzati da loro in prima persona (Pastori *et al.*, 2020).

Bibliografia

- Borkowski, J.G., Milstead, M., & Hale, C.** (1988). Components of children's metamemory: Implications for strategy generalization. In F. Weinert & M. Perlmutter (Eds.), *Memory development: Universal changes and individual differences* (pp. 73–97). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cambi, F.** (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza.
- Clark, A.** (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), pp. 489-505.
- Clark, A., & Moss, P.** (2005). *Spaces to play: More listening to young children using Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., & Moss, P.** (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Parma: Junior–Spaggiari Edizioni.
- Cook-Sather, A.** (2009). *Learning from the student perspective. A sourcebook for effective teaching*. Boulder, CO: Paradigm.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A.** (2006). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Abingdon: Routledge.
- Fielding, M.** (2004). New wave student voice and the renewal of civic society. *Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Fielding, M.** (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), 299-313.
- Fielding, M.** (2012). Beyond student voice: *Patterns of partnership and the demands of deep democracy*. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Grion, V., & Cook-Sather, A.** (a cura di) (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hart, R.A.** (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF.
- James, A.**, (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (a cura di), *Handbook of Ethnography* (pp. 246-257). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jonas, H.** (1990). *Il principio di responsabilità*. Torino: Einaudi.
- Kellet, M.** (2005). *Children as active researchers: A new research paradigm for the 21st century?* NCRM/003. UK: ESRC National Centre for Research Methods. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/7539/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf> [Accessed 05.05.25].
- Levinas, E.** (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: Il Melangolo.
- Lucangeli, D.** (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Mortari, L.** (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Orsi, M.** (2016). *A scuola senza zaino, Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*. Trento: Erickson.
- Orsi, M.** (2021). *Uno zaino troppo pesante, Le strade per una scuola ecologica e leggera*. Rimini: Maggioli Editore.
- Pastori, G.** (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Junior–Spaggiari Edizioni.
- Pastori, G., Pagani, V., & Sarcinelli, S.** (2020). La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto europeo ISOTIS in 8 Paesi. In *RicercAzione*, 12(2), 107-128. <https://doi.org/10.32076/RA12101>.
- United Nations** (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations.
- Vianelli, R., Gini, G. & Lanfranchi, S.** (2015). *Psicologia dello sviluppo. Seconda edizione*. Novara: UTET Università.
- Welty E. & Lundy L.** (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *JCOM*, 12(03), C02.
- Wolcott, H.F.**, (1995). *The art of Fieldwork*, seconda edizione, Alta Mira Press-Sage, Walnut Creek, CA.

Woodhead, M., & Faulkner, D. (2008). Subjects, Objects, or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. In Christensen, P., Allison, J. (a cura di), *Research with Children. Perspectives and Practices* (pp. 10-39). Abingdon-Oxon: Routledge.

Valutazione e *photovoice*. Rappresentazioni della valutazione in una classe di scuola primaria

Assessment and *photovoice*. Representations about assessment in a primary school

Debora Aquario¹

Università degli Studi di Padova

Giorgia Perin^{2,3}

Istituto Comprensivo di Romano d'Ezzelino (VI)

Sintesi

A fronte di un numero non elevato di studi empirici volti a esplorare le rappresentazioni di studenti e studentesse sulla valutazione (soprattutto nelle scuole dell'infanzia e primaria), la letteratura mostra l'importanza di indagare tali rappresentazioni sia per offrire elementi utili agli insegnanti sia per poter agire sulle rappresentazioni stesse, dato che la valutazione ha un impatto significativo sulla qualità dell'apprendimento.

In una classe quarta della scuola primaria è stato utilizzato il *photovoice*, una metodologia che coniuga le immagini (*photo*) con le parole (*voice*) e intercetta la creatività, stimolando la partecipazione e promuovendo il cambiamento, mediante la richiesta di scattare fotografie che valorizzano il punto di vista dei partecipanti. Il percorso *Snapshots of assessment* è descritto in base al disegno progettuale e valutativo. I dati raccolti attraverso differenti strumenti permettono di offrire un resoconto narrativo del percorso svolto.

Parole chiave: Valutazione; Photovoice; Scuola primaria

Abstract

Despite the vast body of literature about educational assessment, there is still scarcity of empirical studies exploring students' voices and representations about assessment (especially in pre-school and primary school). Literature shows the importance to explore students' representations on the topic of assessment both to offer useful elements to teachers and to be able to act on the representations themselves, since assessment has a significant impact on the quality of learning.

In a fourth-grade primary school class, the methodology of *photovoice* was used, combining images (*photo*) with words (*voice*). *Photovoice* intercepts creativity, stimulates participation and promotes change, by asking participants to take photographs that enhance their point of view. Design and evaluation phases of the project called *Snapshots of assessment* are presented. Data from different instruments allow to depict a narrative view of the project.

Keywords: Assessment; Photovoice; Primary school.

¹ Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), debora.aquario@unipd.it.

² giorgia.perin.2@studenti.unipd.it

³ Il contributo rappresenta il frutto di un lavoro congiunto. La redazione delle singole parti è avvenuta nel modo seguente: i paragrafi 1, 2, 5 e 6 sono stati redatti da D. Aquario; i paragrafi 3 e 4 da G. Perin

1. Introduzione

La valutazione degli apprendimenti rappresenta una questione significativa nella vita degli studenti⁴ e può essere utilizzata per una serie di scopi, tra cui la verifica degli apprendimenti e la certificazione individuale, il miglioramento dell'insegnamento, il feedback sulla qualità dell'apprendimento (Wiliam, 2008). In particolare, il feedback ha un impatto significativo sull'autoconsapevolezza dei bambini, sulla stima e percezione di se stessi (Ämmälä & Kyrö-Ämmälä, 2018; Grion *et al.*, 2025).

Nonostante molti ricercatori sostengano che agli studenti debba essere assegnato un ruolo chiave nel processo di valutazione (Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Heritage, 2013; Sadler, 1989; Torrance & Pryor, 1998), il loro coinvolgimento rappresenta ancora una prassi poco consolidata così come la loro partecipazione a studi finalizzati ad esplorare le opinioni, i significati attribuiti ai processi valutativi e i vissuti correlati (Brown, 2008; Murillo & Hidalgo, 2015).

Anche all'interno di un quadro normativo sui diritti dell'infanzia, le opinioni degli studenti contano, soprattutto negli ambiti che li riguardano: i loro pronunciamenti sui benefici della valutazione rispetto ai propri apprendimenti potrebbero suggerire direzioni preziose per le politiche educative (Elwood e Lundy, 2010).

La ricerca educativa ha mostrato che il modo in cui gli allievi danno un senso alla valutazione o ne comprendono le finalità, influenza non solo la loro esperienza valutativa ma anche le loro strategie di apprendimento (Giovannini & Boni, 2010). Inoltre, l'atteggiamento di fronte alla valutazione può condizionare gli esiti dell'apprendimento (Solomonidou & Michaelides, 2017). Ne deriva che comprendere il punto di vista degli studenti permette anche agli insegnanti di agire sulle pratiche di insegnamento per promuovere un apprendimento significativo (Hue *et al.*, 2015). Diventa dunque fondamentale interrogarsi sui modi tramite cui dare significato alla valutazione e sulle pratiche di ricerca idonee per indagare il loro punto di vista.

2. Il photovoice

Per dare voce alle persone, soprattutto se escluse dai processi decisionali, è possibile utilizzare il photovoice, una metodologia introdotta nei primi anni Novanta del secolo scorso da Wang e Burris (1994; 1997) con l'intento principale di rendere i partecipanti i veri protagonisti di una ricerca attraverso la produzione e discussione di fotografie. Nel corso degli anni, il photovoice si è diffuso ed è ampiamente utilizzato in differenti ambiti, tra cui il disagio abitativo, il tema del razzismo e delle migrazioni, la salute mentale, le politiche giovanili e i temi legati all'ambiente e alla sostenibilità, oltre all'ambito strettamente educativo e formativo (Ricchiardi, 2023; Zadra & Wallnofer, 2022). Inoltre, il coinvolgimento di minori in un progetto di photovoice permette di riconoscere il diritto alla partecipazione, come afferma l'articolo 12 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. A tal proposito, lo studio di Pozzo e Alastra (2021), riporta l'importanza di ascoltare l'esperienza degli alunni di una classe quarta della scuola primaria: il compito fotografico era "Fotografa cosa ti piace di più della scuola in questo periodo e cosa ti piace di meno" (Pozzo & Alastra, 2021, p. 117) e i bambini sono stati lasciati liberi di esprimere i loro vissuti su aspetti positivi e negativi.

Mediante lo scatto di fotografie usate come espedienti, i partecipanti documentano e danno voce alla propria esperienza, condividendo idee e rappresentazioni e provando anche ad andare oltre e promuovere un cambiamento (Santinello *et al.*, 2022). Si sceglie il photovoice quando si aspira a sollecitare le persone a «narrare luoghi, eventi, relazioni che ritengono importanti, rendendo visibile il proprio punto di vista e udibile la propria voce» (Santinello *et al.*, 2022, p. 11).

Il photovoice si articola in tre fasi (preparazione, attuazione, comunicazione), ciascuna delle quali è suddivisa in diversi passi. La prima riguarda la definizione del tema, degli obiettivi e la preparazione del materiale e degli strumenti di monitoraggio e valutazione del percorso; la seconda fase include la realizzazione delle attività di azione fotografica, di discussione e di codifica, mentre la terza fase prevede la comunicazione dei risultati a sostegno del cambiamento sociale e la valutazione dell'impatto del percorso.

⁴ Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

3. La ricerca

Alla luce di queste premesse, ci si è chiesti se avvicinare il tema complesso della valutazione alla metodologia del photovoice potesse essere interessante, data la natura partecipata e coinvolgente di quest'ultima. L'obiettivo principale è di indagare i punti di vista dei bambini sulla valutazione sia per dare loro la possibilità di esprimere significati e rappresentazioni intorno a questo delicato ambito, così centrale nelle loro giornate scolastiche, sia per ricavarne un quadro da restituire alla scuola per accrescere la consapevolezza degli insegnanti.

3.1. Il contesto e i partecipanti

Il progetto ha coinvolto una classe IV della scuola primaria di un Istituto Comprensivo. Dal PTOF 2022-2025 si può leggere la *vision* dell'istituto, che ha a cuore il benessere della popolazione studentesca e favorisce un clima positivo e rassicurante dove ognuno si sente valorizzato per quello che è e quello che fa. L'IC individua, inoltre, tra gli obiettivi formativi prioritari, l'importanza dello sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso il rispetto delle differenze e la consapevolezza dei diritti e dei doveri.

La classe quarta è composta da 17 allievi (di età di 9-10 anni) e le insegnanti della classe: la docente di italiano, storia, geografia e arte e un'insegnante di sostegno. È bene osservare anche che la classe è sostenuta da un gruppo di genitori molto coeso e partecipe rispetto alle attività proposte.

3.2. Il metodo

La ricerca si colloca nell'ambito della ricerca-azione partecipata (*Participatory Action Research* - PAR) (Boni & Frediani, 2020), che mette l'accento sull'azione delle persone che partecipano attivamente alla produzione della conoscenza e al contempo tendono verso un cambiamento, ampliando il repertorio delle loro *capabilities*. Il focus è sulla specificità della situazione che va compresa e da cui si parte per promuovere il

cambiamento attraverso un coinvolgimento attivo dei partecipanti.

3.2.1. La progettazione del percorso

La progettazione ha seguito le tre fasi del processo di photovoice descritte da Santinello *et al.* (2022) (Preparazione, Attuazione, Comunicazione) con i rispettivi passi. Il percorso ha previsto sette incontri di due ore ciascuno, svolti nell'arco di due mesi (vedi Tab. 1), tutti coordinati dalla stessa conduttrice, che ha avuto un ruolo di accompagnamento nell'alfabetizzazione dei bambini rispetto alla fotografia e alla *visual literacy*, di guida nelle discussioni di gruppo, di facilitazione nella costituzione del gruppo e nelle interazioni comunicative e partecipative. La sede degli incontri è stata l'aula della classe quarta, munita di *SmartBoard* e con un laboratorio digitale mobile a disposizione.

Inizialmente, è stato introdotto il tema della ricerca, unitamente a una brevissima spiegazione della metodologia scelta, per gettare le basi del progetto. In seguito, si è avviata la conoscenza mediante dei giochi rompighiaccio che sviluppano la *visual literacy*, utilizzando le carte del Dixit, alcune fotografie portate dai bambini e un albo illustrato.

Si è passati, poi, al passo della metodologia del photovoice descritto da Santinello *et al.* (2022) che prevede l'introduzione delle basi della fotografia e la familiarizzazione con le immagini. Pertanto, i bambini hanno affrontato alcune domande su menti.com mediante l'utilizzo di un iPad e hanno partecipato a un workshop per trattare gli aspetti principali della fotografia: composizione, tono emotivo, luce, movimento, soggetti, sicurezza e privacy.

In seguito, è stato sviluppato il passo relativo al compito fotografico. È stata condotta una discussione, alimentata da domande guida come le seguenti: *Se vi chiedessi che cos'è la valutazione, che cosa mi direste? Come viene valutato il vostro apprendimento a scuola? La valutazione vuol dire 'fare le verifiche'? Secondo voi va bene la modalità valutativa dei vostri apprendimenti o c'è qualcosa che cambiereste? Come vorreste fosse la valutazione? E se fosse anonima? Potrebbero esserci prove diverse?* Data l'età dei bambini, si è scelto di partire dalla narrazione della loro espe-

rienza per aiutarli a riflettere sulla visione della valutazione, così come su possibili proposte alternative e sul significato del processo valutativo, in modo da facilitare lo svolgimento del compito fotografico. A conclusione della discussione viene presentato il vero e proprio compito fotografico, che prevede di scattare una foto per rispondere a ciascuno dei seguenti quesiti:

- Cosa ti piace della valutazione?
- Cosa vorresti cambiare della valutazione?

In questa circostanza, risulta importante instaurare un rapporto positivo con l'insegnante di classe, perché ciò facilita le comunicazioni, anche con i rappresentanti dei genitori e fa da tramite in caso di domande e dubbi. I bambini rispondono alle due domande scattando due fotografie a casa con lo smartphone dei genitori; viene chiesto anche di stampare le immagini e portarle a scuola per l'incontro successivo⁵ durante il quale, al fine di discutere e analizzare gli scatti, i bambini, in cerchio, raccontano le immagini scattate mediante la tecnica PHOTO (Santinello *et al.*, 2022) rivisitata e proiettata alla *SmartBoard*.

Si prosegue con la codifica delle fotografie e la sintesi dei temi emersi. Per guidare il gruppo, è efficace individuare le parole chiave di ciascuno scatto e scriverle alla lavagna a gessi al fine di raggruppare le foto in grandi famiglie.

Viene quindi introdotta la terza fase del photovoice, che prevede la disseminazione pubblica. Nello specifico, i bambini sono coinvolti nella riflessione sulle modalità di presentazione e comunicazione dei risultati alla comunità. Si giunge alla soluzione di realizzare uno striscione che racchiuda tutto il percorso, destinato ad alunni e insegnanti dell'istituto. Inoltre, il ricercatore costruisce due presentazioni su padlet.com, una per ciascuna domanda del compito fotografico, condivise successivamente con le famiglie della classe e la Dirigente scolastica, che possono interagire mettendo "like" e inserendo un commento a ciascuna foto. Alla luce di quanto emerso, viene rimodulato l'ultimo incontro che tiene conto della richiesta dei bambini di posizionare una scatola al di sotto dello striscione per racchiudere i feedback dei visitatori.

Fase	Incontro	Contenuti	Materiali	Attività
Preparazione	I	Presentazione	Carte del Dixit, PPT	Presentazione del progetto Individuazione delle regole del gruppo Gioco rompicchiaccio per conoscere il gruppo Metodo SaM
	II	Workshop fotografico	Albo illustrato <i>Ho visto una talpa</i> , iPad	Condivisione delle fotografie per presentarsi Gioco <i>Ho visto una talpa</i> Familiarizzazione verso la <i>visual literacy</i> mediante menti.com
	III	Workshop fotografico	Scatolone	Attività per scoprire gli elementi di una fotografia: gioco con lo scatolone, lettura e comprensione di un testo, gioco su wordwall.net

⁵ Come suggerito da Santinello *et al.* (2022), ai partecipanti è stato lasciato un certo lasso di tempo (1 settimana circa) per riflettere e svolgere l'azione fotografica.

Fase	Incontro	Contenuti	Materiali	Attività
Attuazione	IV	Il compito fotografico	Fogli	Scrittura di una parola legata alla valutazione lanciando le palline di carta Discussione sulla valutazione Esplicitazione del compito fotografico
	V	Analisi delle fotografie	Fotografie, gomitolo di lana	Condivisione delle fotografie scattate Elaborazione di un titolo e di una didascalia Compilazione scheda per il monitoraggio Gioco del gomitolo di lana
	VI	Sintesi dei temi	Fotografie, lavagna	Sintesi dei temi attraverso parole chiave Formulazione delle nuove proposte Discussione in merito alla presentazione dei risultati
Comunicazione	VII	Presentazione dei risultati	Striscione, scatola	Scrittura di una parola legata alla valutazione per decorare la scatola Visione dello striscione realizzato
		Rilevazione finale	Fogli	Scrittura di una parola legata alla valutazione

Tab. 1 - Il percorso *Snapshots of assessment*.

3.2.2. Gli strumenti

Si è scelto di individuare molteplici strumenti di rilevazione di informazioni al fine di dare valore a diversi aspetti.

Innanzitutto, è stata rimodulata una scala elaborata da Santinello *et al.* (2022), per capire la misura in cui il progetto è allineato con i principi di ricerca partecipata. Lo strumento è stato compilato in fase di pianificazione del percorso, per comprendere in quale parte del progetto attivare

e ricorrere a processi partecipativi.

Inoltre, è stato importante predisporre strumenti di monitoraggio e di valutazione da utilizzare lungo il percorso per rilevare i cambiamenti. Si è optato per osservare ogni incontro mediante un diario di bordo, redatto dalla conduttrice una volta terminata l'attività. È stata utilizzata inoltre la scheda per il monitoraggio (Santinello *et al.*, 2022, p. 69) da rivolgere a ciascun partecipante per rilevare il grado di partecipazione e soddisfazione in seguito al compito fotografico. Lo stru-

mento è formato da dieci affermazioni, rispetto alle quali bisogna indicare il grado di accordo mediante una scala da 1 (in totale disaccordo) a 6 (completamente d'accordo).

La valutazione del progetto ha visto l'analisi di tre livelli: il primo rilevava i cambiamenti che ha portato il percorso nelle singole persone; il secondo studiava le trasformazioni inerenti al gruppo; il terzo si concentrava sulla comunità. Per valutare la crescita di consapevolezza del gruppo in merito al tema scelto è stato utilizzato un brainstorming, condotto attraverso la tecnica del *metaplan*, proposto tre volte: all'inizio del percorso, dopo la sintesi dei temi emersi dal compito fotografico e a distanza di due mesi dalla conclusione del progetto. Inoltre, è stata proposta un'intervista all'insegnante di italiano, che ha assistito alla maggior parte degli incontri, dopo due mesi dal termine del percorso, per valutare i cambiamenti a livello di gruppo e di comunità. Di seguito una tabella riepilogativa del processo di monitoraggio e valutazione del percorso *Snapshots of assessment* (Tab. 2).

4. Analisi dei dati

I dati sono di seguito presentati in relazione a ciascuno degli strumenti utilizzati.

4.1. Le fotografie

Per ogni quesito posto (*Che cosa ti piace della valutazione? Che cosa cambieresti della valutazione?*), è stata scattata una fotografia da ciascun bambino, per un totale di 34 fotografie (17 e 17). A seguito del compito fotografico, sono stati individuati i temi ricorrenti nelle fotografie.

In merito alla domanda *Che cosa ti piace della valutazione?* i bambini hanno elaborato cinque categorie tematiche: Restituzione di un voto positivo o negativo (8 fotografie); Processo verso il raggiungimento degli obiettivi (4 fotografie); Punteggio o risultato (2 fotografie); Fonte di idee e spunti per la crescita (2 fotografie); Mattone sullo stomaco (1 fotografia).

All'interno del primo di questi temi, è possibile compiere un'ulteriore suddivisione: un bambino ha scelto tale categoria in riferimento alla possibilità di "prendere un voto", mentre gli altri sotto-

	Fase 1		Fase 2							Fase 3
Valutazione	Iniziale: per analizzare il percorso progettato in relazione al contesto	In itinere: per monitorare il percorso (Diario di bordo); per osservare la graduale crescita di consapevolezza nei partecipanti (Brainstorming); per monitorare il grado di partecipazione e di soddisfazione del progetto (Scheda per il monitoraggio)							Finale: per valutare l’impatto del percorso sul gruppo e sulla comunità	
		Incontri								
		I	II	III	IV	V	VI	VII		
Strumenti	Scala – La ricerca-azione partecipata	Diario di Bordo	Diario di Bordo	Diario di Bordo	Diario di Bordo Brainstorming	Diario di Bordo;- Scheda per il monitoraggio	Diario di Bordo	Diario di Bordo-Brainstorming	Intervista alla docente di classe Brainstorming	

Tab. 2 - Quadro dell'impianto valutativo del progetto.

lineano lo stato emotivo di quando “ricevono un voto”. Nel primo caso, la valutazione è associata al calcio perché è possibile svolgere delle belle azioni o meno, come a scuola, dove i voti possono essere positivi o negativi. Nel secondo caso, la maggior parte dei partecipanti menziona lo stato emotivo dopo un “voto positivo” e porta immagini che richiamano la felicità e il rilassamento, tra cui una carta Pokemon leggendaria, il partecipante che abbraccia la sorellina, un gatto soddisfatto sopra all’albero più alto del giardino, un bambino che alza la coppa, il pallone preferito. La seconda categoria “*Processo verso il raggiungimento degli obiettivi*” comprende 4 fotografie che presentano didascalie che nominano l’importanza del processo per raggiungere uno scopo: una palla di vetro con una ballerina che danza “verso i suoi obiettivi”, un puzzle non ancora completato, la colazione che dà energia, una palla che non è ancora entrata nel canestro.

La terza categoria, “*Punteggio o risultato*”, comprende 2 fotografie. Queste immagini presentano didascalie che richiamano l’importanza assunta da un risultato di un’operazione e dalle risposte a un compito per casa. Nello specifico, gli scatti ritraggono una calcolatrice con un’operazione scritta e una scheda di italiano data per casa e corretta in classe.

La quarta categoria, “*Fonte di idee e spunti per la crescita*”, ha al suo interno 2 fotografie e si riferisce alla valutazione come strumento per migliorare. Infatti, nelle didascalie, i voti vengono paragonati a dei sassolini che formano una figura di un bambino e si associa la valutazione a una luce, come simbolo di nuove idee. Le foto scattate rappresentano: la forma di un bambino costituita da tanti sassolini e una lampada accesa.

La quinta categoria comprende una fotografia il cui titolo dà il nome al tema, “*Un mattone sullo stomaco*”. La valutazione viene vista come un mattone sullo stomaco, ma, a differenza della prima categoria, non viene associata a un voto negativo, bensì alle prove di valutazione in classe. Infatti, nell’immagine si vede un mattone sorretto da tanti palloncini, per rappresentare la sensazione che svanisce quando ci si rende conto della propria capacità per lo svolgimento di una verifica una volta consegnata.

In merito alla domanda *Che cosa cambieresti della valutazione?* i bambini hanno elaborato quattro categorie: Feedback (7 fotografie); Agita-

zione e preoccupazione (4 fotografie); Soddisfazione (3 fotografie); Niente (3 fotografie).

La prima categoria si riferisce alle modalità con cui viene dato un *feedback* a seguito di un momento valutativo e comprende 7 immagini. È bene osservare che tale denominazione è stata suggerita dal facilitatore in relazione alle idee emerse, perché i bambini non conoscevano questo vocabolo. Inoltre, le foto di questa categoria si riferiscono ad aspetti molto diversi in merito al feedback. In particolare, due partecipanti riportano dei suggerimenti riguardo alla formulazione e alla condivisione del giudizio: uno evidenzia la possibilità di disegnare una stellina al posto di “avanzato”, “intermedio”, “base”; un altro domanda i colori per capire meglio. Infatti, le foto rappresentano le bandierine colorate appese a scuola e il disegno di una stellina. Sempre all’interno di questo tema, emergono altre due fotografie che propongono l’eliminazione dei voti negativi e la formulazione di un commento in ottica di miglioramento associato a un giudizio. Per questo motivo, i partecipanti hanno scattato immagini che ritraggono una carta dei Pokemon strappata e un quaderno di scuola.

La seconda categoria, “*Agitazione e preoccupazione*”, si riferisce agli stati emotivi provocati dalla valutazione, che i bambini non vorrebbero provare. Nello specifico, tre fotografie si riferiscono all’agitazione e auspicano di esperire i momenti valutativi con maggior tranquillità: le foto rappresentano una moka e una tazzina, una statua che dorme sopra a dei libri e a un orologio, un bambino penseroso. Inoltre, è presente un’immagine che raffigura una palla incastrata tra i rami di un acero per veicolare la sensazione di sfortuna che a volte caratterizza la valutazione.

La terza categoria, “*Soddisfazione*”, comprende tre foto che fanno riferimento al divertimento e alla soddisfazione sia durante il processo valutativo sia al momento della restituzione di un voto. In particolare, i bambini si augurano che prendere un bel voto sia facile come vincere una coppa, si desidera che la valutazione sia divertente come giocare con il tablet con la famiglia e si spera che il processo sia soddisfacente come quando si assiste alla lenta crescita di una pianta. Pertanto, le foto rappresentano una coppa, una partecipante che ha in mano il tablet con la foto della famiglia, una pianta vista dal basso.

L’ultima categoria, “*Niente*”, ha tre foto al

suo interno e rappresenta la mancata richiesta di cambiamento da parte di alcuni partecipanti. Tuttavia, è interessante osservare come i bambini hanno dato espressione a questa risposta: infatti, uno ha affermato nella didascalia che teme la valutazione (foto di una zucca di Halloween); uno ha ricordato l'importanza dell'impegno nel processo come quando si gioca a basket (foto del pallone da basket); uno ha una foto completamente nera (foto con sfondo nero). In generale, le fotografie richiamano principalmente metafore e similitudini, complice le attività sull'argomento che la classe stava svolgendo in italiano contestualmente. Si osserva anche che tutte le foto, a eccezione di una scaricata dal web, rappresentano affetti personali dei partecipanti, richiamando hobby, sport, oggetti della casa, animali e familiari.

Dalla raccolta di queste fotografie sembra che sia stata colta la complessità della valutazione come rivela la scelta dei "soggetti fotografati" che pare abbia toccato i temi principali del discorso valutativo, ossia la dimensione emotiva (Pellerey, 1994; Swaffield, 2008; Aquario, 2015), le funzioni della valutazione (soprattutto formativa e sommativa) (Galliani, 2015; Black *et al.*, 2003; Nicol, 2019; Grion & Restiglian, 2020), il legame tra valutazione, voto e giudizio (Marzano, 2000; Corsini, 2023).

4.2. Scala - La ricerca partecipata

La scala elaborata da Santinello *et al.* (2022, p. 37) in merito alla ricerca-azione partecipata è stata rimodulata per essere utilizzata nel presente progetto. In primo luogo, è indagata la natura della partecipazione. Considerando i continui confronti con l'insegnante che partecipa alla ricerca e la presentazione del percorso ai bambini e ai genitori (quest'ultima svolta dalla coordinatrice di classe), il progetto ha suscitato molto interesse e ha generato domande di chiarimento da parte di ciascun attore. Inoltre, grazie all'osservazione svolta all'interno della classe e agli incontri con la docente di classe, è possibile affermare che ci si è avvicinati ai bambini a partire dalla conoscenza delle pratiche quotidiane ed entrando in classe prima di svolgere la ricerca. In secondo luogo, è importante riflettere in merito all'origine e allo scopo della ricerca. Infatti,

la proposta di attivare il percorso non è espressione di un'istanza interna della scuola, ma è arrivato dal mondo universitario. Ciò avrebbe potuto comportare una certa resistenza da parte dei partecipanti, tuttavia, lo scopo della ricerca da un lato e la sintonia con gli obiettivi presenti nel PTOF dell'istituto dall'altro, hanno facilitato l'accoglienza e la partecipazione.

4.3. Il diario di bordo

Al termine del percorso, sono stati raccolti 8 diari di bordo, compilati al termine di ogni incontro dalla conduttrice degli stessi incontri e sui quali è stata effettuata un'analisi del contenuto carta e matita, mediante l'individuazione di categorie ricorrenti. Tra quelle maggiormente significative, segnaliamo la categoria "*Feedback e impatto sui partecipanti*", che riguarda le reazioni che hanno avuto i bambini e le insegnanti durante le attività. A differenza degli altri strumenti di rilevazione, il diario di bordo ha consentito di registrare le idee e le considerazioni in relazione a ciascuna attività. All'interno di questo strumento, si vedono anche le reazioni dei bambini nei confronti dei giochi e dei materiali: si dimostrano entusiasti di raccontare una fotografia che li rappresenti e sono curiosi di fronte alla scatola delle regole della fotografia. Inoltre, per quanto riguarda la categoria "*Difficoltà e criticità*", sono state registrate difficoltà in relazione alle richieste effettuate al gruppo che si riferiscono al tema della valutazione: i partecipanti manifestano prevalentemente alcune difficoltà durante il primo brainstorming, nella formulazione delle didascalie alle foto e nell'elaborazione di nuove proposte.

La categoria "*Significati di valutazione*" evidenzia che i bambini hanno iniziato a ragionare a partire dall'esperienza, ma in seguito hanno generalizzato i loro punti di vista, grazie agli stimoli ricevuti.

4.4. La scheda per il monitoraggio

Per rilevare il grado di partecipazione e di soddisfazione dei partecipanti, si analizzano i dati che emergono dalla scheda per il monitoraggio elaborata da Santinello *et al.* (2022). Lo strumento è stato proposto a ciascun bambino (17 in to-

tale), a seguito della sintesi dei temi.

In particolare, gli indicatori hanno indagato se il photovoice abbia maturato conoscenze, come la *visual literacy*: a tal riguardo, le risposte della maggior parte dei bambini (76%) si collocano sul massimo accordo. Inoltre, per conoscere le opinioni dei bambini in merito all’andamento del percorso, in riferimento all’eccitazione che crea il progetto, alla collaborazione messa in atto dal gruppo e al divertimento nello scattare fotografie, emerge che il gruppo si colloca su posizioni di massimo accordo.

4.5. Il brainstorming

Per documentare la crescita di consapevolezza in merito al tema, si analizzano i dati emersi dai tre brainstorming effettuati a partire dalla consegna *Scrivi la prima parola che ti viene in mente quando pensi alla valutazione*.

Nella tabella sottostante (Tab. 3) sono raccolte le parole individuate da ciascun bambino nei tre brainstorming, riportando più volte un vocabolo se è stato scritto da più partecipanti. Per facilitare l’analisi e la riflessione, le parole sono suddivise in quattro categorie: scuola, strumenti di valutazione, photovoice, stati emotivi.

Categoria di riferimento	Brainstorming 1	Brainstorming 2	Brainstorming 3
Scuola	RISPONDERE, ALUNNO, LIBRO, TESTO, INGEGNO, SCUOLA, ITALIANO, INGLESE, MOTORIA	SCUOLA, SCUOLA, LIBRO, MATEMATICA	SCUOLA, MATERIA
Strumenti di valutazione	COMPITI, COMPITI, COMPITI, COMPITI, COMPITO, COMPITO	COMPITI, VERIFICA, CONSEGNA, VOTO	VERIFICA, VERIFICA, VERIFICA, ESERCIZIO
Photovoice	FOTOGRAFIA, FOTOGRAFIA	COMPITI, VERIFICA, CONSEGNA, VOTO	OPPORTUNITÀ, COMPLESSITÀ, ARCOBALENO, FOTOGRAFIE E IDEE, IDEA, DISCUSSIONE, CURIOSITÀ
Stati emotivi	PAURA	CONFUSIONE, FELICITÀ	ANSIA, FELICITÀ GIOIA

Tab. 3 - Parole emerse nei 3 brainstorming.

La prima categoria, scuola, alla prima rilevazione, comprende 9 termini che i bambini hanno riferito all'ambiente scolastico. In particolare, si possono leggere tre discipline scolastiche (italiano, inglese, motoria), degli elementi che caratterizzano il contesto (alunno, libro, testo, scuola) e delle azioni da mettere in atto (rispondere, ingegno). Si osserva che questa categoria vede una diminuzione dei termini alla seconda rilevazione (4), durante la quale permane una materia scolastica (matematica) e due elementi che afferiscono all'istituzione (scuola ripetuto due volte e libro). Si giunge a un'ulteriore diminuzione delle parole a gennaio, che passano a 2, in cui permane il termine "scuola" e le discipline scolastiche vengono generalizzate in "materie".

La seconda categoria si riferisce agli strumenti di valutazione menzionati. Nel primo brainstorming, sei partecipanti scelgono come prima parola legata alla valutazione il termine "compiti" o "compito". Tale numero cala nella seconda rilevazione, in cui si presentano 4 termini differenti tra loro: compiti, verifica, voto, consegna. A distanza di due mesi, la quantità di parole rimane costante, ma 3 scrivono "verifica" e 1 "esercizio".

La terza categoria riguarda il photovoice e le idee mosse grazie alla metodologia. Infatti, in un primo momento, due partecipanti hanno scritto "fotografia", ma si vede che il numero aumenta progressivamente nel corso del tempo. Nel corso del secondo brainstorming, 5 bambini scelgono parole nate grazie al progetto: in particolare, emergono "pensare", "capire gli altri", "unire" e "unione" che rimandano al carattere collaborativo e partecipativo delle proposte. Inoltre, un bambino scrive "feedback", un vocabolo che il gruppo non conosceva fino all'intervento messo in atto. Nell'ultima rilevazione, la categoria comprende 7 termini: 3 (idea, fotografie e idee, discussione) si riferiscono al carattere della metodologia; 2 (opportunità, curiosità) potrebbero riguardare la valutazione; 2 (complessità, arcobaleno⁶) rappresentano il processo valutativo.

La quarta categoria racchiude gli stati emotivi che alcuni bambini hanno scelto di inserire come parola legata alla valutazione. Qui si nota un aumento delle parole nella seconda rilevazione e una diminuzione nella terza. Nello specifico, nella prima rilevazione, un partecipante ha scritto

"paura"⁷; nella seconda, 2 bambini hanno riportato stati emotivi contrastanti (confusione, felicità); nell'ultima si leggono 3 parole, tra le quali torna "felicità" e si aggiungono "gioia" e "paura".

4.6. L'intervista alla docente di classe

L'analisi dell'intervista, svolta alla docente di classe per comprendere l'effetto delle iniziative sui partecipanti e sulla comunità, la realizzazione delle proposte e la crescita di consapevolezza su alcuni temi, è stata compiuta mediante un'analisi del contenuto e l'individuazione di codici all'interno del testo trascritto.

In particolare, si rileva che i bambini hanno imparato a osservare le immagini e ad adottare una modalità di lavoro che riconosce l'importanza della riflessione. Inoltre, si registra la presa di consapevolezza riguardo alla parola "feedback" e l'influenza delle pratiche didattiche dell'insegnante. Si osserva anche l'atteggiamento delle famiglie: il riscontro è stato "super positivo sia per il tipo di progetto che per l'argomento".

5. Discussione dei dati

5.1. Il punto di vista sulla valutazione

Il punto di vista dei bambini sulla valutazione è desumibile integrando i dati raccolti mediante le fotografie scattate per rispondere ai due quesiti già menzionati e mediante i tre brainstorming.

In primo luogo, le didascalie delle fotografie raccolte consentono di discutere in merito all'utilizzo della parola "voto" e alla rappresentazione del processo valutativo. Infatti, la maggior parte dei partecipanti dichiara di apprezzare la ricezione di un voto positivo o negativo, mettendo al centro l'importanza di una restituzione chiara dell'esito di una prova.

⁶ Si osserva che durante l'elaborazione della parola "arcobaleno", il partecipante ha spiegato al facilitatore il significato del termine, riferendosi alla complessità e all'insieme di elementi positivi che racchiude l'immagine.

⁷ Si osserva che il partecipante ha elaborato questa parola perché "la valutazione può essere su un testo spaventoso, a tema Halloween".

In secondo luogo, accanto a una esigenza di chiarezza della restituzione, risulta che i bambini riconoscono il valore formativo della valutazione nel momento in cui, ad esempio, chiedono un *feedback* più accessibile e maggiormente formativo. Vorrebbero sapere che cosa migliorare, riconoscendo dunque che il compito principale da attribuire alla valutazione è quello di informare, ossia di offrire informazioni utili e costruttive (Brown & Hirschfeld, 2008). Si vede anche che la valutazione è connotata da vissuti emotivi e può contribuire a costruire climi supportanti o barrianti, ponendosi come strumento di facilitazione o, al contrario, ostacolo rispetto alle situazioni di apprendimento (Aquario, 2015; 2025). Soprattutto in relazione alla seconda domanda, i bambini chiedono di vivere la valutazione come un'esperienza piacevole, fonte di soddisfazione e priva di tensione e/o agitazione.

5.2. Le implicazioni metodologiche

I dati raccolti permettono anche di avviare una riflessione sulla metodologia del photovoice da molteplici punti di vista: l'attivazione di processi partecipativi, la crescita di consapevolezza sull'argomento e l'impatto delle iniziative e il cambiamento sociale.

Grazie all'utilizzo della scala iniziale, dei diari di bordo, della scheda per il monitoraggio e dell'intervista, è possibile affermare che il progetto ha incoraggiato la partecipazione di ciascuno. Infatti, sebbene il percorso non sia nato da una richiesta della comunità, è risultato in linea con la vision e la *mission* della scuola e con le competenze descritte nel PTOF dell'istituto in cui si è svolta la ricerca. Queste premesse hanno supportato l'indagine e motivato gli alunni, i genitori e le insegnanti della classe a prendere parte alla ricerca.

I dati (registrati prevalentemente tramite i diari di bordo) suggeriscono anche un alto grado di partecipazione grazie alle modalità di lavoro adottate. In particolare, nonostante l'impatto iniziale con l'argomento e alcune difficoltà incontrate a causa della complessità del tema della valutazione, i bambini si sono sempre messi in gioco. Tale successo può essere ricondotto all'attenzione alle fasi del photovoice elaborate da Santinello *et al.* (2022): aver lavorato molto sia sulla costituzione del gruppo sia sulla predisposizione del setting ha

incoraggiato a creare un clima supportivo e sereno dove ognuno potesse sentirsi incoraggiato e libero di prendere parola, facendo domande ed esprimendo la propria opinione. In aggiunta a questo, aver favorito un approccio ludico durante tutto il processo ha condotto i bambini a essere motivati di fronte a richieste complesse, grazie al continuo elemento della novità rappresentato, in primis, dall'utilizzo della fotografia.

Mediante l'intervista e i diari di bordo, in accordo con quanto affermato da Pozzo e Alastra (2021) e Samonova *et al.* (2022), è stato rilevato il carattere inclusivo della proposta: questo aspetto può essere ricondotto ancora una volta alle modalità di lavoro previste dal photovoice. Il progetto ha permesso di attivare molteplici forme di coinvolgimento (CAST, 2011), dato che è sempre stato presentato l'ordine del giorno, è stata promossa la collaborazione di gruppo ed è stata sviluppata la riflessione e l'autovalutazione. Riguardo a ciò, è importante osservare che le modifiche apportate alla progettazione, a seguito o durante gli interventi, erano rivolte a mantenere alto il grado di partecipazione, adattando le attività ai fattori contingenti.

Dagli strumenti utilizzati, si rileva anche il ruolo del conduttore nel processo di photovoice, che ha svolto una funzione di facilitazione, guida e supporto. Nello specifico, attraverso l'attenzione verso il setting e le premure in tutte le attività, ha cercato di porsi come una guida presente e costante, costruendo un senso di alleanza e la percezione di essere un gruppo *che fa qualcosa insieme*.

In aggiunta a ciò, è bene considerare anche la crescita di consapevolezza rispetto al tema della valutazione grazie al percorso svolto. Infatti, analizzando i diari di bordo, le parole emerse dal brainstorming e le didascalie che accompagnano le foto scattate, è possibile osservare che i bambini hanno preso coscienza dell'essenza e della complessità del processo valutativo. Inizialmente, riconducevano prevalentemente il termine ai compiti in classe: prima del compito fotografico, infatti, la discussione ha visto emergere un riferimento preminente a un forte legame tra valutazione e svolgimento di compiti e verifiche, con un focus sulla funzione sommativa della valutazione. Nelle rilevazioni successive, nonostante permangano delle risposte che afferiscono a quella cornice paradigmatica, alcuni assumono consapevolezza della complessità del processo valutativo.

Tale crescita di consapevolezza è favorita anche dalla redazione delle didascalie per ciascuna foto: contestualizzando gli scatti, hanno trasformato le immagini in racconti che rappresentano il punto di vista della persona (Santinello *et al.*, 2022). Inoltre, dall'intervista, si registra che il gruppo ha preso coscienza dell'importanza del feedback, imparando anche la parola “*feedback*”, mentre dai brainstorming si rileva uno spazio maggiore, man mano che il percorso prosegue, assegnato a stati d'animo positivi.

Infine, un ulteriore tema riguarda l'effetto sulla comunità e il cambiamento sociale. In particolare, la metodica utilizzata ha richiesto di disseminare i risultati del progetto e, perciò, è stato costruito un lungo striscione. È importante menzionare l'affluenza e la partecipazione rispetto al prodotto creato per presentare il progetto, da cui si deduce che il percorso ha avuto un impatto sulla comunità, composta da studenti, genitori e insegnanti e ha sollecitato l'attivazione di partecipazione attiva della comunità stessa, mediante la richiesta di interazione nei Padlet e nello striscione. Si auspica quindi che ciò possa portare a modifiche sostanziali nella vita della comunità scolastica, in quanto “qualora non si attivino le proposte di cambiamento, il rischio è quello di creare false aspettative e impegnare tempo e risorse senza poter innescare azioni sociali coerenti con quanto è emerso dal processo di photovoice” (Santinello *et al.*, 2022, p. 125).

A tal proposito, è bene citare il cambiamento che il progetto ha portato all'interno della comunità più ristretta, ovvero la classe. Infatti, dall'intervista all'insegnante di classe, si è rilevato che i bambini pongono più attenzione alle immagini e le docenti hanno arricchito la loro pratica didattica con attività ispirate a quelle svolte durante il progetto. Tali dati confermano il valore trasformativo del photovoice che, grazie all'attenzione per i processi partecipativi, coinvolge tutti coloro che prendono parte al percorso.

6. Conclusioni

Giunti al termine della ricerca, è opportuno riflettere su possibili aree di miglioramento in una prospettiva futura.

In particolare, il progetto ha coinvolto una sola

classe, dunque un numero certamente esiguo di partecipanti, aspetto che andrebbe considerato nelle ricerche future. *Snapshots of assessment*, inoltre, ha portato i bambini ad esprimere il proprio punto di vista attraverso due fotografie, ma sarebbe opportuno validare questi dati mediante altre strategie, come un racconto più dettagliato. Infatti, nella presente ricerca, sono rimaste aperte alcune questioni in merito alla valutazione: per esempio, cosa si intende per “*bel voto*”? Qual è l'*orizzonte* di cui parlano alcune immagini dentro il quale si colloca la valutazione? Questi e altri interrogativi potrebbero essere approfonditi e divenire oggetto di ulteriori studi che potrebbero coinvolgere più classi.

Inoltre, dato che la letteratura (Ämmälä & Kyrö-Ämmälä, 2018; Monteiro *et al.*, 2021) afferma che le rappresentazioni sono influenzate dall'esperienza delle pratiche valutative e dalle culture valutative degli insegnanti, sarebbe interessante indagare quali siano le esperienze di valutazione dei partecipanti attraverso un'intervista alle docenti e/o un'osservazione delle pratiche. Sarebbe anche opportuno proporre agli alunni nuove esperienze di auto e co-valutazione e di valutazione autentica e, in seguito, discutere in classe rispetto alle idee su queste pratiche. Anche allargare le domande ad altre classi potrebbe essere un'occasione per osservare se e in quale misura le esperienze valutative condizionino i punti di vista dei partecipanti alla ricerca.

Le rappresentazioni potrebbero mutare a distanza di qualche anno: infatti, la letteratura riporta che gli atteggiamenti riguardo alla valutazione diventano maggiormente negativi man mano che gli allievi proseguono gli studi (Brown & Harris, 2012). Sarebbe quindi interessante progettare un disegno longitudinale. In aggiunta a questo, sarebbe interessante immaginare nuove direzioni di ricerca, chiedendo anche agli insegnanti della classe di mettersi in gioco così come sarebbe interessante coinvolgere anche le famiglie, sia per rilevare se i punti di vista dei bambini siano correlati ai punti di vista dei genitori, sia per incrementare la consapevolezza delle famiglie rispetto al ruolo della valutazione a scuola.

Bibliografia

- Ämmälä, A., & Kyrö-Ämmälä, O.** (2018). Conceptions of school assessment: what do Finnish primary school students think of assessment? *Teacher Education in the North*, 25, 275-294.
- Aquario, D.** (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.
- Aquario, D.** (2025) (a cura di). *Fair assessment. Culture e pratiche valutative tra accessibilità e giustizia*. Napoli: Liguori.
- Boni, A., & Frediani, A.A.** (2020). Expanding Capabilities through Participatory Action Research. In E. Chiappero-Martinetti, S. Osmani, M. Qizilbash (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Capability Approach* (pp. 477-496). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G.T.** (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Auckland: Nova Science Publishers.
- Brown, G.T., & Hirschfeld, G.** (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15, 17 - 3.
- Brown, G.T., & Harris, L.R.** (2012). Student Conceptions of Assessment by Level of Schooling: Further Evidence for Ecological Rationality in Belief Systems. *Australian Journal of Educational and developmental psychology*, 12, 46-59.
- Corsini, C.** (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani, L.** (2015) (a cura di). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Giovannini, M.L., & Boni, M.** (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 161-178.
- Grion, V., & Restiglian, E.** (2020). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.
- Grion, V., Restiglian, E., & Aquario, D.** (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 82-100.
- Grion, V., Restiglian, E., & Slaviero, G.** (a cura di) (2025). *La valutazione tra pari nella scuola primaria*. Teorie e pratiche per sviluppare apprendimenti. Roma: Carocci.
- Hue, M.T., Leung, C.H., & Kennedy, K.J.** (2015). Student perception of assessment practices: towards 'no loser' classrooms for all students in the ethnic minority schools in Hong Kong. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27, 253-273.
- Marzano, R.** (2000). *Transforming classroom grading*. ASCD, Alexandria, VA.
- McMillan, J.H., & Turner, A.** (2014). *Understanding Student Voices about Assessment: Links to Learning and Motivation*. Paper presented at the 2014 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia.
- Monteiro, V., Mata, L. & Santos, N.N.** (2021). Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. *Frontiers in Education*, 6: 631185.
- Murillo, F.J., & Hidalgo, N.** (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 5-9.
- Nicol, D.** (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 71-84.
- Pellerey, M.** (1994). *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Pozzo, E. & Alastra, V.** (2021). Dare voce ai bambini attraverso la metodica del *photovoice*: gli ambienti e la vita scolastica ripensati ai tempi del Covid 19. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3 (1), 115-118.
- Ricchiardi, P.** (2023). Percorsi di educazione alla scelta: la musica e la fotografia per l'orientamento. In F. Batini & S. Giusti (a cura di). *Le storie siamo noi. Costruire storie insieme* (pp. 25-32). Lecce: PensaMultimedia.

Samonova, E., Devine, D., & Luttrell, W. (2022). Under the Mango Tree: Photovoice with Primary School Children in Rural Sierra Leone. *International Journal of Qualitative Methods*, 21.

Santinello, M., Surian, A. & Gaboardi, M. (2022). *Guida pratica al photovoice. Promuovere consapevolezza e partecipazione sociale*. Trento: Erickson.

Solomonidou, G., & Michaelides, M.P. (2017). Students' conceptions of assessment purposes in a low stakes secondary-school context: A mixed methodology approach. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 35-41.

Swaffield, S. (2008). *Unlocking assessment. Understanding for reflection and application*. Routledge, Abingdon.

Wang, C.C. & Burris, M.A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21, 2, 171-186.

Wang, C.C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health, Education & Behavior*, 24, 3, 369-387.

William, D. (2008). Quality in assessment. In S. Swaffield (Ed.), *Unlocking assessment. Understanding for reflection and application* (pp. 123-137). Abingdon: Routledge.

Zadra, C. & Wallnöfer, G. (2022). La voce dell'immagine: Considerazioni teoriche ed esperienze pratiche nell'uso della fotografia come strumento analitico e pratico in contesti di ricerca e formazione. *Formazione & Insegnamento*, 3 (20), 343-355.

«Un lavoro di attenzione». La scrittura basata sui luoghi nella scuola secondaria di secondo grado come pratica eco-pedagogica: una ricerca educativa

«A work of attention». Place based writing in upper secondary school as an eco-pedagogical practice: an educative research

Tommaso Reato¹, Monica Fedeli
Università degli Studi di Padova

Sintesi

La crisi ecologica spinge a ripensare la scuola a partire dalla relazione fra soggetti e mondo naturale. Questa ricerca educativa ha sviluppato e analizzato delle pratiche di scrittura basate sui luoghi nella scuola secondaria di secondo grado. Viene esplorata in particolare l'esperienza di studenti e studentesse adolescenti rispetto alla scrittura poetico-metaforica come opportunità per dare voce all'incontro con i luoghi e la natura. Processi e temi emersi dalle esperienze sono elaborati da una prospettiva fenomenologica, combinando approcci *grounded theory* e *art based research*.

L'analisi enfatizza la complessità dell'esperienza educativa all'aperto e ne evidenzia la discontinuità rispetto alla didattica ordinaria; la rilevanza della dimensione corporea e sensoriale nei processi di scrittura; un senso allargato di attenzione per ciò che è altro. Si evidenzia un maggior senso di relazione con il mondo naturale, mentre l'emergere esplicito di questioni ambientali sembra meno rilevante.

Parole chiave: Educazione all'aperto; Scuola secondaria; Scrittura basata sui luoghi; Ricerca educativa; Attenzione

¹ tommaso.reato@unipd.it

Abstract

The ecological crisis pushes us to think differently about school, starting from the relationships between subjects and the natural world. This educational research developed and analyzed some place-based writing practices in an upper secondary school. Poetic-metaphorical place-based writing is explored as an opportunity to give voice to the encounter between adolescent students, places and nature. Emerging processes and themes were explored from a phenomenological perspective, combining grounded theory and art-based research inquiry approaches. The analysis emphasizes the complexity of the

outdoor learning experience and highlights the perception of discontinuity with respect to the indoor school context; the relevance of the embodied and sensorial dimension in the writing process; a broader sense of attention for what is other. A deeper sense of relation with the natural word emerged, but the explicit emergence of environmental issues was less relevant.

Keywords: School based *outdoor* education; Secondary school; Place-based writing; Educational research; Attention

1. Introduzione

«A causa dell'inquinamento dell'aria, e, soprattutto, in campagna, a causa dell'inquinamento dell'acqua (gli azzurri fiumi e le rogge trasparenti) sono cominciate a scomparire le lucciole. Il fenomeno è stato fulmineo e folgorante» (Pasolini, 1975, p. 161). Con questa immagine, Pasolini rappresentava il venir meno della familiarità fra mondo sociale e mondo naturale, secondo una sensibilità che risuona ancor oggi in diverse direzioni: nella separazione dalla vita dei corpi (Benasayag & Cany, 2022), nella difficoltà di articolare nel linguaggio la non-coerenza del vissuto singolare e quotidiano (Petrosino, 2017), nella lontananza dalla complessa rete dei viventi di cui facciamo parte (Nørreklit & Paulsen, 2023). La presenza delle lucciole evoca, al contrario, quella sinergia ecologica fra sistemi biologici, economici e sociali su cui si basa il costruito stesso di sostenibilità, che dovrebbe orientare sistematicamente le politiche educative nazionali

e internazionali. Ci sembra evidente che scuola e ricerca educativa debbano lavorare assieme al fine di ripensare e rigenerare le pratiche di insegnamento e di apprendimento in una prospettiva eco-pedagogica (Fettes & Blenkinsop, 2023).

Uno degli approcci educativi che sembra capace di valorizzare tale dimensione ecologica è quello dell'*outdoor education*, espressione con cui si intercetta l'insieme delle esperienze educative e di apprendimento progettate e realizzate intenzionalmente in e con i luoghi e la natura (Guerra, 2020; Farné, 2018). Il legame fra la didattica all'aperto e uno sguardo eco-pedagogico viene esplorato nella ricerca-azione educativa presentata in questo articolo.

Questa ricerca ha inteso indagare le potenzialità educative di un approccio didattico in cui l'esperienza dei luoghi si intreccia con l'esperienza linguistica, soprattutto attraverso pratiche di scrittura all'aperto. Sviluppata nel contesto di una scuola secondaria di secondo grado ad indirizzo tecnico-professionale in provincia di Rovigo e al progetto denominato *La Foresta che Cresce*²,

2 La ricerca azione che presentiamo ha coinvolto tre organizzazioni nella cornice del progetto *La Foresta che Cresce*: una fattoria didattica, Corte Carezzabella sita nel comune di San Martino di Venezze, l'I.I.S. Viola-Marchesini di Rovigo e l'Università degli Studi di Padova, entro un progetto di dottorato di ricerca. Si ringraziano i docenti e gli educatori coin-volti nel gruppo di lavoro: Micol Andreasi, Claudia Fenzi, Nicola Garbo, Paolo Scorzoni e Carolina Veronese.

essa si configura come una ricerca-azione di tipo partecipativo (Kemmis *et al.*, 2014) in quanto pratica sociale di sviluppo del pensiero critico, volta al cambiamento della scuola e della pratica di insegnamento. Il progetto si configura, altresì, come una ricerca educativa (Mortari *et al.*, 2020), in quanto finalizzato all'esplorazione di una serie di questioni epistemiche e al contempo allo sviluppo di un vero e proprio intervento educativo. In questo senso, ogni azione di indagine ha cercato di contemperare obiettivi epistemologici, connessi alle domande di ricerca, con obiettivi educativi in modo tale che tutti i soggetti coinvolti potessero trovare nelle azioni di ricerca interesse e significato.

Entro tale cornice di senso è stata esplorata la dimensione poetico-metaforica del linguaggio in quanto opportunità per dare voce alla complessità dell'incontro fra studenti e studentesse adolescenti e i luoghi, soprattutto naturali. Sono state immaginate, progettate e sperimentate azioni educative all'aperto entro la progettazione didattica di lettere, accompagnandole da uno studio qualitativo orientato a comprendere l'esperienza vissuta di studenti e studentesse, in una prospettiva metodologica di tipo fenomenologico.

2. Uno sguardo ecopedagogico

L'orientamento teorico della ricerca si basa sul presupposto che educare in una prospettiva ecologica richieda innanzitutto di promuovere una certa relazione con il mondo, tanto attraverso il sentire quanto attraverso il pensare. La relazione soggetto-mondo è interpretata sia come connessione e reciproca partecipazione (Abram, 1996; Mortari, 2017; 2020), sia nella forma del confronto e dell'interruzione (Biesta, 2017; 2021). Nel primo senso, va colta l'esigenza di recuperare sguardi che evidenzino come la dimensione corporea e sensoriale non sia un accidente, quanto rappresenti il cuore stesso dell'esperienza umana nel e del mondo, come anche l'origine dei processi di conoscenza: «non osservare le cose, non toccarle, non sentirle, non annusarle, non tastarle significa inibire la vita corporea che fa tutt'uno col perdere il mondo» (Mortari, 2017, p. 83). Una forma ecologica di educazione si struttura, quin-

di, a partire da esperienze percettivamente dense, attente alla dimensione linguistica e capaci di coltivare una dimensione riflessiva.

Seguendo invece la riflessione di Gert Biesta (2017; 2021; 2022), mettersi in relazione con il mondo richiede di incontrare un'istanza sfidante che inviti il soggetto ad aprirsi ad altro e ad altri, sperimentando una postura esistenziale eterocentrata. L'incontro con la materialità dei luoghi o con altri soggetti entro un'esperienza condivisa diventa educativa quando solleva delle domande, quando costringe il soggetto a sospendere i propri piani e a interrompere il proprio desiderio, aprendo uno spazio di dialogo con altri. Una relazione ecologica con il mondo, insomma, è tale se permette di sperimentare la presenza d'altri, richiamando il soggetto alla sua responsabilità, ovvero quando promuove l'apertura di «spazi, letterali e metaforici, entro i quali il bambino o lo studente possa stabilire una relazione con i propri desideri, [...] per renderli visibili, percepibili e per poterci lavorare» (Biesta, 2022, p. 29).

A partire da queste premesse, si è presupposto che il linguaggio metaforico-poetico e la pratica di scrittura possano valere come opportunità educative e di conoscenza eco-pedagogiche, particolarmente connesse con l'esperienza percettiva e corporea dell'ambiente naturale. Seguendo in particolare Ricoeur (2020) e Guardini (1995), intendiamo la metafora come possibilità per dire ciò che il linguaggio concettuale non è in grado di significare, e non soltanto come un abbellimento dei discorsi. Il linguaggio poetico sembra possedere la capacità di dare voce in modo peculiare alla singolarità dell'esperienza umana, come anche alla sua dimensione incarnata e sensibile. Sembra, perciò, una pista educativa adeguata all'esplorazione del rapporto uomo-natura (D'Aniello, 2012). Quanto alla scrittura, con Ingold (2021) quest'ultima è stata assunta come una pratica umana originaria, una modalità di abitare il mondo e il proprio vissuto attraverso il linguaggio. Scrivere, in tale senso, non è soltanto uno scambio di informazioni, quanto piuttosto una modalità di corrispondenza con il mondo, che si declina in pratiche concrete, corporee e situate, sia socialmente che fisicamente.

3. Scrivere all'aperto come pratica educativa: lo stato dell'arte

Scrivere è, nondimeno, una competenza chiave e l'apprendimento della scrittura rappresenta un obiettivo educativo centrale nella vita della scuola. La scrittura creativa, a sua volta, individua un ambito più specifico, che si sviluppa al confine fra educazione linguistica, educazione estetico-letteraria e formazione in senso lato. L'esperienza che presentiamo in questo articolo rappresenta un tentativo di configurare alcune pratiche di scrittura creativa - e poetica in particolare - considerando la centralità della relazione con la natura (Quay *et al.*, 2018) e con i luoghi (Sobel, 2004).

In generale, quello dell'educazione linguistica all'aperto sembra un campo di pratica e di studio ancora emergente e poco coerente, sia a livello nazionale che internazionale (Eggensen, 2024; Lundahl, 2011). L'espressione scrittura basata sui luoghi (*place-based writing*) designa l'insieme di molte differenti pratiche educative che intrecciano *outdoor education* e pedagogia della scrittura (Case, 2017; Jacobs, 2011; Montgomery & Montgomery, 2024). A livello internazionale è possibile individuare un insieme significativo, seppur ridotto, di studi sulla scrittura all'aperto che ne evidenziano in primis la rilevanza rispetto al promuovere una connessione fra studenti³ e comunità rurali, sviluppando attaccamento ai luoghi e competenze di cittadinanza (Brooke, 2003; Esposito, 2012; Donovan, 2016). Alcune indagini hanno indagato l'esperienza di scrittura creativa sia in contesti scolastici che non formali (Bennion & Olsen, 2002; Lundahl, 2022; Neville *et al.*, 2023; Silva, 2017) oppure hanno esplorato l'uso di linguaggi poetico-espressivi entro l'ambito delle cosiddette pedagogie *wild* (Jickling & Morse, 2022).

Non deve stupire, tuttavia, che l'ambito della scuola secondaria di secondo grado sia poco rappresentato in questa area di studio. Al livello della scuola superiore, le pratiche *outdoor* studiate sembrano prevalentemente di tipo extra-curricolare (Becker *et al.*, 2017; Traversi & Porcarelli,

2023), di taglio avventuroso o ambientale, mentre lo sviluppo di pratiche scolastiche all'aperto integrate con il curriculum si colloca ancora in una fase sperimentale. Anche a fronte di un crescente interesse (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2023) gli studi strutturati rimangono relativamente pochi e concentrati soprattutto su discipline di area scientifica o ambientale (Christie *et al.*, 2016; Fägerstam & Grothérus, 2018). Considerando il contesto italiano, è significativo notare che, nonostante un notevole interesse per la ricerca e la pratica didattica all'aperto nelle scuole dell'infanzia e primarie (Mortari, 2009; Restiglian *et al.*, 2021; Schenetti *et al.*, 2015; Schenetti, 2022) si fa ancora poco per i gradi successivi (Giunti & Schenetti, 2024).

4. La ricerca-azione: contesto e sviluppo

Il progetto *La Foresta che Cresce* ha accompagnato lo sviluppo di pratiche didattiche all'aperto integrate nella programmazione didattica di lettere e di educazione civica, in un istituto tecnico e professionale. Le proposte concrete, gli strumenti e la loro implementazione avviene all'interno di un processo flessibile, aperto all'interpretazione personale di ogni educatore e docente coinvolto. Sono immaginati e sperimentati percorsi differenti: con una continuità di circa due mesi, ogni settimana è prevista una lezione all'aperto di un paio di ore, in cui il docente è affiancato dal ricercatore. Vengono privilegiati ambienti vicini e facilmente raggiungibili, con caratteri naturali: il giardino della scuola, due parchi pubblici del quartiere. Ogni percorso prevede un'uscita di una giornata presso una fattoria didattica poco distante. Le attività educative non sono pensate per esemplificare o suggerire contenuti precisi, ma per aprire domande, opportunità di incontro esperienziale, spazi di pensiero, interrogazioni esistenziali ed etiche. La progettazione ha cercato di declinare in senso educativo una postura fenomenologica di *epoché*, intesa come

3 Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendo-lo come genere neutro e inclusivo.

«un'astensione dal senso», un «contenersi» che rende estraneo il familiare, ovvero determina un effetto di straniamento, e ci insegna a vedere e udire ciò che di solito non vediamo e non udiamo. L'epoché, potrebbe essere intesa come uno stupore esercitato con metodo» (Waldenfels, 2022, p. 176-177).

Il percorso educativo è articolato nelle seguenti aree:

Fare esperienza in e con il luogo. Per introdurre gli studenti all'esperienza di un luogo sono proposte attività o situazioni esperienziali in cui il sentire e il movimento sono i protagonisti. Ad esempio, vengono proposte diverse attivazioni sensoriali che giocano sulla sospensione di un senso per enfatizzare la percezione degli altri, ovvero vengono dilatati i tempi di ascolto o di contatto sensoriale con alcuni elementi del contesto. In questo ambito rientra il tempo dedicato al movimento e al cammino dall'aula *indoor* a quella all'aperto, come anche la possibilità di muoversi liberamente nello spazio per osservare, raccogliere o scegliersi un posto dove svolgere un compito. In alcune occasioni si è potuto accendere un fuoco, oppure costruire un riparo dove proseguire la lezione, utilizzando dei materiali messi a disposizione degli studenti, favorendo una loro iniziativa progettuale e organizzativa.

Dare parola all'incontro in e con il luogo. Per favorire l'emergere di racconti dell'esperienza viene sperimentata una molteplicità di linguaggi anche visuali, ad esempio attraverso attività di *collage* con elementi naturali. Altre proposte educative afferiscono alla dimensione della lettura e alla dimensione dell'ascolto e dell'immaginazione. La composizione vera e propria dei testi poetici è preceduta da una fase di lavoro individuale in cui ogni studente è invitato a dedicarsi all'osservazione-contemplazione dell'ambiente per un tempo prolungato durante il quale prendere appunti liberamente, annotando domande, ricordi, pensieri, divagazioni o libere associazioni. La fase successiva di composizione del testo avviene a partire da un titolo comune, da uno spunto oppure liberamente.

Riflettere sull'esperienza, generare pensiero. Le diverse esperienze del luogo e di scrittura sono accompagnate da spazi di riflessione mediata da educatori e docenti, in modo da favorire una presa di consapevolezza dei processi cognitivi e affettivi in divenire. Si è inteso promuovere

il racconto e la messa in comune dei vissuti, chiedendo, ad esempio, cosa fosse stato facile/difficile, piacevole/faticoso, oppure semplicemente domandando di annotare una parola che potesse valere come rappresentativa del senso della lezione svolta. Questa dimensione progettuale non si è declinata in una rigida pianificazione dei momenti di riflessione: si è preferito lavorare per coltivare un'atmosfera riflessiva attraverso proposte tarate volta per volta in rapporto alla situazione del gruppo classe nel qui ed ora della lezione. Gli strumenti riflessivi principali sono stati il diario d'apprendimento, compilato dagli studenti a conclusione di ogni incontro, e un tempo in cerchio in plenaria realizzato nei momenti più adatti del processo.

Durante la pratica all'aperto, si alternano momenti decisamente individuali, in cui si sperimenta il silenzio e la solitudine, ad altri in cui gli studenti sono sollecitati a condividere e a confrontarsi sull'esperienza. Una condizione di relativa solitudine e di silenzio connota soprattutto le pratiche di scrittura e la stesura del diario personale, che conclude quasi ogni incontro all'aperto. Lo spazio ampio a disposizione rende possibile ricavarsi uno spazio appartato, dove poter scrivere e pensare in solitudine.

La fase conclusiva di ciascun percorso è dedicata a un focus group e ad alcune interviste individuali, realizzate dopo un mese circa dal termine delle attività, entrambi audio registrati e trascritti.

Le domande di ricerca che hanno guidato il percorso sono le seguenti:

1. Come vengono percepite da studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado le esperienze di scrittura basate sui luoghi, realizzate all'aperto e integrate nella didattica della lingua italiana?
2. In che modo è possibile interpretare queste pratiche entro una prospettiva eco-pedagogica?

Per presentare in maniera analitica lo svolgimento delle pratiche didattiche rimandiamo alla tabella seguente (Tab. 1) in cui sono sintetizzate in parallelo sia le azioni educative che quelle di ricerca.

Attività educative	Ragioni pedagogiche	Azioni di ricerca
PRIMO INCONTRO		
Presentazione del percorso educativo e di ricerca. Attività di presentazione con e fra gli studenti.	Costruire un clima di fiducia reciproca e prendersi cura della relazione educativa.	Raccogliere il consenso all'attività di ricerca e coinvolgere gli studenti nel processo di ricerca e nelle sue ragioni
Esperienza <i>art based</i> per esplorare la questione: che relazione ho con la natura? Mi muovo liberamente nel giardino della scuola, raccolgo materiale naturale e non, e lo assemblo nello spazio di un A4.	Avviare processi di pensiero connessi a un fare in e con l'ambiente naturale. Avviare pensiero individuale e dialogico. Fare emergere i significati di partenza rispetto alla relazione con la natura, a livello individuale e di comunità di pensiero.	Raccogliere le fotografie degli elaborati.
Condivisione in plenaria o in sottogruppi. Ogni studente racconta il proprio collage al resto della classe.	Attivare ascolto reciproco. Allargare l'orizzonte di significato attraverso l'ascolto del contributo di altri.	Audio registrare e trascrivere le conversazioni di gruppo. Analisi qualitativa per individuare induttivamente un sistema di codifica dei pensieri dei ragazzi. Conservare le foto degli elaborati in modo da poterne discutere durante l'intervista finale.
Diario di scoperta. In un setting che faciliti la solitudine, utilizzando il telefono cellulare o manualmente si risponde a domande aperte sulla lezione appena conclusa.	Sperimentare il pensiero personale in un contesto naturale. Sviluppare attitudine riflessiva. Assumere consapevolezza dei propri pensieri ed emozioni.	Raccogliere diari e trascriverli con la possibilità di osservare la dimensione di gruppo. Raccogliere i temi emergenti per rilanciarli nei focus group e nelle interviste.
INCONTRI INTERMEDI (da tre a sei incontri)	Ogni incontro prevede:	
Breve camminata per raggiungere l'ambiente dove si svolgerà la lezione. La camminata si svolge in silenzio, oppure a coppie a partire da uno stimolo, oppure liberamente.	Promuovere un clima di attenzione e di ascolto. Valorizzare il tempo di passaggio fra una lezione e l'altra.	Documentazione fotografica. Appunti dal campo (<i>field notes</i>).
1. Esperienze di interazione diretta, percettiva, corporea, con movimento o esplorazione di un luogo o di suoi elementi.	Promuovere incontro diretto con la realtà naturale. Valorizzare la percezione e il corpo come mezzo di conoscenza di sé e del mondo.	Documentazione fotografica. Appunti dal campo (<i>field notes</i>).

Attività educative	Ragioni pedagogiche	Azioni di ricerca
2. Attività che supportano direttamente o indirettamente il farsi parola dell'esperienza, sperimentando diverse tipologie testuali (testo riflessivo, poetico, descrittivo, narrativo).	Attivare una conoscenza affettiva, in cui ci sia spazio per la dimensione emotiva, immaginale dell'esperienza. Esplorare la dimensione generativa della parola, come parola che nasce dalla propria esperienza	Raccogliere gli appunti e i testi prodotti dagli studenti.
3. Riflessione sull'esperienza, a livello individuale o di gruppo.	Elaborare e condividere i significati che si attribuiscono alla propria esperienza	Audio registrare e trascrivere le conversazioni.
Diario di scoperta	Favorire il pensiero riflessivo individuale.	Raccolta diari e loro analisi.
INCONTRO DI CHIUSURA		
Composizione di un testo poetico/espressivo che dia voce all'esperienza di incontro con l'ambiente naturale	Sperimentarsi nella composizione di un'opera finita e conclusa, non solo di appunti.	Raccogliere appunti e testi composti dagli studenti.
Lettura condivisa di quanto prodotto con spazio per le risonanze e feedback da parte dei compagni e delle compagne.	Fare esperienza della lettura ad alta voce dei testi composti. Fare esperienza dell'impatto della propria composizione sugli altri. Imparare a restituire risonanze osservazioni in modo costruttivo.	Documentazione fotografica. Appunti dal campo (<i>field notes</i>).
INCONTRI DI VALUTAZIONE		
Focus group per gli studenti (gruppi di massimo 12 studenti). Le domande riprendono temi emersi durante il percorso e dalle domande di ricerca.	Sollecitare una riflessione a distanza sui significati dell'esperienza. Arricchire il proprio vissuto grazie all'ascolto di quello degli altri.	Esplorare il vissuto dei partecipanti per favorire una sua comprensione. Audio-registrare le conversazioni, trascriverle e analizzarle qualitativamente.
Intervista narrativa semi-strutturata con gli studenti. Utilizzate alcune fotografie e i testi scritti per facilitare il racconto delle esperienze.	Approfondire il senso personale dell'esperienza vissuta, soprattutto rispetto al processo di scrittura.	Esplorare il vissuto individuale. Audio-registrare le conversazioni, trascriverle e analizzarle qualitativamente.

Tab. 1 - Schema generale e riassuntivo delle azioni educative e di ricerca (tabella elaborata dall'autore).

5. Metodologia della ricerca

Per quanto concerne la metodologia di raccolta e analisi dei dati, all'interno di una prospettiva di tipo qualitativo viene adottato un approccio metodologico multiplo in modo da esplorare un fenomeno complesso come è l'esperienza educativa all'aperto (Humberstone & Prince, 2020). Un approccio multiplo comprende una varietà di risorse come dati empirici e li analizza secondo differenti strategie, pur restando entro il paradigma qualitativo. Si tratta di una strategia che enfatizza il rispetto della densità del dato e promuovere una sua esplorazione approfondita. Con Guardini (1999) e con Ingold (2021) consideriamo lo sguardo razionalista e categoriale solo un versante del processo di conoscenza e, perciò, riteniamo opportuno guardare ai dati anche attraverso lenti legate al dominio dell'arte, alla narrazione e a quei saperi che sono esperienziali e intrecciati alla corporeità.

In generale, abbiamo considerato come complementari i seguenti approcci di analisi del materiale empirico:

- Metodo meticciano (Mortari & Ghirotto, 2019): un approccio che declina la prospettiva epistemologica della fenomenologia (Husserl, 2002; Van Manen, 1997) con le strategie operative della *grounded theory* di tipo costruttivista (Charmaz, 2006). Nell'operatività, le diverse fasi di analisi dei dati sono state sviluppate con il supporto tecnico del software *Atlas.Ti*. L'obiettivo dell'analisi è chiaramente interpretativo e fenomenologico, in quanto consiste nell'individuazione del significato essenziale che i partecipanti attribuiscono alla loro esperienza vissuta, mentre la modalità tecnica e operativa nell'analisi, che prevede le due fasi dell'etichettatura (*open coding*) e della categorizzazione (*focused coding*), è propria della *grounded theory* (Charmaz, 2006). Con questo approccio abbiamo analizzato i focus group e le interviste, oltre all'insieme dei testi elaborati dagli studenti.
- *Art based research* (Barone & Eisner, 2012; Cole & Knowles 2008), un approccio alla ricerca che considera e implementa il linguaggio

delle arti nelle diverse fasi del processo di indagine, in quanto li riconosce come modalità affidabili di conoscenza, capaci di promuovere una comprensione autentica della realtà. Come suggerisce Leavy (2020) l'ABR è radicata nella dimensione estetica dell'esperienza umana e si connette a «modalità di conoscenza sensoriali, emozionali, percettive, cinestetiche, corporee e immaginali» (p. 21, tda), particolarmente consonanti con il tipo di esperienza che si viene a promuovere in pratiche educative *outdoor*. Applicando un principio di salvaguardia del particolare (Mortari & Ghirotto, 2019) il materiale costituito dai componimenti poetici realizzati dagli studenti è stato analizzato secondo un approccio di tipo narrativo (Clandinin & Connely, 2000), in modo da restituirne la singolarità e la complessità irriducibile.

Nel contesto di questo articolo, presenteremo e discuteremo analiticamente la sezione dedicata allo studio dell'esperienza di studentesse e studenti condotta attraverso l'analisi fenomenologica meticciana, mentre le sezioni dedicate all'analisi narrativa *art based* dei casi individuali vengono qui soltanto citate in modo restituire uno sguardo complessivo del disegno di ricerca.

Sono stati analizzati i testi audio-registrati e trascritti di 11 focus group della durata di circa un'ora e trenta ciascuno che hanno coinvolto circa 140 fra studenti e studentesse, e di 18 interviste semi-strutturate condotte con studenti e studentesse, di circa un'ora ciascuna. Le classi coinvolte sono state in tutto sette, cinque dell'istituto tecnico e due del professionale; due classi prime, tre classi seconde, una terza e una quarta, motivo per cui gli studenti interessati hanno età compresa fra i 14 e i 19 anni, con prevalenza della fascia più giovane. Le classi del tecnico comprendevano un numero medio di 4 studentesse ciascuna, mentre le classi del professionale erano esclusivamente maschili.

6. L'esperienza di studentesse e studenti attraverso l'analisi fenomenologica

La fase di codifica aperta ha determinato 870 codici, che nella successiva fase di codifica focalizzata si sono ridotti a 112. Questi ultimi, a loro volta, sono stati raggruppati in sei macro-temi che nel loro insieme offrono un'ipotesi di lettura dell'esperienza di educazione all'aperto degli studenti, che restituisca sia i singoli temi che le loro reciproche implicazioni e relazioni. I macro-temi emersi sono i seguenti: *sentirsi tranquilli*, *sentirsi liberi*, *fare attenzione*, *trovare ispirazione*, *riconoscersi legati*, *generare pensieri* fra loro interconnessi in un insieme sistemico (Charmaz, 2006).

Questa articolazione è sintetizzata nella Tab. 2. Per ogni macro-tema, dopo una breve introduzione riportiamo una selezione di citazioni come evidenze del processo di analisi.

Sentirsi liberi e tranquilli.

Questi due macro-temi descrivono l'esperienza degli studenti in termini di atmosfera affettiva sperimentata durante le esperienze didattiche all'aperto. Sia rispetto alla sensazione di libertà (147 *quotes*) che a quella di calma e tranquillità (99 *quotes*) è da sottolineare una convergenza fra diverse dimensioni di significato: dimensione corporeo-percettiva, dimensione delle relazioni inter-soggettive, dimensione del rapporto con la scuola, dimensione della possibilità. Libertà e tranquillità sono esperite rispetto a queste dimensioni secondo una ricchezza di sfumature che può essere meglio evidenziata riportando direttamente le parole degli studenti.



Tab. 2 - Infografica sintetica dei macro-temi e relativi sotto-temi emersi dall'analisi fenomenologica dell'esperienza di studenti e studentesse (tabella elaborata dall'autore).

«Sei in uno spazio più aperto e non ti senti magari intrappolato fra le pareti di una stanza» (Gruppo 2, focus Group, maggio 2022).

«Secondo me, queste pareti di cemento a volte soffocano dopo tanto tempo che sei qua dentro, quindi lo stare fuori secondo me... mi trovano più libero» (Gruppo 3, focus Group, giugno 2022).

«I rumori con la natura, il fruscio delle foglie, il vento ci dava un senso di pace» (Giulia, diario, febbraio 2022).

«Quando sono fuori sono più tranquillo e non so neanche il perché. Forse per questo vento e questo silenzio e altre cose. E quando abbiamo più tranquillità, forse teniamo più attenzione a quelle cose dette dagli altri» (Gruppo 10, focus group, giugno 2022).

«Mi sono sentito mentalmente più leggero e quindi più disposto a pensieri, a tranquillità che prima, magari a scuola non si ha. Quindi sino a un certo punto io ho raggiunto una certa libertà mentale» (Gruppo 4, focus group, giugno 2022).

Fare attenzione

Il tema dell'attenzione (202 *quotes*) emerge come categoria centrale, tutta l'esperienza all'aperto viene descritta come «un lavoro di attenzione» (Gruppo 7, focus group, maggio 2022). Essa si pone all'incrocio fra i diversi macro-temi che abbiamo delineato e svolge una funzione di snodo fra le prime due categorie, sentirsi liberi e sentirsi tranquilli, e quelle che seguono. Anche a proposito del fare attenzione ritroviamo la complessità di significati propria dell'intricata relazione fra dimensioni corporee, inter-soggettive e cognitive. Per gli studenti coinvolti nella ricerca, fare attenzione ha a che fare con il sentire ed è, in primis, un sentirsi attenti; viene descritto come qualcosa che accade, non come uno sforzo o un risultato. Sentirsi attenti è connesso con un coinvolgimento di natura estetica, legato alla percezione senso-corporea, e di natura affettiva, legato soprattutto alla dimensione intersoggettiva e personale della pratica di scrittura all'aperto. Ciò che emerge in particolare è la qualità multi-direzionale e multi-forme dell'attenzione. Questa si mostra in movimento, non soltanto verso il docente e la lavagna, ma contemporaneamente

rispetto al luogo, alle parole e ai testi, ai pari, a se stessi. Si declina, quindi, in forme diversificate: come ascoltare, accorgersi, soffermarsi, immergersi, distrarsi.

«In classe, dobbiamo ascoltare il prof che dà informazioni e basta, ascoltare la lezione che ti dà il prof. Fuori puoi ascoltare, pensare a modo libero, di ascoltare il vento» (Gruppo 10, focus Group, giugno 2022).

«Inizialmente ho visto solo un prato verde non mi sono accorta di quanto era ricco di fiori, di rami anche il guscio di noce e le foglie e infine mi sono trovata con un foglio pieno di cose. Anche facendo il recinto mi sono accorta di suoni che altrimenti non avrei percepito» (Gruppo 11, focus group, giugno 2021).

«É bello stare in silenzio nel bosco e ascoltare quello che c'è: i rumori, i suoni, i profumi. Tutto quello che c'è in mezzo al bosco. É bello da percepire» (Riccardo, intervista, maggio 2022).

«Toccando tipo l'erba mentre lei spiegava. Quella era una piccola distrazione, non si doveva stare attenti al cento per cento, ma si poteva distrarsi» (Gruppo 11, focus group, giugno 2022).

Trovare ispirazione

I fattori direttamente connessi all'esperienza di scrittura basata sui luoghi corrisponde a quanto gli studenti raccontano rispetto al trovare ispirazione (173 *quotes*). Per prima cosa, occorre sottolineare l'aspetto motivazionale: un'esperienza vissuta come significativa accende il desiderio di essere messa in parola. La densità percettiva ed emotiva del vissuto all'aperto stimola il processo di *ricerca delle parole*. Nello stesso tempo, è percepita la necessità di un momento propizio per trovare l'ispirazione, un *chairos*, non legato meccanicamente alla progettazione educativa, ma dipendente dalla propria situazione emotiva, anche con i suoi condizionamenti extra-scolastici. Sono diverse le forme dell'intreccio fra scrittura ed esperienza del luogo: tradurre le percezioni, evocare ricordi, generare metafore, proiettarsi nel luogo.

Molto significativa è la dimensione del ricordo, entro cui la natura è ritrovata come luogo di esperienze significative, nel passaggio dall'infan-

zia all'età adulta. Vengono evocate esperienze vissute assieme ad adulti significativi: andare a pescare con papà, giocare nel giardino dei nonni, passare ore a correre in campagna. Un giacimento memoriale che si riattiva grazie all'esperienza diretta nei luoghi e a cui si può attingere per la scrittura. Oltre alla relazione con il luogo, sono fonti di ispirazione anche le parole dei compagni con cui viene co-costruita l'esperienza, come anche le risorse culturali e gli apprendimenti incontrati in precedenza nel percorso scolastico.

«Proprio trasformare quello che è quello che senti, quello che percepisci, quello che hai dentro, in... trasformarlo in una parola concreta. Oddio, vedi anche adesso è difficile, perché so quello che voglio dire, però non riesco a spiegarmi!» (Riccardo, intervista, maggio 2022)

«Anche da piccolo sono sempre stato in mezzo alla natura perché andavo a pescare, con mio papà in parte ed io seduto al suo fianco, eravamo sempre in silenzio, ogni tanto si parlava, ma c'erano tanti momenti di silenzio, appunto per concentrarci» (Diego, intervista, giugno 2022).

«Mi sono fermato a guardare bene l'albero, come fosse fatto. È come se fossi il tronco dell'albero... il testo mi è venuto immedesimandomi nell'albero» (Filippo, intervista, giugno 2022).

Riconoscersi legati e generare pensieri

Non è possibile dimostrare in senso stretto uno sviluppo della relazione ecologica negli studenti, a motivo dell'impianto della ricerca dove abbiamo privilegiato un approccio esplorativo. Tuttavia, sono molto significative le evidenze rispetto alle relazioni eco-sistemiche con la natura e i suoi elementi, con gli altri e con se stessi, vissute soprattutto all'insegna della scoperta e dell'interesse affettivo. Meno evidenti, invece, le testimonianze di una sensibilità esplicitamente ambientale o eco-critica: il percorso educativo non aveva messo esplicitamente a tema tali questioni e, probabilmente, queste ultime non erano nell'agenda personale di studenti e studentesse.

«Mi sembra di essere mangiato dalla natura. Mi sale la voglia di esplorare ogni singolo angolo di questa foresta nella speranza di trovare qualcosa

di interessante» (Matteo, bozza alla poesia, novembre 2022).

«Mi è sembrato come un inizio... che potrebbe portarmi in futuro, magari a fare qualcosa in mezzo alla natura che magari prima non aveva mai pensato di fare... magari nei boschi o lì da voi, dove ti immergi nel verde totale, secondo me è più bello» (Marco, intervista, giugno 2022)

«Ognuno ha portato qualcosa di se stesso, oltre che interessante, anche magari curioso, insomma qualcosa degli altri che non avresti mai pensato di sentire o di pensare» (Carlotta, intervista, maggio 2022).

La scrittura poetica all'aperto emerge, infine, come esercizio di pensiero riflessivo (46 *quotes*), ed è riconosciuta come tale dagli studenti. Più che all'immaginazione o alla creatività, gli studenti descrivono l'esperienza di scrittura come pratica del pensare, del riflettere e del farsi domande. Scrivere una poesia significa dare forma a pensieri che sono per loro natura contorti, incompleti e in fieri, ma che in qualche modo chiedono di essere messi in parola. Questo processo offre la possibilità di farsi domande, apre una conversazione interiore e stimola gli studenti a generare, nel testo poetico, la testimonianza di questo pensiero; pensiero aperto, incompleto e interrogante, ma anche autentico, personale e connesso al vissuto esistenziale, sia esso un pensiero intimo, lirico o ironico.

7. Discussione: allargare l'attenzione per il mondo, orizzonti eco-pedagogici

Il tema dell'attenzione ci è apparso come lo snodo decisivo nella descrizione dell'esperienza degli studenti, la core *category* emersa dall'analisi dei dati empirici ed è su questo concetto che si articolerà prevalentemente questa sezione.

Rispetto a questa dimensione, altre ricerche hanno evidenziato come nelle esperienze scolastiche all'aperto migliorino i livelli di attenzione (Kaplan, 1995; Faber Taylor & Kuo, 2009; Fägers-

tam & Grothérus, 2018). Fägerstam e Grothérus (2018), in particolare, lo mettono in luce nel caso di lezioni di area scientifica nella scuola secondaria. È significativo che il tema dell'attenzione, al contrario, fosse una fonte di preoccupazione per i docenti coinvolti nel progetto, e che l'associazione fra *outdoor* e disattenzione rimanga un pregiudizio comune presso i docenti. I risultati del nostro studio confermano, invece, una positiva associazione fra esperienze educative all'aperto e qualità dell'attenzione, allargando la portata degli studi citati alla scuola secondaria e all'ambito umanistico.

Va detto che non sempre l'attenzione durante le lezioni è stata ottimale, ma che ha raggiunto dei picchi di intensità evidenziati da tutti i partecipanti. In questo senso, suggeriamo di riflettere non tanto sulla dimensione quantitativa dell'attenzione quanto sulla sua qualità, che abbiamo visto essere stata multi-dimensionale e multi-direzionale. Che l'attenzione fosse rivolta organicamente in molte direzioni, in maniera diretta e indiretta, richiama quanto suggerito dalla *Attention Restoration Theory* (Kaplan, 1995): l'aula all'aperto offre risorse anche per un'attenzione indiretta, favorendo la concentrazione assieme a una sorta di decompressione attentiva. In secondo luogo, la forma immersiva dell'attenzione risuona con quanto evidenziato da Morse e Morse (2020), in uno studio dedicato a esperienze educative *outdoor* e *art based* realizzate in Australia. Osservare o contemplare il paesaggio scrivendo o dipingendo sembrano situazioni capaci di attivare un elevato livello di assorbimento nel compito, mediante un'attivazione sensoriale, affettiva e cognitiva del tutto peculiari, che fanno pensare al cosiddetto stato di flusso (Csikszentmihalyi, 2013). È ciò che anche i docenti hanno notato e rilanciato parlando di «esperienze in grado di entrare nella memoria affettiva degli studenti» (docente 2, intervista).

Da un più ampio punto di vista pedagogico, il fenomeno dell'attenzione apre orizzonti di senso legati alla relazione fra soggetto e mondo, e perciò alla natura ecologica di quest'ultima (Waldenfels, 2008; Weil, 2008). La qualità di percezione e attenzione può essere riconosciuta come indizio di una postura ecologica, eterocentrata (Biesta, 2021; 2022; Mortari, 2017; 2020) e disponibile alla relazione con l'altro, umano e non umano (Reato & Fedeli, 2025). Nella percezione sensoriale, attraverso un coinvolgimento totale

del corpo si fa esperienza del limite della propria capacità di costruzione del reale, ovvero ci si confronta con l'esigenza di assumere una postura di passività di fronte al manifestarsi del mondo sensibile, che si fa avanti di per sé e in modo imprevedibile: occorre disporsi attivamente all'ascolto dell'altro, in quanto «per sentire qualcosa siamo completamente dipendenti dal suono che ci arriva dal di fuori» (Biesta, 2021, p. 96). Come nota Riccardo, uno studente del professionale, l'attenzione si configura come disponibilità all'ascolto e quest'ultima fa sì che il sentire si apra, nel senso della larghezza e dell'intensità:

«Proprio l'assaporare quello che ci circonda, cioè comprendere appieno quello che ho intorno. Bisogna saper ascoltare: se prima sentivo un uccellino, adesso magari sento un uccellino e il ruscello. Se prima sentivo l'odore della menta adesso sento l'odore della menta e della rosa. Diciamo che proprio, mi ha aperto, mi ha aperto. Sono proprio di più le sensazioni che mi arrivano. Sono di più e più profonde, più arricchite, più corpose, le sensazioni» (Riccardo, intervista, maggio 2022).

La dimensione affettiva dell'essere nel mondo del soggetto, la sua apertura e vulnerabilità che emergono dal vissuto percettivo rivelano una dimensione fondamentale della conoscenza: «un essere chiamati dalle cose che incontriamo» (Biesta, 2022, p. 93) analoga all'esperienza di essere toccati. In questo senso, le esperienze di scrittura creativa basate sui luoghi emergono come pratiche relazionali e non semplicemente espressive (Paulsen *et al.*, 2025), ovvero come possibilità educative che tendono a oltrepassare un rispecchiamento estetico-simbolico nella natura di sapore romantico. La pratica di scrittura che emerge dall'esperienza-osservazione-contemplazione dell'ambiente suggerisce un processo di «fare linguaggio» (Ingold, 2021, p. 220) e una forma di creatività responsiva (Waldenfels, 2022) radicata nell'intreccio dialogico fra soggetto, altro e luogo.

8. Riflessioni conclusive

Abbiamo presentato una ricerca educativa in cui è stata esplorata la possibilità di integrare esperienze di scrittura basate sui luoghi entro percorsi curricolari di lettere. Le domande di ricerca hanno trovato una risposta nella descrizione dell'esperienza vissuta dagli studenti (domanda 1) in cui la didattica all'aperto emerge come una possibilità di vivere la scuola diversamente e di attivare processi di apprendimento basati sulla scoperta. Il profilo eco-pedagogico delle esperienze (domanda 2) è emerso soprattutto in connessione al tema dell'attenzione e alla descrizione del processo di scrittura che emerge nelle forme dell'intreccio e del dialogo: come intreccio fra dimensioni biografiche, intersoggettive, culturali e materiali, queste ultime legate alla specificità dei luoghi attraversati; come dialogo vissuto in senso riflessivo ed ecologico e testimoniato nei testi composti. L'indagine, tuttavia, non è in grado di determinare nel lungo periodo come e quanto l'esperienza abbia inciso nel vissuto dei partecipanti e quale impatto in termini di valori e credenze possa avere. Ci sembra evidente, però, che i risultati supportino la rilevanza e la praticabilità didattica della scrittura basata sui luoghi, offrendo un contributo in controtendenza rispetto ad altre indagini che ne segnalavano, invece, la difficoltà (Bertesen *et al.*, 2024).

Rispetto all'impatto di questa ricerca, accanto a studenti e studentesse, sono i docenti e i formatori a svolgere un ruolo chiave. Sul fronte delle criticità, sono emerse innanzitutto questioni organizzative: la gestione degli spostamenti, la scelta di luoghi adatti a far lezione, i supporti da usare per scrivere fuori, le autorizzazioni per le uscite. Sono aspetti che a nostro parere possono trovare facilmente delle soluzioni anche a livello di istituto, se le esperienze vengono ripetute. La scelta di attraversare luoghi di prossimità e di integrare gli incontri nell'orario ordinario sono elementi che favoriscono la sostenibilità e la replicabilità delle pratiche sperimentate. Emerge altresì che la mancanza di modelli didattici consolidati rappresenti una difficoltà perché richiede a ogni docente di creare le proprie attività *ex novo*. Per questo, sarebbe assolutamente opportuno proseguire con un lavoro formativo e di ricerca rivolto ai e alle docenti, che parta dalle loro esperienze, competenze, motivazioni e prospettive di

significato. Alla base della sua progettazione sarà da tenere a mente la necessità di promuovere una comprensione profonda di quanto la dimensione corporea incida nei processi di apprendimento e per questo motivo occorre favorire una sperimentazione esperienziale anche da parte dei docenti, oltre a una necessaria conoscenza e formazione teorica.

Dei docenti coinvolti alcuni hanno continuato a lavorare all'aperto anche dopo la conclusione della ricerca, altri hanno chiesto supporto per poter continuare, mentre altri hanno interrotto. È un rischio che sperimentazioni didattiche come queste rimangano isolate se non supportate da una rete più ampia di soggetti operanti nella comunità educante, fino al livello dei *policy makers*. Le pratiche che abbiamo presentato, infatti, sono basate sull'iniziativa individuale dei singoli docenti o educatori e sul sostegno ricevuto da una singola istituzione scolastica. Sarebbe, altresì, auspicabile una prospettiva più ampia, orientata alla co-creazione, e supportata da adeguate risorse strutturali e organizzative. Sono da considerarsi risorse preziose per la diffusione di una didattica all'aperto nella scuola secondaria di secondo grado le comunità di pratica fra insegnanti, dove fra pari si possono condividere opportunità e difficoltà vissute in un processo didattico innovativo; le reti fra differenti istituzioni scolastiche, e le collaborazioni fra mondo della scuola e soggetti che operano a livello di educazione non formale, questi ultimi più allenati ad attraversare ambienti *outdoor* e a implementare approcci educativi basati sull'esperienza. Rimane, altresì, fondamentale il ruolo della ricerca educativa, come laboratorio di elaborazione di chiavi di lettura pedagogiche e come sostegno rigoroso al monitoraggio e alla valutazione delle pratiche e delle loro implicazioni.

Bibliografia

- Abram, D.** (2006). *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. New York: Vintage.
- Ayotte-Beaudet, J.P., Berrigan, F., Deschamps, A., L'Heureux, K., Beaudry, M.C., & Turcotte, S.** (2023). K-11 teachers'school-based outdoor education practices in the province of Québec, Canada: from local initiatives to a grassroots movement. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-14.
- Barone, T., & Eisner, E.W.** (2012). *Arts based research*. New York: Sage.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F.** (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students learning, social and health dimensions. *International journal of environmental research and public health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>.
- Benasayag, M., & Cany, B.** (2022). *Il ritorno dall'esilio. Ripensare il senso comune*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bennion, J., & Olsen, B.** (2002). Wilderness writing: Using personal narrative to enhance outdoor experience. *Journal of Experiential Education*, 25(1), 239-246. <https://doi.org/10.1177/105382590202500108>.
- Bertelsen, K., Bruun, T.H., & Guldager, J.D.** (2024). When outdoor school is experienced as a forced break from the power of habit. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104594. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104594>.
- Biesta, G.** (2017). *Letting art teach*. Arnhem: ArtEZpress.
- Biesta, G.** (2021). *World-centred education: A view for the present*. New York: Routledge.
- Biesta, G.** (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Brooke, R.** (Ed.). (2003). *Rural voices: Place-conscious education and the teaching of writing*. New York: Teachers College Press.
- Case, J.** (2017). Place-based pedagogy and the creative writing classroom. *The Journal of Creative Writing Studies*, 2(2), 1-15.
- Charmaz, K.** (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. New York: Sage.
- Christie, B., Beames, S., & Higgins, P.** (2016). Context, culture and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British educational research journal*, 42(3), 417-437. <https://doi.org/10.1002/berj.3213>.
- Csikszentmihalyi, M.** (2013). *Flow: The psychology of happiness*. New York: Random House.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M.** (2000). *Narrative inquiry: Experience in story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cole, A.L., & Knowles, J.G.** (Eds.). (2007). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. New York: Sage publications.
- D'Aniello, F.** (2009). *Per educare alla poesia: per educare con la poesia*. Macerata: EUM
- Donovan, E.** (2016). Learning the Language of Home: Using Place-Based Writing Practice to Help Rural Students Connect to Their Communities. *Rural Educator*, 37(2), 1-12. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v37i2.267>
- Eggersen, D.** (2024). Place-based reading: Literature Didactics outside the classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1-19. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.384>.
- Espósito, L.** (2012). Where to begin? Using place-based writing to connect students with their local communities. *English Journal*, 101(4), 70-76. <https://doi.org/10.58680/ej201218751>.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F.** (2009). Children with attention disorder deficits concentrate better after a walk in the park. *Journal of Attention Disorder*, 12(5), 402-409. <https://doi.org/10.1177/1087054708323000>.
- Fägerstam, E., & Grothérus, A.** (2018). Secondary school students' experience of outdoor learning: A Swedish case study. *Education*, 138(4), 378-392.

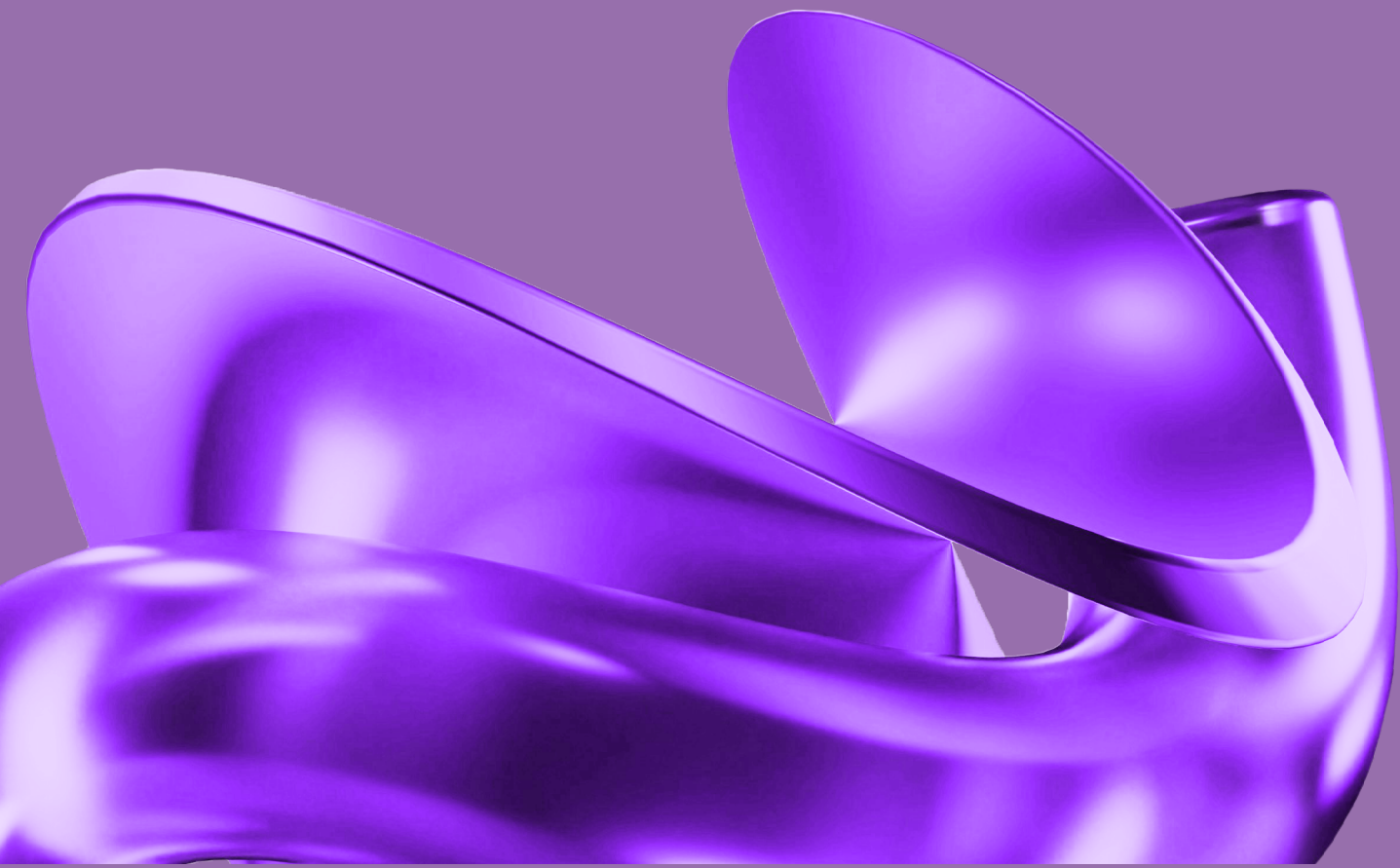
- Farné, R.** (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi, *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 25-44). Roma: Carocci.
- Fettes, M., & Blenkinsop, S.** (2023). *Education as the Practice of Eco-social-cultural Change*. London: Palgrave Macmillan.
- Giunti, C., & Schenetti, M.** (2024). Per una scuola in relazione con il mondo. Lo stato dell'arte dell'Outdoor Learning in Italia attraverso un'indagine esplorativa condotta con tre reti di scuole. *RicercaAzione*, 16(1), 37-53. <https://doi.org/10.32076/RA16103>.
- Guardini, R.** (1995). *Hölderlin. Immagine del mondo e religiosità*. Brescia: Morcelliana. (Edizione originale: 1939).
- Guardini, R.** (1999). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana. (Edizione originale, 1925).
- Guerra, M.** (2020). Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto. Milano: FrancoAngeli.
- Humberstone, B., & Prince, H.** (Eds.). (2020). *Research methods in outdoor studies*. London: Routledge.
- Husserl E.** (2002), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Torino: Einaudi.
- Ingold, T.** (2021). *Corrispondenze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kaplan, S.** (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169-182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2).
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R.** (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Cham: Springer.
- Jacobs, E.** (2011). Re (place) your typical writing assignment: An argument for place-based writing. *English Journal*, 49-54.
- Jickling, B., & Morse, M.** (2022). Experiments With Lyric Philosophy and the Wilding of Educational Research. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 25, 13-36.
- Leavy, P.** (2020). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford publications.
- Lundahl, M.** (2011). Teaching where we are: Place-based language arts. *English Journal*, 44-48.
- Lundahl, M.** (2022). Writing in nature-based settings: participant experiences in a literacy and leadership development program. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(1), 19-31. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00003-5>.
- Manen, M. V.** (1997). From meaning to method. *Qualitative health research*, 7(3), 345-369.
- Montgomery, R., & Montgomery, A.** (2024). *Place-based Writing in Action: Opportunities for Authentic Writing in the World Beyond the Classroom*. Milton Park: Taylor & Francis.
- Morse, M., & Morse, P.** (2020). Representing experience. In Humberstone, B., & Prince, H. (Eds.). *Research methods in outdoor studies*. London: Routledge.
- Mortari, L.** (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L.** (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Mortari, L.** (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza & Figli Spa.
- Mortari L. & Ghirotto L.** (Ed.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M.** (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 51-62. Doi: 10.14605/PD622004.
- Neville, I.A., Petrass, L.A., & Ben, F.** (2023). The impact of an outdoor learning experience on the development of English creative writing skills: An action research case study of year 7 and 8 secondary school students in Australia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(2), 132-145. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1983445>.
- Nørreklit, L., & Paulsen, M.** (2023). Life-friendly: who we are and who we want to be. *Journal of Pragmatic Constructivism*, 13(1), 9-22. <https://doi.org/10.7146/jopracon.v13i1.142620>.
- Pasolini, P. P.** (1975). *Scritti corsari*. Milano: Garzanti.
- Paulsen, M., Illeris, H., & Reato, T.** (2025). Wilding Pedagogy With Nature Writings, Propositions and Minor Experiences: Twisting With More-Than-Humans Towards Life-Friendly Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 41(2), 338-354. <https://doi.org/10.1017/ae.2025.15>.

- Petrosino, S.** (2017). *Contro la cultura. La letteratura, per fortuna*. Milano: Vita e Pensiero.
- Quay, J., & Jensen, A.** (2018). Wild pedagogies and wilding pedagogies: teacher-student-nature centredness and the challenges for teaching. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 293-305. <https://doi.org/10.1177/1478210320956875>.
- Reato, T., & Fedeli, M.** (2025). Building Eco-Narrative Communities in School: A Qualitative Research Starting from a Place-Based Writing Practice. *Formazione & insegnamento*, 23(1), 52-60. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_08.
- Restiglian, E., Azzolin, S., Maddalena, T., & Marta, T.** (2021). Dalla classe al bosco. Una ricerca esplorativa nella scuola primaria. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, 26(XIV), 129-140. <https://www.research.unipd.it/handle/11577/3394266>.
- Ricoeur, P.** (2020). *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*. Milano: Jaca Book. (Edizione originale: 1975).
- Schenetti, M.** (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Schenetti, M., Rossini, B., & Salvaterra, I.** (2015). *La scuola nel bosco: pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Silva, B.** (2017). Writing in the park: Inquiry into urban youths' place-based digital writing processes (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).
- Sobel, D.** (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. *Education for meaning and social justice*, 17(3), 63-64.
- Traversi, P. & Porcarelli, A.** (2023). *Progettare l'outdoor education nella scuola secondaria*. Venezia: Marcianum Press.
- Wail, S.** (2008). *Attesa di Dio*. Milano: Adelphi.
- Waldenfels, B.** (2008). *Fenomenologia dell'estraneo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Waldenfels, B.** (2022). *Creatività responsiva*. Roma: Inshiboleth Editore.

Ricerche

Esperienze e riflessioni

Recensioni



Alla Ricerca della Formazione perduta

Il Convegno del CRESPI del 27-28 marzo 2025

Marta Cecalupo¹

È possibile immaginare una Ricerca educativa che abbia una ricaduta effettiva sul contesto scolastico ed educativo? Si può sperare che la Formazione di insegnanti, educatori ed educatrici sia fondata su evidenze empiriche? Queste sono state le domande a cui ha tentato di rispondere il CRESPI nel convegno internazionale *Alla Ricerca della Formazione perduta* che si è svolto a Bologna il 27-28 marzo 2025.

Il CRESPI (Centro interuniversitario di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante) ha deciso di chiudere il suo primo triennio di attività (2022-25) con un confronto pubblico fra ricercatori e insegnanti (compresi educatori dell'infanzia e operatori educativi) sulle esperienze di Ricerca-Formazione realizzate insieme negli ultimi anni, con spazi dedicati a esperienze internazionali e alla riflessione sul senso di fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti.

Il convegno si è svolto negli ospitali spazi del DAMSLab di Bologna, in cui i 240 partecipanti hanno potuto prima ascoltare le relazioni plenarie nell'aula magna, poi lavorare nei workshop sulle esperienze nelle diverse aule del Dipartimento. Molto apprezzate le pause dedicate ai coffee break e ai pasti, sempre nei locali del DAMSLab, occasioni per incontrare colleghi di altre città e visionare gli oltre 40 poster presentati da gruppi di lavoro sempre formati da ricercatori e insegnanti.

Dopo l'apertura e i saluti istituzionali dell'Ateneo ospitante e delle autorità scolastiche di Regione e Comune, si sono svolte le due relazioni internazionali previste. Rossella Santagata, del Center for Research on Teacher Development and Professional Practice School of Education (University of California, Irvine), ha presentato *Research-practice partnership e approcci di co-design nella ricerca sulla formazione degli insegnanti*, uno studio sperimentale sulla formazione degli insegnanti di matematica di classe prima della scuola secondaria di primo grado, basato sui risultati della ricerca internazionale sull'insegnamento della matematica (*Trends in Mathematics and Science Study* - TIMSS). Mark Fettes e Gillian Judson, del CIRCE (Center for Imagination in Research, Culture and Education) della Simon Fraser University, Vancouver, con il supporto di Federico Corni della Libera Università di Bolzano, hanno presentato *Formare alla didattica interdisciplinare: il modello Imaginative Education. Dialogo fra Multilab (UNIBZ) e CIRCE*, un programma di formazione innovativa di studenti universitari e insegnanti basato sul ruolo dell'immaginazione per migliorare l'efficacia del curriculum e della leadership educativa. Entrambi gli interventi hanno suscitato molte curiosità e richieste di approfondimento da parte dei convegnisti.

¹ Sapienza, Università di Roma.



La prima giornata si è chiusa con le due relazioni affidate dal CRESPI a Anna Bondioli e Bruno Losito. Bondioli ha proposto una riflessione sugli *Orientamenti per la Ricerca-Formazione nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, considerando le peculiarità di questa fascia educativa, alle prese anche con l'attuazione del Sistema Integrato 0-6. Losito ha sollecitato i convegnisti a rispondere ad alcune Domande 'legittime' sulla valutazione. *Un terreno condiviso di ricerca-formazione*, cercando di capire come sia possibile per ricercatori e insegnanti-ricercatori costruire un percorso comune di ricerca, in particolare sui temi della valutazione.

La seconda giornata si è aperta con la presentazione dei 6 Progetti PRIN (Progetti di Rilevante Interesse Nazionale) realizzati da ricercatori del CRESPI (Federico Batini, Chiara Bertolini, Valeria Damiani, Federica Ferretti, Irene Stanzione, Ira Vannini) in collaborazione con scuole e istituzioni educative. Di seguito si è svolta la Tavola Rotonda *Innovare l'educazione attraverso lo sviluppo professionale, tra Università, Scuola e Servizi*, in cui si sono confrontati protagonisti del mondo della Scuola e della Ricerca: Giulia Addazi, docente nella scuola secondaria di secondo grado; Stefania Bigi, dirigente scolastico, attualmente presso la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici del MIM; Ottavio Fattorini, dirigente scolastico, già dirigente tecnico presso il MIM, per il Piano Nazionale Scuola Digitale; Paolo Mazzoli, già docente di matematica e fisica, maestro elementare, dirigente scolastico e direttore generale Invalsi; Roberta Cardarello, Università di Modena e Reggio Emilia; Elisabetta Nigris, Università degli Studi di Milano-Bicocca; Claudio Girelli, Università di Verona. I partecipanti sono stati sollecitati a partire da un'esperienza personale di collaborazione fra mondo della Scuola e della Ricerca che abbia avuto una ricaduta positiva sulla professionalità di insegnanti ed educatori, per poi trarre da queste esperienze una serie di elementi irrinunciabili di questa collaborazione per garantirne l'efficacia. La diversità dei punti di vista ha fatto emergere una pluralità di elementi, rimarcati e integrati nelle diverse repliche dei partecipanti, anche con auspici sulle azioni dei decisori politici necessarie per migliorare la collaborazione fra Scuola, Università e Istituzioni di Ricerca Educativa. In particolare sono stati sottolineati alcuni

aspetti critici del recente passato, quali la formazione iniziale e in servizio, la valutazione, la burocratizzazione della professione insegnante. Il giro finale di interventi è stato dedicato a una visione ottimistica sul futuro della formazione degli insegnanti, e nonostante le criticità rilevate nei precedenti interventi, tutti i partecipanti hanno indicato possibili vie da seguire, a partire dal confronto come quello realizzato proprio nel Convegno del CRESPI.

Infine tutta la parte conclusiva del Convegno è stata dedicata ai 9 Workshop sui temi dell'Infanzia, della Didattica e della Valutazione, basati su esperienze di Ricerca-Formazione già realizzate, con l'obiettivo di renderle possibili anche in altri contesti. Tutti i Workshop sono stati coordinati da gruppi di lavoro misti, ricercatori e insegnanti, e aperti alla partecipazione dei convegnisti, con attività pratiche di piccolo gruppo.

Tutta la documentazione del Convegno sarà resa disponibile sul sito del CRESPI (<https://site.unibo.it/crespi/it>), in particolare per quanto riguarda i Workshop e i Poster di presentazione delle esperienze di Ricerca-Formazione.

Una scuola che promuove benessere, competenze e talenti

La sperimentazione del Modello Organizzativo Finlandese

Antonella Accili¹

Il MOF, *Modello Organizzativo Finlandese*, coniuga innovazione e cambiamento con le esigenze didattiche e metodologiche di oggi proponendo una scuola dinamica, inclusiva, promotrice di talenti e competenze. È un modello didattico per le scuole dell'Infanzia, del I ciclo di Istruzione e della Secondaria di secondo grado ed è nato da un'intuizione - dopo lunghe osservazioni e studi delle più avanzate realtà europee ed extraeuropee e la loro armonizzazione con la grande tradizione pedagogica anche italiana e la normativa scolastica vigente in Italia - della dott.ssa Antonella Accili, attualmente dirigente scolastico presso l'Omnicomprendivo Della Rovere di Urbania: risulta quindi essere l'unica sperimentazione in Italia che investe tutti gli ordini di scuola, dai 3 ai 19 anni, garantendo un percorso verticale continuo e completo (anche se il modello può essere applicato comunque a singoli ordini di scuola). Annovera molti partners come Sanoma, Fondazione San Paolo Compagnia per la Scuola, INDIRE, Centro Studi Italiani, Polo Universitario Internazionale, Teach and Tech. La sua diffusione è affidata alla Rete MOF a cui appartengono circa un centinaio di scuole italiane ed è guidata dall'I.O. Della Rovere di Urbania dove è dirigente la dott.ssa Accili. La sua diffusione sta diventando internazionale perché il MOF è approdato a Chicago e a Dallas in Usa, a Toronto e Windsor e Alberta in Canada, e in alcune istituzioni educative finlandesi.

Gli obiettivi fondamentali del MOF sono: promuovere *il benessere all'interno della scuola* e una *didattica per competenze oltre che basata sulle conoscenze*; migliorare le *capacità relazionali* tra pari e tra docenti e studenti; garantire *l'inclusione e il rispetto della peculiarità di ogni studente*; *favorire il successo formativo* valorizzando caratteristiche personali e potenzialità di ogni studente.

I punti chiave, i pilastri fondanti del MOF sono:

- la *compattazione oraria*, che consente di operare una full immersion di approfondimento sui vari argomenti attivando una *lezione plurifasica*, di attivare ogni giorno la *personalizzazione della didattica* favorendo il successo formativo e di ridurre lo stress e l'ansia da prestazione e di attivare quotidianamente percorsi didattici innovativi;
- la *riduzione dei compiti a casa* riconsegnando alla scuola il primato educativo e formativo che le compete;
- l'*approccio interdisciplinare*, che favorisce la consapevolezza che tutto è

¹ Dirigente scolastico (I.O. Della Rovere di Verbania).

collegato e che promuove il *pensiero libero, critico e divergente*;

- la *flessibilità degli ambienti di apprendimento, la scuola all'aperto e una scuola aperta al territorio*;
- l'affiancamento alla valutazione tradizionale di *modalità di valutazione alternative e di autovalutazione*;
- l'adozione di una *didattica innovativa* basata su strategie attive, partecipative, di game based learning, di cooperative learning, etc;
- lo *sviluppo della creatività, progettualità, arte, musica, cittadinanza attiva* nell'ottica di una valorizzazione dei talenti;
- *approccio STEAM e digitale* subordinato alla manipolazione, alla creatività e a un *nuovo umanesimo*.

Studenti, famiglie e docenti che vivono il MOF sono profondamente soddisfatti e alla dott.ssa Accili arrivano mail da genitori da tutta Italia che chiedono dove trovare scuole MOF vicino a casa. Da settembre 2026 l'I.O. Della Rovere aprirà anche un bellissimo convitto per gli studenti delle scuole superiori, per soddisfare le richieste di accoglienza che arrivano da varie zone d'Italia.

La formazione dei docenti delle scuole che entrano in rete è affidata in particolare alla dott.ssa Accili, ai docenti esperti dell'I.O. Della Rovere di Urbana e a un team di formatori di Sanoma. È possibile anche un visiting all'I.O. Della Rovere: è sufficiente contattare la dirigente Accili che organizza il tutto (antonella.accili@virgilio.it).

Per ulteriori informazioni sul MOF e sulla rete MOF, possono essere consultati il sito ufficiale <http://retemof.altervista.org>, la pagina fb Dirigente Antonella Accili e il sito di Sanoma <https://sanoma.it/mof-modello-organizzativo-finlandese>.



Il docente FaBER

Una sperimentazione in corso in Trentino

Maria Arici, Chiara Bonuzzi, Luciano Covi¹

Cornice di riferimento

La figura del docente **FaBER** (**F**acilitatore del **B**enessere **E**motivo e **R**elazionale) è stata istituzionalizzata a livello ordinamentale nel Sistema educativo di istruzione e formazione della Provincia autonoma di Trento con Deliberazione della Giunta provinciale n. 1870 del 22.11.24², che dispone come obbiettivo finale a regime, dopo una fase di sperimentazione graduale, «[...] la presenza di almeno un docente FaBER in ogni istituzione scolastica/formativa del sistema educativo provinciale, integrabile fino a due o tre unità in rapporto alla complessità dell'istituzione scolastica/formativa di riferimento». Tale delibera ha anticipato e messo a terra in modo molto concreto quanto indicato anche dalla Legge nazionale n. 22 del 19 febbraio 2025³.

Il FaBER è un *docente con specifiche competenze in ambito di benessere e di apprendimento socio emotivo* (Social Emotional Learning - SEL), che mette a disposizione della propria Istituzione scolastica o formativa, secondo una logica di facilitazione, contaminazione positiva e integrazione, anche in ottica di prevenzione del disagio. Non è quindi uno specialista esterno alla scuola, ma una figura interna all'Istituzione scolastico-formativa, che lavora e co-opera con tutti gli attori della comunità scolastica (dirigente, studenti, docenti, personale non docente, famiglie, altre figure professionali e specifiche eventualmente presenti) per favorire la creazione di un *mindset condiviso in merito alla rilevanza del benessere e dello sviluppo delle competenze socio emotive* (Social Emotional Skills - SES).

Le evidenze delle più recenti ricerche a livello nazionale e internazionale dimostrano infatti come tali competenze siano fondamentali non solo in sé, ma anche per tutti i fattori a cui si correlano, inclusi il successo scolastico e professionale. La ricerca internazionale sottolinea anche che per sviluppare efficacemente tali competenze non è sufficiente lavorare in modo frammentato e parziale, ma è necessaria una visione educativa d'insieme e condivisa; per tale motivo, il docente FaBER riveste un ruolo molto importante nel supportare l'intera istituzione scolastica per la creazione di un eco-sistema educativo facilitante lo sviluppo delle competenze socio emotive in tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. Il "perimetro di azione" del docente FaBER è quindi l'intera Istituzione scolastica e tutti gli attori che intervengono in essa, afferrisce all'area della progettazione e promuove nella comunità scolastica un approccio educativo che mira a sviluppare nelle persone, fin dalla tenera età, le competenze sociali ed emotive utili al miglioramento del proprio benessere, ad affrontare con successo la vita, le relazioni interpersonali e l'apprendimento.

¹ IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa)..

² <https://www.iprase.tn.it/sites/default/files/attachments/delib-1870-2024.pdf>.

³ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2025/03/05/25G00029/SG>.



I percorsi per la formazione del docente FaBER

Per ottemperare a quanto previsto dal disposto normativo provinciale innanzi citato, IPRASE ha progettato dei *percorsi di accompagnamento esperto ad hoc* per formare la nuova figura del docente FaBER. Tali percorsi mirano a: 1) fornire ai partecipanti gli strumenti teorici e pratici necessari per implementare progetti e attività di apprendimento socio-emotivo nei contesti scolastici e formativi, promuovendo le competenze socio-emotive e il benessere tra gli studenti, nonché favorendo relazioni efficaci e feedback costruttivi tra colleghi; 2) aumentare la consapevolezza nei contesti scolastici e formativi riguardo all'importanza delle competenze socio-emotive (per l'apprendimento, per il benessere, ecc.); 3) sviluppare e condividere metodologie, stru-

menti e pratiche efficaci per uno sviluppo socio-emotivo diffuso tra tutti gli stakeholders della comunità educante; 4) avviare processi di costruzione di Comunità di Pratiche della Facilitazione del benessere emotivo e relazionale nella scuola (con possibili articolazioni per ordine e grado di scuola, per contesti territoriali, per tipologia di reti di supporto, ecc.).

I percorsi di accompagnamento esperto si sviluppano e si articolano attraverso le seguenti fasi.

- Un'attività iniziale individuale, basata su uno specifico *assessment*, che si svolge nell'arco di un appuntamento online calendarizzato con ogni singolo partecipante, per identificare le competenze trasversali già possedute e definire i punti di forza e le aree di miglioramento personali. L'attività iniziale è fondamentale per l'intero percorso poiché permette una personalizzazione profonda dell'accompagnamento esperto, assicurando che ogni partecipante riceva un supporto mirato ai propri bisogni specifici. Senza questa fase, il percorso rischierebbe di essere generico e meno efficace, non ottimizzando il potenziale di sviluppo individuale.
- Due giornate residenziali di training specifico sull'Intelligenza Emotiva (IE) e sulle Social Emotional Skills, basate sulla proposta formativa di un network mondiale per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva che permette di ottenere una certificazione a valenza internazionale. L'obiettivo è lavorare sulla propria IE e sullo sviluppo personale aumentando la propria consapevolezza socio-emotiva, e acquisendo strumenti e tecniche per esercitare il ruolo di facilitatore e progettista di attività SEL. Il training, di natura esperienziale, fornisce le basi indispensabili per comprendere a fondo l'Intelligenza Emotiva e l'importanza del suo allenamento nel contesto scolastico. È il momento in cui i partecipanti acquisiscono le conoscenze specialistiche necessarie per diventare veri e propri 'esperti' del benessere socio-emotivo.
- Altre due giornate residenziali laboratoriali per mettere in pratica le competenze acquisite, avviando e condividendo la progettazione di programmi/attività SEL e di facilitazione del benessere da sviluppare nell'ambito del proprio contesto scolastico o formativo. Gli incontri sono altamente pratici e interattivi, le metodologie utilizzate sono prettamente attive e cooperative (role-playing, simulazioni, lavori di gruppo, case studies, analisi di situazioni reali, coaching tra pari, Game-Based Learning, Service Design). Gli obiettivi includono allenare la propria intelligenza emotiva, sviluppare la capacità di comunicare in modo strategico e fornire feedback costruttivi, condividere esperienze, osservarsi reciprocamente e riflettere sul proprio agire quotidiano a scuola. Queste giornate rappresentano la fase di applicazione e consolidamento delle competenze acquisite. Il loro valore risiede nella pratica guidata e nella riflessione collaborativa. È qui che la teoria si trasforma in azione, permettendo agli insegnanti di sperimentare le tecniche apprese, ricevere feedback e affinare le proprie capacità. La progettazione di attività SEL reali è cruciale per la trasferibilità delle competenze nel contesto professionale quotidiano.
- Un affiancamento esperto, anche nell'anno scolastico successivo, in forma *blended* e personalizzata, per supportare i docenti FaBER nella program-

mazione e implementazione delle attività e dei programmi SEL all'interno della propria realtà scolastica, nonché favorire momenti di condivisione delle esperienze in corso e di riflessione collegiale sugli elementi facilitanti oppure ostacolanti riscontrati. L'accompagnamento esperto è la fase di sostenibilità e di impatto reale del percorso formativo. Garantisce che le competenze e le progettazioni sviluppate non rimangano confinate all'ambito della formazione, ma vengano effettivamente implementate e monitorate nel contesto scolastico. Il supporto *on demand* e la condivisione delle esperienze tra pari sono elementi chiave per affrontare le sfide pratiche e facilitare la promozione del benessere nella propria realtà scolastica.

La prima fase di realizzazione

La prima edizione dei percorsi di accompagnamento esperto per docenti FaBER ha preso avvio nel febbraio 2025 ed è stata indirizzata alle Istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo di istruzione. Trattandosi di un'azione di sistema e considerato il ruolo previsto a livello di Istituzione scolastica o formativa di appartenenza, i nominativi degli insegnanti candidati a divenire docenti FaBER sono stati indicati dai Dirigenti scolastici. I docenti individuati e formati sono stati 66, provenienti da 40 istituzioni scolastiche e formative (10 Licei, 15 Istituti Tecnici o di Istruzione, 13 Istituti o Centri di Formazione Professionale, 2 Istituti Paritari)⁴.

Nell'a.s. 2025-26 proseguirà il loro accompagnamento esperto per supportarli nella programmazione e implementazione delle attività e dei pro-



⁴ Link per approfondire: <https://www.iprase.tn.it/ricerca/attivita-di-ricerca/faber>
<https://www.iprase.tn.it/news/comunicati/le-giornate-residenziali-del-progetto-faber>
https://www.dropbox.com/scl/fo/0vx1d80ju8vsrbjrzibj8/ABYw0aDd834dA2G_fQqjpXc?e=2&preview=FABER+v03.mp4&rlkey=g0z46mlyrqulQcmYkdx66fj&dl=0

grammi SEL all'interno del proprio contesto scolastico e per favorire momenti di condivisione delle esperienze in corso. Ciò avverrà anche attraverso la raccolta di materiali, opportunamente supervisionati, in un repository dedicato, messo a disposizione da IPRASE.

Sempre nell'anno scolastico 2025-26 verrà attivata la seconda edizione dei percorsi di accompagnamento FaBER, rivolta ai docenti della scuola secondaria di primo grado (a partire dall'autunno) e della scuola primaria (a partire dalla primavera).

È prevista nell'anno scolastico 2026-27 l'attivazione di altre edizioni, per coprire tutti i bisogni della scuola trentina.

La ricerca correlata

Trattandosi di un'azione di sistema rivolta a tutte le scuole (incluse le paritarie) del sistema educativo di istruzione e formazione provinciale, si ritiene fondamentale attivare, a partire dall'anno scolastico 2025-26, complementari iniziative di monitoraggio e valutazione d'impatto, con un approccio scientifico rigoroso e orientato a produrre evidenze utili al miglioramento delle politiche e pratiche educative sui temi dello sviluppo delle competenze socio-emotive e della promozione del benessere a scuola. In particolare verranno attivati due filoni di ricerca tra loro complementari:

- il primo, curato direttamente da IPRASE, finalizzato a monitorare le attività di preparazione e accompagnamento esperto dei docenti FaBER, i livelli di partecipazione delle scuole all'azione di sistema e le modalità di implementazione delle attività e dei programmi SEL negli specifici contesti scolastico-formativi; tale filone di ricerca si fonderà sulla raccolta e analisi di dati testuali ricavati dai processi di implementazione, ma anche su attività di osservazione e di raccolta di testimonianze ad hoc;
- il secondo, strutturato secondo un approccio pre-post, di valutazione longitudinale (biennale) degli esiti percepiti, con l'obiettivo di osservare le trasformazioni nel tempo generate dall'introduzione della figura del docente FaBER, sia a livello individuale (tra gli studenti) sia di comunità scolastica (attraverso la percezione dei docenti e dei dirigenti); gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati saranno dei questionari basati su batterie validate a livello scientifico, in grado di garantire qualità, affidabilità e comparabilità dei risultati nel tempo. Per i dirigenti scolastici verranno attivati anche dei focus group.

Al fine di garantire l'efficacia del secondo filone di valutazione e nell'ottica di raccogliere evidenze e pratiche utili alla definizione di un modello validato e sostenibile di docente facilitatore del benessere emotivo e relazionale, che potrebbe essere esteso anche a scuole e territori non coinvolti dalla politica trentina, si è affidato tale lavoro a un soggetto 'terzo' e completamente autonomo rispetto ad IPRASE: si tratta di Fondazione per la Scuola, un ente strumentale della Compagnia di San Paolo, che negli ultimi anni ha sviluppato un

impegno crescente sul tema delle competenze socio-emotive, promuovendo ricerca, sperimentazione, e disseminazione di pratiche e risultati.

I docenti FaBER già formati si sono dimostrati molto favorevoli nei confronti di queste azioni di ricerca e hanno richiesto di ricevere i risultati dei questionari a livello di istituto, poiché li ritengono una preziosa base di conoscenza per partire in modo ancora più consapevole con le varie attività di facilitazione del benessere emotivo e relazionale all'interno della propria realtà.



Docente **F**acilitatore del
Benessere **E**motivo e **R**elazionale

Promuovere la leadership diffusa e il benessere degli studenti attraverso l'applicazione dell'Outdoor Education

L'esperienza dell'Istituto Comprensivo Mezzolombardo Paganella

Andrea Zignin, Gloria Simeoni, Cinzia Casna¹

Premessa

"Peer learning: la scuola come comunità di pratica per la transizione digitale": questo il titolo che il nostro Istituto, l'IC Mezzolombardo Paganella, ha dato alla linea di investimento PNRR DM 66 del 12 aprile 2023. Tale denominazione sintetizza in maniera efficace l'ottica con la quale l'istituto ha dato valore alle importanti linee di finanziamento che il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) ha messo a disposizione dell'Istruzione con i decreti ministeriali del 12 aprile 2023.

La linea di investimento 2.1 del PNRR denominata *"Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico"* è stata occasione e stimolo per sviluppare, all'interno della scuola, più percorsi atti a far crescere sia tra il personale docente che amministrativo uno spirito di collaborazione, condivisione di esperienze e promozione di saperi, attraverso la pratica dell'educazione e della formazione tra pari.

Grazie ai percorsi finanziati, non solo si sono approfondite e migliorate le competenze individuali, ma si sono consolidate le fondamenta di una cultura scolastica tesa all'innovazione.

In particolare, i laboratori di formazione sul campo, previsti dal DM 66/23, sono stati condotti adottando un approccio pedagogico fondato sui principi dell'Outdoor Education (OE), rivelatasi una metodologia efficace per favorire la costituzione di comunità di pratiche, per promuovere l'innovazione didattica attraverso il learning by doing e per progettare percorsi educativi mirati e funzionali alle esigenze dei discenti, siano essi studenti oppure personale docente o amministrativo.

La formazione è stata condotta da docenti interni ed esperti nella didattica OE. In questo modo si sono valorizzate le competenze delle risorse umane presenti all'interno dell'istituto. Ciò ha portato con sé non soltanto una crescita complessiva delle competenze e dei saperi presenti nell'organizzazione, ma le leve dell'empowerment e dello scouting hanno facilitato la promozione di una leadership diffusa che si consolida grazie alla presenza di

¹ Istituto Comprensivo Mezzolombardo Paganella.



teacher leader. L'efficacia di tale modello in contesti scolastici contraddistinti da una crescente complessità e da una continua evoluzione come quelli della scuola di questi anni, è ampiamente dimostrata dagli studi di Angelo Paletta (cfr. Paletta et al., 2015). La collaborazione è leva fondamentale per il miglioramento continuo del sistema, non solo sul piano dell'efficacia dell'azione didattica, ma anche per la creazione di ambienti educativi in cui il benessere degli studenti possa realmente prosperare.

Descrizione dei corsi

I tre percorsi “*Outdoor education, una risorsa per la scuola*” del nostro Istituto hanno registrato la partecipazione di 40 docenti.

Sono state svolte attività all'aria aperta in modalità di *i)* learning by doing, *ii)* service place e *iii)* enquiry based learning, tutte metodologie fondanti l'OE. Le attività si sono articolate in vari momenti, in cui si sono alternate attività nel bosco, suggestive “ciaspolate” invernali e l'osservazione dell'evoluzione dell'ambiente naturale nel corso delle quattro stagioni.

Nel corso delle escursioni, i docenti hanno consolidato competenze, conoscenze e metodologie proprie dell'OE attraverso un approccio esperienziale, fondato sull'interazione diretta con l'ambiente e il contesto circostante. Gli insegnanti hanno avuto modo di confrontarsi e valutare in modo collaborativo la fattibilità di numerosi laboratori didattici. I percorsi sono stati progettati perseguendo una molteplicità di obiettivi, tra cui la scalabilità e l'accessibilità delle attività proposte. Particolare attenzione è stata riservata alla trasferibilità delle competenze acquisite in contesti educativi concreti con gli studenti, nonché alla possibilità di monitorare e valutare l'impatto formativo di tali esperienze.

È stato dato particolare risalto alle attività di *citizen science* (scienza partecipata), riconosciute a livello internazionale come un prezioso strumento

grazie al quale i cittadini possono contribuire alla raccolta di dati ambientali utili alla ricerca scientifica (European Citizen Science Association, 2015) e all'utilizzo di strumentazione digitale acquistata grazie ai fondi PNRR.

Il dettaglio delle attività in un report disponibile [nel sito della scuola](#).

Attività proposte agli studenti e ricadute sul loro apprendimento e benessere

Risultato delle attività di OE rivolte ai 40 docenti nell'ambito delle azioni del DM 66/23, è stata anche la realizzazione di quattro percorsi rivolti ai bambini della scuola primaria e tre destinati ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado nell'ambito del DM 65/23, a dimostrazione che le varie linee di investimento hanno dialogato tra loro creando un ecosistema armonico, finalizzato alla crescita dei saperi, del saper essere e del saper fare di tutti gli attori.

Al termine delle attività progettate per i bambini/ragazzi, a tutti i partecipanti è stato somministrato un questionario di gradimento, finalizzato alla raccolta di dati utili per l'analisi delle ricadute e dell'efficacia delle iniziative proposte.

Per la primaria si è proposto un questionario con sei item: i) questa attività mi è piaciuta ii) mentre lavoravo mi sono sentito iii) com'è stato collaborare con i compagni iv) ho capito le consegne v) ho imparato nuove cose vi) mi piacerebbe rifare un lavoro di questo tipo.

Le risposte sono state date dai bambini attraverso una crocetta che ciascuno doveva porre su una delle quattro emoticon proposte: totale approvazione (😊), approvazione (😊), poca approvazione (😐) e nessuna approvazione (😞).

Nella tabella seguente viene riportata una sintesi dei risultati ottenuti somministrando il questionario finale a 56 bambini della scuola primaria.

Domande	😊	😊	😐	😞
1. Questa attività mi è piaciuta	31	24	1	
2. Mentre lavoravo mi sono sentito	33	20	3	
3. Collaborare con i compagni è stato	38	18		
4. Ho capito le consegne	23	27	6	
5. Ho imparato nuove cose	21	27	8	
6. Mi piacerebbe rifare un lavoro di questo tipo	38	14	4	

Una prima lettura permette di osservare come gli indicatori positivi rappresentano la quasi totalità. Le risposte negative sono essenzialmente poche e il disappunto maggiore, seppur limitato a otto risposte, emerge in relazione alla domanda numero cinque. Tale dato, dal gruppo di lavoro che ha elaborato i risultati dei questionari, è stato così interpretato: essendo destinatari



degli interventi bambini di scuole di montagna, che vivono normalmente in un contesto ricco di spazi verdi e con ampie opportunità di svolgere attività all'aria aperta, alcuni di loro avevano già avuto esperienze simili, sia in ambienti familiari sia in contesti educativi informali o con altri interlocutori.

Interessante notare che l'unico indicatore che non ha registrato risposte negative è la domanda tesa a indagare la collaborazione tra compagni: nessuno ha risposto in maniera negativa. Ciò conferma l'idea che l'OE favorisce sicuramente la collaborazione tra pari.

Non meno significativo è il dato che si può ricavare dal quesito numero due: il 95% degli alunni ha sottolineato di essersi sentito molto soddisfatto o soddisfatto, evidenziando come l'attività ha effettivamente prodotto benessere. Sommando tutte le risposte dei due indicatori positivi e quelle dei due indicatori negativi, la percentuale di risposte positive totali raggiunge il 93,5% del totale, un risultato che mette in risalto la grande efficacia dei percorsi nella scuola primaria.

Il questionario rivolto ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado (61 studenti) presentava una struttura più articolata. A loro veniva chiesto di descrivere l'esperienza utilizzando tre parole significative. I risultati sono





stati sintetizzati nella word cloud riportata di seguito, la quale contiene i termini menzionati almeno quattro volte e costituisce quindi una rappresentazione visiva delle percezioni più ricorrenti espresse.

L'indagine fa emergere la frequente ricorrenza di “divertente”, “liberi”, “stare bene” e “fare gruppo”, evidenziando come siano stati raggiunti molti obiettivi, molti dei quali trascendono la didattica e vanno a intercettare la sfera emotiva puntando al benessere.

Dalle discussioni e riflessioni svolte con i partecipanti al termine dei percorsi, sono emersi due scenari distinti: alcuni ragazzi hanno saputo esprimere in modo chiaro e consapevole il proprio benessere emotivo, mostrando capacità di concentrazione e un buon livello di autostima. Altri hanno altrettanto lucidamente saputo esprimere un sentimento diverso, espresso dall'uso della parola “noia”. Nel descrivere l'esperienza di confrontarsi con ritmi naturali più lenti, nell'attesa di iniziare o concludere un'attività, e anche nell'osservare il completamento del lavoro da parte dei compagni, alcuni hanno provato il sentimento della noia. Proprio questo stato emotivo, adeguatamente intercettato ed espresso, ha costituito uno strumento prezioso per i ragazzi, favorendo una comprensione più profonda e consapevole del valore di ritmi meno frenetici, in netto contrasto con la velocità e la pressione che caratterizzano la quotidianità della società contemporanea.

Conclusioni

I dati raccolti confermano che i percorsi di Outdoor Education realizzati nell'ambito delle azioni finanziate dal PNRR hanno contribuito in modo significativo sia alla crescita professionale dei docenti sia al benessere e all'apprendimento degli studenti.

Per gli insegnanti, l'esperienza formativa in OE si è rivelata un'opportunità per sperimentare metodologie innovative, rafforzare le proprie competenze e assumere ruoli di teacher leader all'interno dell'istituto. In questo modo si è consolidata una cultura della collaborazione e della responsabilità condivisa, coerente con il modello di leadership diffusa richiamato in premessa. La possibilità di guidare attività didattico-formative fuori dall'aula ha stimolato empowerment professionale e senso di appartenenza, elementi che si riflet-

tono positivamente sull'intera organizzazione scolastica.

Per gli studenti, le attività hanno favorito collaborazione, motivazione e benessere psico-fisico, stimolando al tempo stesso processi di autoregolazione, senso di autoefficacia e capacità di affrontare ritmi meno frenetici, anche per studenti con bisogni educativi speciali e disabilità (Bandura, 1996). L'aula del bosco ha reso possibile un apprendimento esperienziale, centrato sulla relazione e sulla scoperta, in cui l'insegnante ha svolto il ruolo di *coach-teacher*.

L'esperienza dimostra, nel suo complesso, che quando la formazione dei docenti è radicata in pratiche concrete e condivise, i benefici si estendono all'intera comunità scolastica: studenti, insegnanti e organizzazione. In questo senso, l'OE si configura non solo come una metodologia didattica, ma come una leva strategica per rendere la scuola un ambiente capace di tenere insieme apprendimento, benessere e motivazione, trasformando le sfide della complessità in occasioni di crescita collettiva.

Riferimenti bibliografici

Bandura, A. (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, Erickson.

European Citizen Science Association (2015), *Ten Principles of citizen science*. Berlin, <http://doi.org/10.17605/OSF.IO/XPR2N>.

Paletta, A. (2015), Il costrutto teorico della leadership per l'apprendimento. *RicercAzione*, 7, 39-62.

La valutazione formativa per il recupero delle carenze

Un progetto di Ricerca-Formazione in corso in Trentino

Bruno Mellarini, Roberto Strangis¹

Cornice di riferimento

Il progetto di Ricerca-Formazione denominato “Valutazione formativa e recupero carenze” rientra nei filoni di ricerca individuati dalla Giunta Provinciale del Trentino nel contesto della “Strategia provinciale della XVII Legislatura - Per una scuola inclusiva, professionalizzante, plurilingue, di cittadinanza”². A partire dagli esiti del Tavolo di lavoro dedicato al “Recupero delle carenze formative nel secondo ciclo di istruzione”, istituito presso il Dipartimento istruzione e cultura con Deliberazione n. 626 del 10 maggio 2024, IPRASE, avvalendosi della consulenza esperta del Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell’Insegnante (CRESPI) ha promosso una ricerca finalizzata a contrastare i deficit cumulativi degli studenti³ attraverso l’uso della “valutazione formativa” nella didattica. Nel presente contributo si ripercorrono le prime fasi di realizzazione del progetto, ancora in atto, e si descrivono i successivi passi da compiere.

Oggetto della ricerca e focus principale dell’attenzione è stato, dunque, il tema della valutazione, considerato ad ampio raggio, sia dal lato dei docenti che dal lato degli studenti, su cui ricadono, come è noto, le conseguenze dirette di ogni atto valutativo.

Lungi dall’essere vista, in modo semplicistico e fortemente riduttivo, come un momento conclusivo e di bilancio rispetto agli apprendimenti conseguiti, la valutazione è stata presa in esame a partire dalla sua valenza in primo luogo formativa, non come *fine* ma come *mezzo*⁴. L’attenzione si è quindi concentrata sulle sue ricadute educative e sulle implicazioni didattiche. Non momento isolato e finale, dunque, ma parte *integrante* di un processo lungo e complesso, al centro del quale si pone l’apprendimento dei discenti con tutte le eventuali criticità che lo possono caratterizzare. Tra queste, particolare attenzione è stata dedicata alle cosiddette “carenze formative”, che costituiscono il secondo focus su cui si è concentrata l’attività di ricerca. Di qui, come si è detto, alcuni corollari ineludibili che si accompagnano al tema cruciale della valutazione: dal sostegno ai processi di apprendimento alla promozione

¹ IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa).

² Il progetto di Ricerca-Formazione è realizzato nell’ambito del Programma FSE+ 2021-2027 della Provincia autonoma di Trento, con il cofinanziamento dell’Unione europea - Fondo sociale europeo plus, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento.

³ Nel presente documento, per ragioni di semplicità e fluidità espositiva, si fa uso del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

⁴ Si rimanda in proposito a C. Corsini, *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

dell'autovalutazione, dal monitoraggio della qualità della didattica alla certificazione degli esiti inerenti ai percorsi scolastici degli studenti.

È in questa cornice che IPRASE ha promosso l'attività di Ricerca-Formazione con l'obiettivo prioritario di coinvolgere le Istituzioni scolastiche del secondo ciclo di istruzione, sia provinciali che paritarie⁵, in una ricognizione complessiva dei temi e delle questioni afferenti alla valutazione e, al contempo, in un approfondimento del problema delle "carenze cumulative", da tempo oggetto di attenzione e analisi anche da parte della Giunta provinciale e, nello specifico, dell'Assessorato competente.

Le finalità

Pur partendo dal problema delle carenze e dal contrasto ai deficit cumulativi degli studenti, il percorso di Ricerca-Formazione si è ben presto focalizzato su alcuni obiettivi di più ampio respiro, tali da intercettare le principali questioni e i problemi che la valutazione sottende, indipendentemente dalla prospettiva di volta in volta adottata. Le finalità individuate, che hanno orientato tutte le azioni e gli interventi proposti, possono essere così sintetizzate:

- consolidare la cultura della valutazione e del monitoraggio dei processi nelle istituzioni scolastiche;
- individuare, potenziare e promuovere strategie didattiche orientate a incentivare negli studenti la motivazione all'apprendimento e a ricostruire le competenze, con particolare riferimento agli ambiti linguistico e matematico, nel primo biennio del secondo ciclo di istruzione e formazione;
- esplorare i principali convincimenti degli insegnanti in ordine al tema della valutazione e delle finalità ad essa correlate;
- ideare e allestire un *repository* di percorsi didattici finalizzati al recupero delle carenze, comprensivi di prove di verifica coerenti, attendibili e scientificamente validate.

Gli interventi realizzati

Definito l'oggetto della ricerca in base alle linee sopra richiamate, IPRASE ha attivato una serie di interventi, condotti secondo le modalità proprie della Ricerca-Formazione. Il coinvolgimento ha riguardato anzitutto i docenti delle istituzioni scolastiche e formative che avevano aderito alla proposta: alcune iniziative sono state tuttavia estese anche a insegnanti di istituzioni scolastiche non coinvolte nel progetto, ma interessati ad approfondire un tema così decisivo e cruciale. Di qui, una serie di interventi di seguito riassunti.

- *Due focus group* volti a cogliere il punto di vista degli insegnanti sul tema delle carenze formative, sulle modalità di gestione-organizzazione dei cor-

5 Si riportano di seguito le nove Istituzioni scolastiche e formative che hanno aderito al percorso di Ricerca-Formazione: IFP Alberghiero - Rovereto, Liceo delle Arti "Vittoria-Bonporti-Depero" - Trento e Rovereto, ITT "M. Buonarroti" - Trento, Istituto di Istruzione "L. Guetti" - Tione di Trento, ITET "C.A. Pilati" - Cles, Istituto di Istruzione "La Rosa Bianca" - Cavalese, Liceo "A. Rosmini" - Trento, Liceo "B. Russell" - Cles, Istituto "Sacro Cuore" - Trento.

si di recupero e sulle modalità di correzione delle prove somministrate, nonché sull'uso dei risultati come "informazione" da restituire agli studenti e alle loro famiglie. Si è trattato di interviste di gruppo a bassa strutturazione con finalità esplorative, condotte online in due incontri della durata approssimativa di un paio d'ore, cui hanno partecipato quindici docenti di sette Istituti della Provincia autonoma di Trento. Il protocollo adottato e la successiva analisi delle risposte hanno consentito di effettuare un primo "accesso al campo" e di ricavare una prima serie di dati e di informazioni significative per l'inquadramento del tema di ricerca a partire da alcune evidenze oggettivamente riscontrate⁶.

- *Primo ciclo di webinar*, tenuto da esperti del CRESPI, di taglio sia teorico che laboratoriale, riservato ai docenti delle Istituzioni scolastiche e formative aderenti. Sono state affrontate in particolare le tecniche di costruzione dei quesiti a risposta chiusa e a risposta aperta, questi ultimi preferiti dai docenti coinvolti, in quanto permettono, a loro parere, di sondare meglio le capacità logiche e argomentative degli studenti. Uno spazio particolare è stato dedicato alle verifiche orali, di cui si sono messe in luce potenzialità e criticità: dalla predisposizione, scelta e calibratura delle domande da porre, all'auspicabile condivisione della valutazione con un collega, fino alla gestione dei tempi di verifica. In tale contesto è emerso, tra l'altro, il problema essenziale del "dialogo" tra *prima e dopo*, ovvero il problema dell'allineamento costruttivo tra valutazione e progettazione didattica, tra verifica e processi di insegnamento-apprendimento.
- *Osservazioni in loco*: tali osservazioni hanno permesso di rilevare direttamente quanto avviene nelle scuole in relazione alla valutazione e al recupero delle carenze, con attenzione sia agli aspetti valutativi che a quelli gestionali e organizzativi. Le osservazioni si sono svolte nelle istituzioni scolastiche e formative che hanno manifestato la loro disponibilità ad accogliere un'esperta del CRESPI, la quale ha realizzato anche alcune interviste ai docenti e raccolto i materiali inerenti alle prove utilizzate nel corso delle attività di recupero. Gli esiti delle osservazioni e i dati raccolti sono confluiti in un *Rapporto* elaborato dal Centro CRESPI per IPRASE.
- *Secondo ciclo di webinar* dal titolo "Valutazione formativa e recupero carenze", costituito da quattro incontri tenuti da esperti del CRESPI e rivolti a tutti i docenti trentini interessati. Il ciclo ha ottenuto un ottimo riscontro sia in termini di adesioni che di partecipazione/interazione e ha offerto ulteriori approfondimenti, di ordine teorico e metodologico, su alcuni punti nodali relativi alla valutazione considerata nel suo complesso: il recupero delle carenze e l'autovalutazione, il *feedback* formativo, le metodologie più opportune per sostenere le azioni di recupero, la valutazione intesa non come fine ma come strumento a sostegno del processo di insegnamento-apprendimento.
- *Questionario Docenti*, predisposto dagli esperti del CRESPI sulla base di scale già validate e rivolto a tutti i docenti delle nove Istituzioni scolastiche e formative coinvolte nel progetto, nonché a tutti coloro che avevano se-

6 Per una rassegna delle evidenze emerse in proposito si veda G. Agrusti, L. Covi, B. Mellarini, *Valutazione e carenze formative in Provincia di Trento. Prime evidenze e linee di intervento*, in G. Guglielmini, C. Corsini (eds), *Sguardi sulla valutazione: questioni aperte, pratiche, prospettive*, Bologna, il Mulino, 2025, pp. 181-199.

guito il secondo ciclo di webinar. Hanno risposto 481 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado, provenienti da 20 istituti del territorio. I risultati e le relative analisi saranno al centro di un articolo che verrà elaborato dagli esperti del CRESPI e pubblicato sulla rivista CADMO.

- *Laboratorio Prove*, articolato in due incontri online. I docenti partecipanti hanno lavorato in quattro sotto-gruppi disciplinari (Italiano, Inglese, Matematica e Scienze) condividendo obiettivi e modalità operative. Nello specifico, si sono prese in esame alcune prove di verifica che i docenti stessi avevano precedentemente messo a disposizione e che sono state successivamente rielaborate dagli esperti del CRESPI con l'intento di evidenziare alcuni aspetti di interesse per un'attività laboratoriale di questo tipo. I docenti hanno effettuato un lavoro di rilettura e di analisi critica di prove costruite volutamente "male", ne hanno individuato limiti e criticità e, successivamente, le hanno modificate in un'ottica di revisione e di miglioramento. Gli incontri hanno permesso ai docenti di riflettere sulle caratteristiche di una prova "ben fatta", facendo emergere, in maniera si direbbe *maieutica*, alcuni punti di attenzione essenziali e imprescindibili: il necessario allineamento tra didattica e valutazione, la chiarezza nell'individuazione di uno o più obiettivi cognitivi, la verifica della coerenza tra tali obiettivi e le richieste/consegne presenti nelle prove, la costruzione di griglie di correzione e di rubriche valutative che prevedano, soprattutto per le domande a risposta aperta, una chiara e trasparente definizione dei criteri di valutazione da adottare, anche rispetto alla determinazione della soglia di "sufficienza".

I prossimi passi

Il progetto di Ricerca-Formazione descritto troverà continuità e compimento in forma di accompagnamento esperto alle scuole trentine, che sarà reso necessario in seguito all'approvazione del disegno di legge, in corso di definizione, concernente il Sistema provinciale di recupero delle carenze formative e delle capacità relazionali degli studenti nel secondo ciclo di istruzione. Benché tale accompagnamento debba essere ancora definito nelle sue forme e nelle sue linee operative, è tuttavia possibile indicare le azioni e le iniziative che verranno avviate:

- la revisione delle prove e dei quesiti prodotti dagli insegnanti in vista della costruzione di un *repository*, un "archivio" provinciale di prove formative scientificamente validate. Il *repository* sarà messo a disposizione dei docenti e conterrà prove – utilizzabili integralmente o per singoli quesiti – corredate di obiettivi e criteri di valutazione. La finalità di lungo periodo, ambiziosa ma realizzabile, è di supportare gli insegnanti, offrendo esempi opportunamente validati, nella costruzione autonoma di prove di recupero e/o di verifica attendibili sotto il profilo educativo e docimologico;
- la realizzazione di ulteriori analisi attraverso l'incrocio dei dati emersi (in particolare dalle interviste e dal Questionario Docenti), in modo da disporre di una rappresentazione il più possibile completa, relativamente al tema oggetto di ricerca, dei contesti scolastici coinvolti. Ciò consentirà

di definire a livello provinciale un quadro più preciso dei bisogni di formazione degli insegnanti in tema di valutazione, nella prospettiva di proporre successivi interventi di accompagnamento a carattere specificamente didattologico;

- il coinvolgimento, nelle Istituzioni scolastiche e formative aderenti, non solo di singoli docenti e/o referenti, ma di interi Dipartimenti disciplinari, anche attraverso l'attivazione di Comunità di pratica opportunamente tutorate, con l'obiettivo di condividere e mettere a fattor comune gli esiti della ricerca e le acquisizioni complessive, sia in termini di sviluppo professionale sia in termini di accrescimento di una condivisa cultura della valutazione.

Il progetto, in ultimo, dovrebbe condurre alla predisposizione di una “pubblicazione-contenitore” a carattere divulgativo e in formato *open access*, che raccolga e sistematizzi materiali ed esperienze, rendendoli fruibili in forma modulare anche da parte di un pubblico di docenti più ampio e in chiave di autoformazione (è in lavorazione, tra l'altro, una FaD che consentirà ai docenti interessati di ripercorrere alcuni momenti formativi proposti nel corso del progetto).

L'obiettivo, per tornare a quanto detto in apertura, è dunque quello di promuovere una rinnovata cultura della valutazione scolastica considerata in senso lato, prestando cioè la dovuta attenzione alle sue diverse funzioni e finalità.



Tutti al lavoro in agenzia viaggi!

Il progetto didattico laboratoriale di Social Media Tourism

Elena Benini, Anna Serbati¹

Marco Falcone²

Il presente contributo si propone di esplorare le potenzialità dell'insegnamento per competenze attraverso l'analisi di un caso studio particolarmente significativo: il progetto di Social Media Tourism (SMT), attivato a partire dal 2020 presso l'Istituto d'Istruzione Superiore Don Milani di Rovereto. Questo progetto prende forma in risposta a una pluralità di esigenze emerse all'interno della comunità scolastica: dal contrasto alla dispersione scolastica, alla necessità di rafforzare la motivazione degli studenti, fino alla richiesta di spazi e tempi didattici che favoriscano l'applicazione concreta e situata delle conoscenze acquisite. Il progetto SMT si configura come un'esperienza didattica autentica, innovativa e strutturata, fondata sui principi della laboratorialità, dell'interdisciplinarietà e sull'uso delle tecnologie digitali in ambienti simulati

Il contesto

Il progetto di curvatura Social Media Tourism (SMT) è stato avviato nel 2020 presso l'Istituto d'Istruzione Superiore Don Milani di Rovereto, una scuola con una struttura articolata che accoglie circa 650 studenti nei corsi diurni e altrettanti nei percorsi serali e per adulti. L'offerta formativa si sviluppa su due indirizzi principali (tecnico economico per il turismo e professionale per i servizi socio-sanitari) e include anche un centro per l'educazione degli adulti (EdA/CTP). L'istituto, attivo dal 1975, si distingue per i suoi valori di inclusione, accoglienza e attenzione al territorio, che costituiscono anche il fondamento del progetto SMT.

In risposta alle nuove esigenze del settore turistico, che richiede competenze digitali, linguistiche, comunicative e imprenditoriali, la scuola ha deciso di rinnovare il proprio indirizzo tecnico. È stato quindi costituito un gruppo di lavoro interdipartimentale per progettare un percorso quinquennale innovativo, basato su una didattica per competenze, laboratorialità e apprendimento situato, con l'obiettivo di sviluppare sia hard skills che soft skills.

Il progetto SMT è nato anche per affrontare alcune criticità interne all'istituto riguardanti la dispersione scolastica implicita, la motivazione degli studenti, l'offerta di esperienze pratiche, lo sviluppo di competenze relazionali e interculturali, l'applicazione di metodologie innovative, la collaborazione tra insegnanti di diverse discipline e la condivisione di buone pratiche.

Completato nel 2021, il progetto propone un percorso strutturato lungo

¹ Università degli Studi di Trento.

² Istituto d'istruzione Don Milani, Rovereto (Tn).

tutto il quinquennio: nel primo biennio gli studenti simulano il lavoro in agenzie di viaggi online, mentre nel secondo biennio e in quinta si concentrano sulle attività di un'azienda turistica. A supporto di questo percorso è stata introdotto un nuovo laboratorio interdisciplinare, Social Media Tourism, collocata nelle ore di autonomia scolastica previste, con l'obiettivo di integrare teoria e pratica in un contesto professionale simulato ma realistico.

L'intervento didattico Social Media Tourism

La disciplina Social Media Tourism (SMT) rappresenta il fulcro del progetto di curvatura dell'indirizzo tecnico economico turismo ed è ormai stabilmente integrata nell'offerta formativa dell'Istituto Don Milani. SMT è un laboratorio interdisciplinare che coinvolge, lungo tutto il quinquennio, docenti di diverse discipline: lingue straniere nel biennio (inglese e seconda lingua), informatica e materie turistiche nel triennio, italiano e geografia turistica in quarta e quinta. A queste si aggiungono moduli in compresenza con docenti di matematica, diritto, economia aziendale, arte e territorio, per garantire una piena trasversalità. Le attività si svolgono nei laboratori multimediali, dove gli studenti, divisi in gruppi da 3 a 5, simulano la gestione di agenzie di viaggi online. Ogni agenzia dispone di strumenti digitali (sito, e-mail, pannello di controllo) e interagisce con clienti simulati (i docenti), ricevendo richieste in tre lingue (italiano, inglese, francese/tedesco). L'ambiente di apprendimento è virtuale, basato su Google Suite for Education, e sostituisce la lezione frontale con una didattica attiva fondata su learning by doing, problem solving e compiti autentici.

Gli studenti sviluppano competenze professionali e trasversali attraverso attività come la produzione di contenuti promozionali, la gestione del sito, l'interazione sincrona e asincrona con i clienti e il lavoro di squadra. Particolare attenzione è data alla simulazione di contesti plurilinguistici, con frequente code switching tra le lingue di lavoro. Per favorire l'autonomia, le agenzie dispongono di materiali di supporto creati ad hoc. I docenti di lingua, nel ruolo di clienti, inviano input realistici e forniscono feedback costanti, anche tramite strumenti digitali. Le valutazioni del servizio offerto vengono raccolte tramite form online e visualizzate in tempo reale dai gruppi. I moduli interdisciplinari del biennio seguono gli stessi principi metodologici: attività online, compiti di realtà, lavoro in gruppo e problem solving. I docenti collaborano nella progettazione, condividendo obiettivi e materiali. Infine, per garantire coerenza e qualità, ogni anno il dipartimento SMT organizza corsi di autoaggiornamento per i docenti coinvolti, dedicati alla metodologia, alla gestione degli ambienti digitali e all'uso dei materiali. Questo sistema strutturato consente di realizzare un'esperienza laboratoriale concreta e professionalizzante, in grado di sviluppare competenze spendibili nel mondo del lavoro.

Si riporta di seguito una tabella che descrive passo per passo il percorso seguito dagli studenti, evidenziando per ciascuna fase gli obiettivi formativi, i ruoli dei docenti e gli strumenti impiegati.

Fase	Descrizione operativa	Ruolo del docente	Obiettivi per gli studenti	Strumenti utilizzati
1. Costituzione dell'agenzia	Predisposizione per ogni classe di un numero congruo (3- 5) di account aziendali simulati (e- mail, sito, control panel, repository).	Provvede alla predisposizione degli account in collaborazione con l'Ufficio Tecnico e al training iniziale degli studenti.	Acquisire competenze iniziali di comunicazione online e accenni di digital identity.	Google Workspace: Gmail, Google Sites, Drive, Moduli.
2. Formazione dei gruppi	Gli studenti di una classe vengono divisi in agenzie simulate da 3 a 5 membri.	Forma i gruppi equilibrando competenze e assegna ruoli.	Sviluppare senso di responsabilità, collaborazione e gestione del lavoro in team.	Registro di classe, griglia assegnazione ruoli.
3. Ricezione degli input/ compiti di realtà	L'agenzia riceve via e-mail, via sito aziendale, via telefono o chat/ video input e richieste da clienti (i docenti) in 3 lingue (inglese, francese/tedesco, italiano).	Simula il cliente, elabora e invia input realistici e multilivello.	Lavorare in contesto plurilinguistico e affrontare problemi autentici.	Google Mail, formati digitali personalizzati.
4. Analisi della richiesta e divisione del lavoro	Il gruppo analizza gli input e le richieste, si confronta, decide chi fa cosa.	Facilita il confronto, suggerisce strategie operative.	Potenziare comprensione del testo, problem solving e pianificazione.	Schede operative, griglie organizzative.
5. Sviluppo del compito	Produzione di contenuti: preventivi, offerte turistiche su un sito, newsletters, testi promozionali, risposte via e-mail/chat/video.	Supporta linguisticamente e tecnicamente; guida verso l'autonomia.	Applicare competenze linguistiche, digitali e di comunicazione.	Google Docs, Sites, Chat, Meet, Canva, PowerPoint.

Fase	Descrizione operativa	Ruolo del docente	Obiettivi per gli studenti	Strumenti utilizzati
6. Interazione sincrona con il cliente	Se richiesto, l'agenzia dialoga via chat, telefono o videocall con il cliente in una delle tre lingue.	Interpreta il cliente, valuta la qualità dell'interazione.	Migliorare flessibilità linguistica, capacità relazionali e prontezza comunicativa.	Google Meet, chat, telefono (simulato).
7. Invio finale e pubblicazione	Il gruppo consegna il lavoro (via e-mail) al cliente/docente e/o pubblica i contenuti prodotti sul sito aziendale.	Verifica completezza, dà primi feedback.	Rispettare tempi, curare qualità, aspetti formali e impaginazione.	Google Drive, Sites, e-mail istituzionale.
8. Valutazione e feedback del cliente	Il docente compila un form online come cliente (gradimento, efficacia del servizio).	Compila il form e restituisce feedback orale o scritto.	Riflettere sugli eventuali errori	Google Moduli collegato al control panel.
9. Revisione del lavoro (se prevista)	L'agenzia apporta modifiche e migliora il servizio offerto.	Sollecita miglioramenti, guida la riscrittura.	Rafforzare autovalutazione e capacità di revisione.	File condivisi con revisioni attive.
10. Monitoraggio e documentazione	Tutta l'attività è tracciata nel control panel dell'agenzia.	Controlla l'andamento, monitora partecipazione e progressi.	Prendere consapevolezza del proprio percorso di apprendimento.	Dashboard agenzia su Google Site o foglio Excel condiviso.

Come si può osservare, l'intervento didattico è strutturato in modo da ricreare un contesto professionale simulato ma credibile, nel quale gli studenti sono chiamati ad agire in modo autonomo, responsabile e collaborativo. Ogni fase è progettata per stimolare competenze diverse (linguistiche, digitali, comunicative e organizzative) in una logica di apprendimento situato e significativo. Questo approccio metodologico consente agli studenti di sperimentare in modo concreto e progressivo le dinamiche del mondo del lavoro, favorendo lo sviluppo di competenze spendibili in contesti reali. La simulazione, infatti, non solo rafforza le abilità linguistiche e digitali, ma promuove anche autonomia, responsabilità e capacità di problem solving, rendendo l'apprendimento più significativo e motivante.

L'approccio valutativo adottato nel laboratorio di Social Media Tourism

Per supportare le competenze dei docenti nell'ambito della valutazione autentica, è stato richiesto dagli stessi un percorso di formazione su questo tema. Questo intervento non è stato richiesto solo come risposta a una difficoltà riscontrata, ma anche come azione strategica per rafforzare la coerenza metodologica del progetto e promuovere una cultura valutativa condivisa e trasformativa.

L'intervento di formazione è stato progettato in forma partecipata con alcuni componenti del gruppo di ricerca in area pedagogico-didattica del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento, prevedendo momenti di co-progettazione, confronto orizzontale e costruzione collaborativa degli strumenti, con l'obiettivo di valorizzare la professionalità docente e creare un modello replicabile in altri contesti. Nella tabella a seguito è presentata una sintesi riepilogativa di come si è articolato l'intervento, che ha visto come focus prevalente la costruzione di rubriche di valutazione ad uso di docenti e studenti. L'intervento di formazione è stato caratterizzato da un approccio centrato sulle esigenze dei docenti e partecipato.

Fase	Tempi	Attività	Obiettivi
Incontro preliminare e analisi dei bisogni formativi	4 ore	Visita presso il laboratorio da parte del gruppo di ricerca Uni-Trento e prima fase di co-progettazione del percorso formativo	- Raccogliere informazioni sul funzionamento del laboratorio - Co-progettare i passi successivi sulla base dei bisogni formativi raccolti
Formazione: Workshop teorico-pratico	4 ore	Giornata formativa con una introduzione teorica al tema della valutazione autentica	- Riflettere con i docenti sulle funzioni della valutazione a scuola - Condividere con i docenti i principi e strumenti della valutazione autentica
Costruzione degli strumenti e monitoraggio	6 ore	Supporto metodologico strutturato attraverso l'organizzazione di incontri anche online con gli insegnanti al fine di instaurare processi di progettazione di compiti autentici e costruzione delle rubriche di valutazione da utilizzare nelle varie discipline	- Accompagnare i docenti nella costruzione di rubriche per la valutazione di compiti autentici - Condividere le strategie di feedback come sostegno all'apprendimento

Fase	Tempi	Attività	Obiettivi
Follow-up	2 ore	Incontro al termine del percorso di collaborazione, per stimolare la condivisione delle esperienze progettuali e didattiche/valutative nell'ambito del laboratorio	- Raccogliere e condividere impressioni e esperienze su quanto fatto nei momenti precedenti, in ottica di continuo miglioramento

Per rispondere alle difficoltà emerse sul piano della valutazione autentica e della definizione di criteri condivisi, l'intervento formativo rivolto ai docenti ha previsto anche un focus specifico sulla costruzione di strumenti valutativi coerenti con l'impianto didattico del laboratorio SMT. In particolare, è stata progettata in modo partecipato una rubrica di valutazione ad uso di docenti e studenti, pensata per accompagnare il processo di apprendimento, rendere trasparenti gli obiettivi e facilitare il feedback formativo. Tale rubrica rappresenta un passaggio fondamentale nella direzione di una valutazione autentica, in grado di valorizzare le competenze mobilitate in situazioni complesse e realistiche. Di seguito vengono riportate due tabelle con le rubriche co-costruite nel corso della progettazione. Le rubriche di valutazione sono state progettate per monitorare in modo sistematico e trasparente lo sviluppo delle competenze degli studenti nell'ambito delle attività laboratoriali di Social Media Tourism. La prima rubrica si concentra sulle *job skills*, ovvero sulle competenze legate agli obiettivi di apprendimento specifici, mentre la seconda valuta le *soft skills*, con particolare attenzione alla collaborazione, alla comunicazione e alla creatività all'interno del gruppo.



Indicatore e domande guida		In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
Pertinenza	Ha individuato la richiesta/il bisogno Ha risposto ai quesiti Ha corrisposto ai bisogni?	Non ha individuato la richiesta/il bisogno	Ha individuato le richieste e i bisogni essenziali.	Ha individuato la gran parte delle richieste/dei bisogni.	Ha individuato tutte le richieste/i bisogni.
Correttezza morfo-sintattica e lessicale	Si è espressa/o correttamente sul piano linguistico?	Il testo presenta numerosi e gravi errori di ortografia (spelling), di grammatica e punteggiatura. Il lessico è inadeguato.	Il testo presenta alcuni errori di ortografia (spelling), di grammatica e punteggiatura. Il lessico è semplice e ripetitivo.	Il testo presenta pochi errori di ortografia (spelling), di grammatica e punteggiatura. Il lessico è adeguato con alcune ripetizioni.	Il testo presenta minimi errori di ortografia (spelling), di grammatica e punteggiatura. Il lessico è adeguato, vario e ricco.
Padronanza dei contenuti	Padroneggia i contenuti sui quali ha interagito?	I contenuti sono incompleti e superficiali.	I contenuti sono essenziali.	I contenuti sono completi ed esaustivi.	I contenuti sono completi, esaustivi e personalizzati.
Cortesia / Registro	È stata/o cortese e disponibile con l'interlocutore? Ha messo a suo agio l'interlocutore?	Utilizzo non corretto del registro linguistico richiesto dal compito. Impiego scarso delle espressioni di cortesia	Utilizzo non sempre corretto del registro linguistico richiesto dal compito. Impiego parziale delle espressioni di cortesia	Utilizzo appropriato del registro linguistico richiesto dal compito. Impiego corretto delle espressioni di cortesia e manifestazione di disponibilità nei confronti del cliente	Utilizzo sicuro del registro linguistico richiesto dal compito. Impiego esperto delle espressioni di cortesia e manifestazione proattiva di disponibilità nei confronti del cliente
Gestione del tempo	È stata/o puntuale e veloce? Ha reagito con puntualità alla richiesta dell'interlocutore / al bisogno?	Esecuzione tardiva o mancata del compito. Incapacità di gestione dei tempi di lavoro	Esecuzione del compito. Difficoltà nella gestione dei tempi di lavoro	Puntualità nell'esecuzione del compito. Adeguate capacità di gestione dei tempi di lavoro	Sollecitudine nell'esecuzione del compito. Piena capacità di gestione dei tempi di lavoro
Abilità grafiche	Ha utilizzato efficacemente gli strumenti di formattazione grafica?	Inadeguata capacità di utilizzo degli strumenti grafici e di formattazione dell'interfaccia	Approssimativa capacità di utilizzo degli strumenti grafici e di formattazione dell'interfaccia	Adeguate capacità di utilizzo degli strumenti grafici e di formattazione dell'interfaccia	Piena capacità di utilizzo degli strumenti grafici e di formattazione dell'interfaccia

Indicatore e domande guida		In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
Abilità di ricerca e selezione delle informazioni	Ha ricercato e selezionato in modo appropriato le informazioni sul web?	Inadeguata capacità di ricercare e selezionare le informazioni sul web	Approssimativa capacità di ricercare e selezionare le informazioni sul web	Adeguate capacità di ricercare e selezionare le informazioni sul web	Piena capacità di ricercare e selezionare le informazioni sul web
Comunicazione all'interno del team	Lo studente comunica / condivide informazioni all'interno del team?	Non comunica e non condivide informazioni, lavorando in maniera individuale	Comunica e condivide informazioni saltuariamente e/o solo se sollecitato	Comunica e condivide frequentemente informazioni	Comunica, collabora e condivide in modo sistematico informazioni
	Supporta con le proprie competenze i colleghi del team in difficoltà?	Non supporta i propri colleghi all'interno del team, lavorando in maniera individuale	Supporta solo saltuariamente e/o se sollecitato i propri colleghi all'interno del team	Supporta frequentemente i propri colleghi all'interno del team	Supporta prontamente e in modo sistematico i propri colleghi all'interno del team, risolvendo anche eventuali difficoltà
Propositività e negoziazione all'interno del team	Concorda soluzioni all'interno del team?	Non partecipa attivamente al confronto tra i membri del team	Contribuisce in maniera limitata al confronto tra i membri del team	Stimola il confronto in maniera costruttiva tra i membri del team e cerca un'eventuale soluzione al problema	Favorisce in maniera costruttiva il confronto e promuove una soluzione condivisa dall'intero team
Creatività e originalità	Propone le proprie idee / soluzioni in modo creativo e originale	Copia il compito da fonti terze senza rielaborarne i contenuti	Si limita a eseguire correttamente il compito	Propone idee / soluzioni originali rispetto al compito assegnato	Propone idee / soluzioni innovative e originali rispetto al compito assegnato

L'elaborazione condivisa di queste rubriche ha rappresentato la creazione di uno strumento operativo per rendere più efficace e trasparente la valutazione. Inoltre, è diventata anche un'importante occasione di riflessione collegiale sui criteri e sulle modalità di osservazione delle competenze. In effetti, per i docenti è stato un momento per puntualizzare e mettere fuoco alcuni obiettivi di apprendimento di cui all'inizio non erano così consapevoli. Queste rubriche sono state condivise e utilizzate efficacemente nell'anno scolastico 2024/25 con gli studenti del laboratorio.



Primi esiti e riflessioni

Durante il follow-up del progetto è stato condotto un focus group con i docenti coinvolti, con l'obiettivo di raccogliere le prime percezioni riguardo all'intervento didattico e valutativo (Il Comitato Etico per la ricerca dell'università di Trento ha validato l'Ethics Self-Assessment del progetto "Social Media Tourism", attestando l'assenza di rischi per i soggetti coinvolti, rif. 2024-35 ESA). Questo momento di confronto ha permesso di mettere in luce sia le criticità riscontrate che i punti di forza percepiti, offrendo una preziosa occasione di riflessione collettiva sulle modalità di implementazione e sulle potenzialità dell'attività svolta. L'esperienza si è rivelata innovativa e ha rappresentato per gli insegnanti una possibilità di sperimentarsi in modi nuovi, distanti dalla tradizionale didattica frontale. L'elemento più apprezzato è stato l'innovazione metodologica, resa possibile da una riorganizzazione dell'orario e dalla libertà di progettare in autonomia, che ha favorito anche una collaborazione più stretta tra colleghi, favorendo lo scambio di idee e il confronto su aspetti sfidanti. L'entusiasmo generato fin dall'inizio ha coinvolto positivamente anche gli studenti, arricchendo le attività e promuovendo lo sviluppo di competenze trasversali come comunicazione, capacità relazionali e problem solving. Lavorare in un ambiente positivo ha contribuito al successo dell'esperienza. Tuttavia, sono emerse alcune difficoltà, in particolare nella gestione del tempo, dato che la didattica laboratoriale richiede un apprendimento più graduale, e nella collaborazione tra discipline, che non sempre risulta semplice. Altre sfide riguardano la valutazione di compiti autentici, per i quali mancano modelli consolidati, e la maggior mole di lavoro necessaria per progettare le attività, che richiede un continuo adattamento e innovazione. Inoltre, il layout delle aule, pensato ancora per lezioni frontali, limita le potenzialità del lavoro di gruppo. Nonostante questi aspetti critici-

ci, il bilancio complessivo è molto positivo: l'attività ha offerto occasioni di crescita reciproca e risultati concreti per gli studenti, confermati anche dai questionari di soddisfazione con valori costantemente elevati. Guardando al futuro, sarebbe auspicabile ripensare gli spazi didattici per renderli più flessibili e dinamici, favorendo interazioni più efficaci, oltre a promuovere pratiche di autovalutazione e feedback tra pari per sviluppare competenze metacognitive. Un ulteriore miglioramento riguarda il rafforzamento dell'apparato valutativo, essenziale per garantire trasparenza, equità e replicabilità del modello. Potrebbe inoltre essere vantaggioso coinvolgere agenzie di viaggio locali per rendere i compiti ancora più concreti e reali, così come integrare i Social Media, anche in forma simulata, per aumentare il coinvolgimento e le competenze digitali degli studenti. Infine, si suggerisce di approfondire l'efficacia del progetto attraverso una ricerca più sistematica, per comprendere in modo dettagliato l'impatto sull'apprendimento, la motivazione e lo sviluppo di competenze specifiche, orientando così eventuali miglioramenti futuri.

Conclusioni e prospettive future

Il laboratorio Social Media Tourism (SMT) si configura come una buona pratica didattica che integra l'insegnamento per competenze con un approccio autentico e collaborativo. Attraverso compiti reali e l'uso di ambienti digitali, gli studenti sviluppano non solo conoscenze specifiche, ma anche competenze trasversali come il problem solving, la comunicazione e la collaborazione. La valutazione, intesa come processo formativo e continuo, è supportata da rubriche costruite in modo condiviso tra docenti e studenti, favorendo trasparenza e feedback costruttivi. L'intervento formativo per i docenti ha promosso una cultura valutativa partecipata. I docenti coinvolti hanno apprezzato il nuovo approccio, evidenziando come il lavoro collaborativo e il coinvolgimento attivo degli studenti abbiano generato un clima positivo e stimolante. Le difficoltà emerse, soprattutto legate alla gestione del tempo, alla valutazione di compiti autentici e all'organizzazione degli spazi, rappresentano spunti importanti per migliorare ulteriormente l'esperienza. In particolare, la costruzione condivisa di rubriche valutative ha permesso di rendere più trasparente e formativo il processo di valutazione, rafforzando la coerenza metodologica del progetto. Guardando al futuro, sarà utile lavorare su ambienti più flessibili, promuovere l'autovalutazione e integrare effettivamente i social media per arricchire le competenze digitali degli studenti.

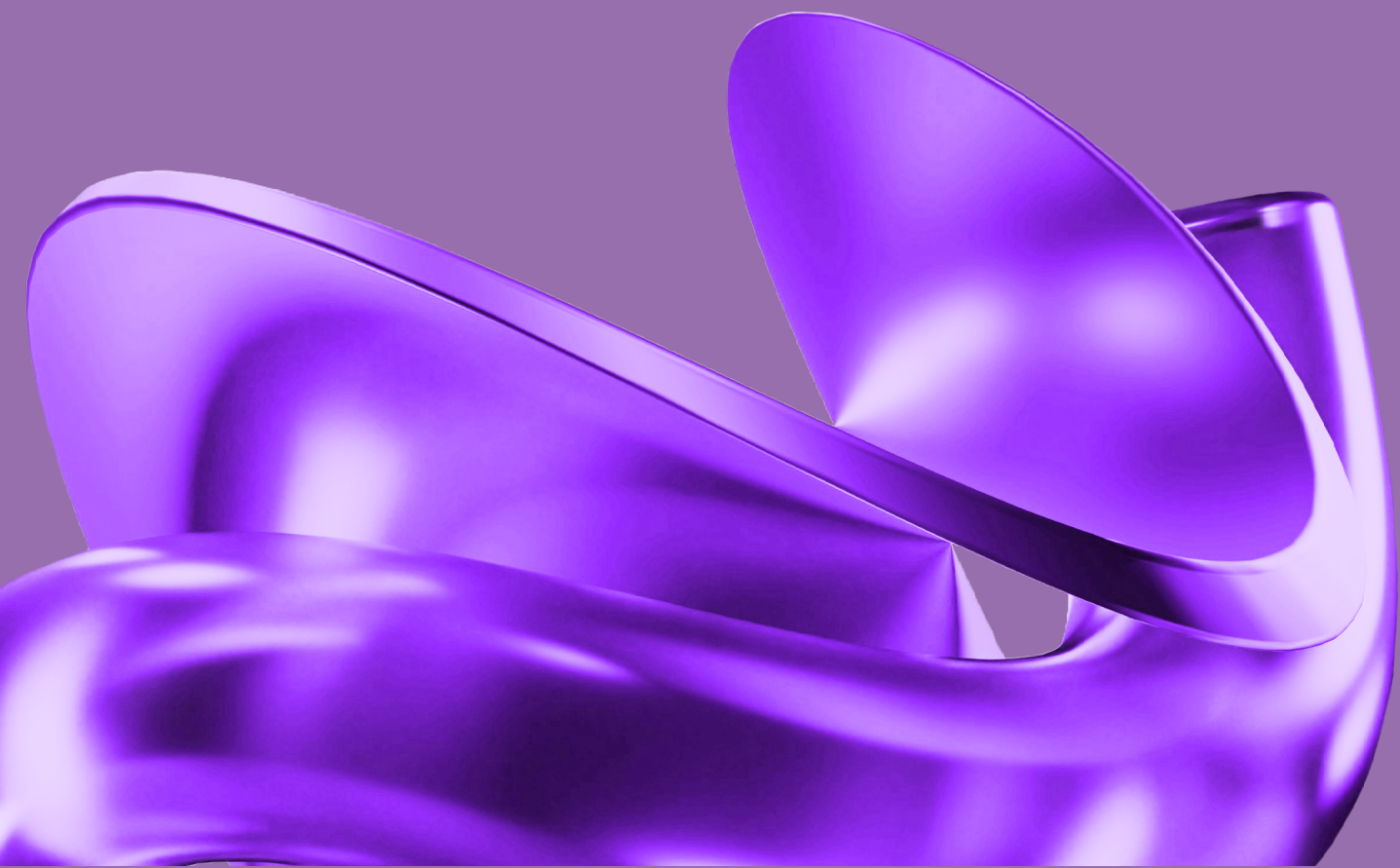
Ringraziamenti e finanziamenti

Gli autori desiderano esprimere un sentito ringraziamento alla dirigente scolastica, ai docenti e agli studenti dell'Istituto "Don Milani" per l'entusiasmo, la disponibilità e l'impegno con cui hanno partecipato al progetto. Si ringrazia inoltre la Fondazione Caritro per il prezioso il finanziamento che ha reso possibile la realizzazione.

Ricerche

Esperienze e riflessioni

Recensioni





Far emergere lo spirito di ricerca nell'insegnante

Recensione del testo a cura di Martin Dodman, Roberta Cardarello, Valeria Damiani, Andrea Ciani, *La Ricerca-Formazione - Impatti, strumenti, fattori*, Franco Angeli, 2025

Che fosse possibile un approccio alla ricerca in campo pedagogico coniugata alla formazione in servizio del personale educativo era già chiaro nel volume precedente del 2018 dedicato alla Ricerca-Formazione, uno degli atti fondativi del CRESPI come centro dipartimentale dell'Università di Bologna, composto già allora da molti ricercatori di vari Atenei italiani. Ma dopo molteplici esperienze di ricerca sul campo e la trasformazione nel 2022 del Centro in un organismo di respiro nazionale che vede impegnate 13 università, il nuovo CRESPI (Centro Interuniversitario di Ricerca sullo Sviluppo Professionale dell'Insegnante) aveva bisogno, prima di tutto per se stesso, di una nuova riflessione comune su come migliorare la Ricerca-Formazione, soprattutto su come valutarne i risultati nel tempo. Ecco i motivi che hanno portato alla nascita del secondo volume *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*, curato da Martin Dodman, Roberta Cardarello, Valeria Damiani e Andrea Ciani, con la partecipazione di 28 autori dei diversi capitoli che, come avvenuto per il primo volume della serie, sono il segno evidente della volontà di collaborazione dei ricercatori CRESPI per una riflessione condivisa sul tema della Ricerca-Formazione (R-F).

Il gruppo di lavoro che ha lavorato sui temi del volume è stato creato all'inizio del nuovo CRESPI, approfondendo le riflessioni di un precedente gruppo che già si era interrogato soprattutto sugli indicatori che attestassero la R-F e sul suo impatto, soprattutto sul versante Formazione. Tutte le riflessioni del volume provengono da reali attività di ricerca svolte in diversi contesti educa-

tivi, in stretta collaborazione fra ricercatori-formatori e insegnanti-ricercatori (dove per insegnanti si intendono anche educatori e operatori nei diversi tipi di servizi educativi), con lo scopo di verificare quali siano i problemi di applicazione dell'approccio di R-F e soprattutto quali siano gli impatti effettivi delle attività condivise, poiché lo scopo più ambizioso della R-F è proprio far emergere lo spirito di ricerca nell'insegnante secondo il modello deweyano, che parte dall'analisi del contesto e, passando per l'identificazione del problema da risolvere e del percorso per farlo, giunge a una verifica puntuale dei risultati ottenuti, considerando tutti i soggetti coinvolti, quindi studenti per l'apprendimento e gli aspetti sociali, e insegnanti per la professionalità, anche in termini collegiali. Tutto questo è ben chiarito nella riflessione iniziale di Dodman, per poi passare all'analisi degli impatti, degli strumenti e dei fattori che riguardano la R-F.

Il primo capitolo considera le ricadute della formazione in servizio, cercando di capire quale sia il valore aggiunto della R-F. Diventa centrale quindi la riflessione sull'impatto, cioè il cambiamento effettivo nelle pratiche didattiche degli insegnanti dopo la R-F, soprattutto nel modo di affrontare la routine scolastica tramite una programmazione e una progettazione efficaci e collegiali, non avendo paura di sperimentare strumenti innovativi in tutte le fasi, per poter scegliere il miglior modo di intervenire nel contesto educativo. La centralità dell'impatto è ribadita nel secondo capitolo, in cui vengono analizzati diversi modelli di valutazioni di impatto in relazione alle R-F realizzabili, tramite un'attenta analisi della letteratura sulle diverse dimensioni che entrano in gioco nella valutazione di impatto.

Il terzo capitolo presenta uno strumento originale (SARF - Strumento per l'Autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione), elaborato da un gruppo di ricercatori CRESPI per poi applicarlo a titolo esemplificativo a una R-F già svolta. L'uso del SARF può risultare molto utile per identificare i punti critici del percorso di R-F da affrontare con maggior attenzione da parte di ricercatori e insegnanti. Lo strumento integrale è presente in appendice e può quindi essere utilizzato senza vincoli.

L'ultimo capitolo considera i fattori di contenuto e di contesto che possono incidere, positivamente o negativamente, sulle diverse fasi della R-F, approfondendo quindi la questione della sostenibilità di tale approccio di ricerca già evidenziata nel primo volume. Risulta molto interessante l'elaborazione di una serie di strategie utilizzabili dai ricercatori nel corso delle R-F, in particolare per coinvolgere e motivare gli insegnanti. Vengono approfonditi anche gli aspetti relazionali e interpersonali all'interno del gruppo di R-F, nella consapevolezza che la dinamica di gruppo, in particolare per i diversi modelli di leadership realizzabili, può influenzare fortemente i risultati attesi, soprattutto per la costruzione e il rafforzamento del pensiero riflessivo negli insegnanti e la diffusione di una cultura del miglioramento, possibile in ogni contesto educativo.

Dopo questo importante punto fermo sulla Ricerca-Formazione il nuovo CRESPI prosegue la sua attività per il secondo triennio di lavoro, in cui verranno utilizzati i nuovi strumenti e le riflessioni raccolte nel volume che, ricordiamo, è Open Access, quindi scaricabile gratuitamente dal sito dell'editore, pertanto a disposizione dei ricercatori e delle istituzioni educative che vorranno costruire nuovi percorsi condivisi di Ricerca-Formazione.

Giorgio Asquini
Sapienza Università di Roma



La valutazione per l'apprendimento

Recensione della Guida a cura di Gabriella Agrusti e Ira Vannini, *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria. Metodologie e materiali per la valutazione in ingresso, in itinere e finale*, Giunti EDU, Firenze, 2025

Oggetto di numerosi dibattiti e riflessioni nel panorama educativo, la valutazione è un processo complesso che precede, accompagna e segue l'apprendimento. Essa, dunque, non può essere circoscritta o ridotta alla sola fase di attribuzione di un voto o alla formulazione di un giudizio. Anche alla luce dei recenti cambiamenti normativi che hanno interessato la scuola primaria – ci si riferisce in particolare alla reintroduzione dei giudizi sintetici prevista dalla Legge 150/2024 e dalla successiva Ordinanza Ministeriale n. 3/2025 – risulta quanto mai urgente fornire ai docenti strumenti conoscitivi e metodologici che permettano loro di realizzare una pratica valutativa coerente, critica e consapevole, allineata e integrata con la progettazione didattica.

In questo quadro si colloca la Guida per la professione docente *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria. Metodologie e materiali per la valutazione in ingresso, in itinere e finale*, edita da Giunti EDU. La Guida, a cura di Gabriella Agrusti e Ira Vannini, raccoglie i contributi di studiosi afferenti al Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI), esperti nel campo della ricerca valutativa o Docimologia. Il volume è concepito come un percorso finalizzato a offrire al docente una "cassetta degli attrezzi", costituita dai fondamenti concettuali della valutazione – volti a orientare le decisioni valutative – nonché da strumenti e procedure in grado di tradurre operativamente tali pilastri.

Il testo è articolato in tre sezioni: le prime due affrontano rispettivamente il tema dell'allineamento tra progettazione didattica e valutazione e quello delle diverse funzioni che quest'ultima assume all'interno del processo di in-

segnamento-apprendimento; la terza è costituita da un repertorio di strumenti operativo-metodologici che traducono in azione quanto descritto nelle parti precedenti. A completamento di questo percorso, viene fornita la possibilità di accedere a contenuti digitali con approfondimenti, materiali – anche editabili – e un glossario di termini chiave a cui si rimanda durante la trattazione.

La prima sezione del volume si apre con una descrizione dei fondamenti e dei principi della valutazione, interconnessi con la progettazione didattica per competenze (capitolo 1, sezione 1). L'attenzione poi si concentra su temi quali le finalità del processo valutativo e la costruzione di prove valide e attendibili, che aprono il secondo capitolo; quest'ultimo si conclude con la descrizione dell'osservazione come strumento valutativo, a cui segue un'introduzione alle prove autentiche e ai compiti di realtà (capitolo 2, sezione 1). La sezione successiva è interamente dedicata alle diverse funzioni del processo valutativo. Dopo una trattazione sugli elementi chiave per una valutazione efficace e sulla valutazione di istituto (capitolo 3, sezione 2), sono distinte la valutazione diagnostica (capitolo 4, sezione 2), la valutazione formativa (capitolo 5, sezione 2) e la valutazione sommativa (capitolo 6, sezione 2).

Al fine di superare la distanza talvolta presente tra teoria e prassi, la Guida trova la sua finalizzazione nella terza sezione, costituita da materiali e strumenti operativi che supportano i docenti nell'azione valutativa quotidiana. Gli *strumenti operativi* sono suddivisi in tre gruppi primari. Il primo, *Valutazione e progettazione formativa*, raccoglie materiali connessi, tra gli altri, alla formulazione degli obiettivi operativi, alla riprogettazione dell'intervento didattico a seguito della valutazione e alla valutazione e confronto tra gruppi. Nel secondo, *Le tipologie di prove*, sono organizzate procedure per la costruzione delle prove di profitto, prove aperte e semi-strutturate, prove autentiche, prove formative e colloqui orali. Il terzo, *I feedback e la formulazione dei giudizi*, fornisce, tra gli altri, elementi per elaborare un feedback efficace e un giudizio finale.

La struttura del volume, così come precedentemente delineata, unita a uno stile comunicativo chiaro, privo di tecnicismi e corredato di esempi subito spendibili nella pratica didattica quotidiana, favorisce una lettura scorrevole che consente al lettore una comprensione profonda del tema, nonostante la sua complessità. Tali caratteristiche rendono la Guida uno strumento particolarmente utile per la professione docente, in grado di supportare gli insegnanti nel complesso compito della valutazione.

Francesca Fioretti
LUMSA Università



La spinta gentile che cambia la scuola

Recensione del testo di Marco Orsi, *Leadership leggera con il nudge*, Logus mondi interattivi, 2024

In *Leadership leggera con il nudge* Marco Orsi sposta l'attenzione dal "quanto" facciamo al "come" lo rendiamo possibile. Si tratta di un approccio che porta nella scuola strumenti e sensibilità dell'economia comportamentale, delle scienze sociali e dell'organizzazione senza perdere il focus sul primato della sua finalità: la formazione integrale della persona.

Non si tratta di inseguire obiettivi prestazionali e metriche di apprendimento, secondo una logica pervasiva che appiattisce la complessità delle funzioni e delle sfide educative. Al contrario, la *leadership leggera* è una presa di posizione chiara contro i rischi della *learnification*: non è "meno scuola" o "solo apprendimento"; è "più scuola" - nella sua accezione piena, culturale, sociale e democratica - dove organizzazione, didattica e comunità sono allineate nella ricerca di un'educazione di senso, legata alla cura, alla qualità, ai valori e al bene comune.

In questa prospettiva la governance non è fine a se stessa, ma funzionale alla costruzione di una comunità più collaborativa e partecipativa, in cui il docente è un attore intenzionale e co-autore della strategia educativa, mentre il dirigente un facilitatore del cambiamento, chiamato a creare le condizioni perché il progetto educativo collettivo prenda forma.

Secondo Orsi, si tratta di riconnettere organicamente gli aspetti gestionali con quelli didattici, superando il mito dei "due mondi separati" e smontando una contrapposizione che indebolisce tutto il sistema. La scuola funziona quando *front* (insegnamento in classe) e *back* (governo e servizi dell'istituto) non si ostacolano ma si potenziano. Il docente smette di essere "terminalista" delle circolari, il dirigente smette di essere "gestore di scartoffie": entrambi

diventano co progettisti di una stessa impresa educativa. Questa ricucitura può avvenire solo sulla base di una precisa architettura operativa: chiarezza degli obiettivi didattici, tempi e rituali professionali che proteggono la preparazione delle lezioni, flussi decisionali snelli, feedback rapidi, spazi coerenti con le metodologie.

L'operazione tentata dall'autore è tutt'altro che accademica: la riflessione prende le mosse da una ricostruzione puntuale della scuola italiana e degli ostacoli che, da anni, ne limitano l'efficacia. Il turnover del personale, che interrompe la continuità didattica e di progetto; la piattezza organizzativa e la rigidità della burocrazia che spostano energia dall'aula ai processi; la sfiducia e l'isolamento professionale che impoveriscono la cooperazione; le disegualianze educative, che la scuola fatica a compensare senza alleanze territoriali; la frammentazione e l'incoerenza del curriculum.

È una fotografia dei limiti strutturali e delle criticità del sistema in cui agiamo ogni giorno. Non un elenco di colpevoli, ma una mappa per interventi gradualmente e sostenibili. Il volume non si ferma però qui: avanza proposte e possibili soluzioni, in un impianto dichiaratamente pragmatico. Se nel dibattito educativo il *management* è spesso circondato da una sua mistica specifica - demonizzato come burocrazia o celebrato come carisma risolutore - Orsi percorre una terza via. Il leader non incanta, abilita. Il suo capitale principale non è l'onnipotenza, ma l'attenzione selettiva, per proteggere ciò che sostiene l'apprendimento e rimuovere ciò che lo intralcia, così che il quotidiano torni a servire la missione educativa. Si tratta di una *leadership educativa leggera*, orientata a un comportamento professionale cooperativo che cerca di eliminare il superfluo (come le riunioni-fiume, i documenti ridondanti o i progetti vetrina) per liberare tempo cognitivo a chi insegna e apprende. E, allo stesso tempo, rendere semplice il complesso senza banalizzarlo, attraverso l'individuazione di processi chiari per problemi articolati.

"Leggera" non è qui sinonimo di superficiale. Rimanda piuttosto a un modo di guidare che semplifica procedure, chiarisce priorità, mette in ordine segnali e spazi perché le persone possano fare bene il loro lavoro. In questa grammatica entrano i *nudge* - spinte gentili che orientano scelte e abitudini senza coercizione - tipici dell'economia comportamentale. Un promemoria visivo efficace, una riunione breve e progettata per generare decisioni, un *default* più intelligente sono interventi minuti che, sommati, spostano l'equilibrio organizzativo, modificando e orientando i comportamenti senza ricorrere a premi e punizioni. Lo stesso spazio diventa una leva che favorisce comportamenti virtuosi e orienta le azioni della scuola-comunità: mappe visive, evidenze, *checklist*, materiali pronti all'uso, *layout* sollecitano la diffusione di pratiche collaborative che sostengono il cambiamento più di una catena di comando calata dall'alto.

Uno dei meriti maggiori del volume è certamente di mettere a fuoco un tema troppo a lungo eluso nel nostro sistema: la questione del *middle management*, il livello organizzativo intermedio che si incarica di tradurre la visione in pratica quotidiana, costituendo una condizione di efficacia e continuità. La sua mancanza è un ostacolo strutturale. Senza questo ponte operativo, le decisioni restano sulla carta e i processi si disperdono. Nella scuola italiana - caratterizzata da una leadership spesso di buona volontà ma priva di strumenti - questa cerniera è spesso assente o informale. I compiti sono distribuiti in modo episodico, gli incarichi senza un mandato chiaro. La chiave è allora costruire uno staff intermedio esplicito, stabile, formato, con ruoli di coordi-

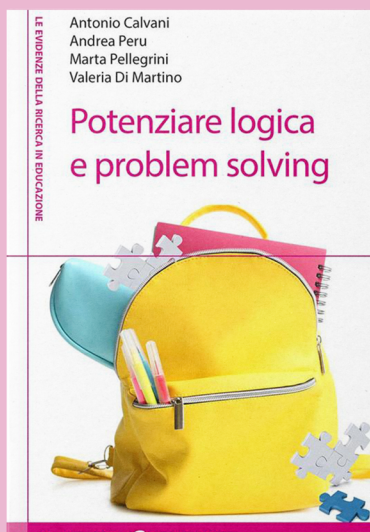
namento didattico, supervisione dei processi, supporto alla progettazione e cura delle comunità professionali. Non “vice-dirigenti”, ma “apripista”. Figure che sostengono, mettono in moto, si accertano che nessuno resti indietro, promuovono lo sviluppo professionale. Un’immagine lontana dall’avanguardia solitaria e più vicina al lavoro di “tessitura” quotidiana: una condizione abilitante perché il *back* non schiacci il *front* e il *front* non ignori il *back*.

In un mondo - come quello scolastico - che è troppo spesso ripiegato su stesso e auto centrato, Orsi ci indica in modo convincente come la compenetrazione tra diversi ambiti degli studi e della ricerca sia una chiave indispensabile per ripensare il nostro sistema educativo. In questo senso l’economia comportamentale non è un vizzo, ma un linguaggio che aiuta a progettare contesti più favorevoli all’apprendimento; l’organizzazione non è un “altrove” ma una leva didattica.

È un invito ad agire, all’insegna di una leggerezza che deve essere intesa come disciplina di esecuzione, non come estetica. Un libro che parla al cuore del lavoro di chi insegna e dirige, che mostra che si può innovare con piccoli passi coerenti, costruendo comunità professionali reali e non proclamate. Luoghi dove la fiducia non è un auspicio, ma l’esito organizzativo di un processo che cerca di dare forma, dignità e strumenti per restituire tempo, attenzione e qualità all’atto educativo, che resta il criterio con cui misurare ogni scelta di management.

Salvatore Lentini

Dirigente scolastico IC Sovere (BG)



Sviluppare capacità logiche e di problem solving nella scuola primaria

Recensione del testo di Antonio Calvani, Andrea Peru, Marta Pellegrini e Valeria Di Martino, *Potenziare logica e problem solving*, Carocci, 2023

Il libro *Potenziare logica e problem solving* di Antonio Calvani, Andrea Peru, Marta Pellegrini e Valeria Di Martino affronta un tema cruciale nell'ambito educativo: lo sviluppo del pensiero logico e delle abilità di problem solving negli studenti. Questo volume si inserisce nel dibattito contemporaneo sulla necessità di potenziare il pensiero critico e le competenze cognitive di ordine superiore nella scuola, offrendo strategie concrete e strumenti operativi per l'insegnamento e l'apprendimento. Strutturato in cinque capitoli, il testo può essere idealmente suddiviso in due parti complementari: una sezione teorica, che fornisce il quadro concettuale di riferimento (primi due capitoli), e una sezione pratico-operativa (terzo, quarto e quinto capitolo), dedicata all'applicazione didattica di un programma di training. Gli autori, forti di solide basi scientifiche, propongono un modello innovativo per il potenziamento del ragionamento logico nelle scuole, con particolare attenzione al *Logical Intelligence Enhancement Program* (LIEP), un programma strutturato per le classi III, IV e V della scuola primaria.

Nel primo capitolo si introduce il tema centrale del libro: la necessità di un approccio educativo che valorizzi i processi cognitivi di ordine superiore, insegnando agli studenti a ragionare in modo approfondito e strutturato. In questa prospettiva, gli autori riprendono le riflessioni di Kahneman (2012) sulla distinzione tra pensiero veloce e pensiero lento, sottolineando l'impor-

tanza di promuovere quest'ultimo all'interno delle pratiche didattiche.

Il secondo capitolo fornisce una solida revisione della letteratura scientifica, esplorando le strategie e gli interventi più efficaci per il potenziamento del pensiero logico, evidenziandone gli effetti a breve e lungo termine sulle abilità metacognitive e sul rendimento scolastico. Tra i programmi più efficaci emergono il *Tools of the Mind*, che enfatizza l'importanza dell'interazione sociale attraverso il gioco simbolico e il *role-playing*, e il *Programma di Arricchimento Strumentale* (PAS) di Feuerstein, basato sui concetti di mediazione, intenzionalità e trasferibilità. Viene inoltre ribadita l'importanza di insegnare in modo esplicito strategie metacognitive e di proporre attività didattiche calibrate su livelli di difficoltà progressivi, per garantire un apprendimento stimolante ma non frustrante.

La seconda parte del volume si concentra sull'applicazione del programma LIEP, sviluppato dal gruppo di lavoro dell'associazione SAPIE. Il programma è stato sperimentato su larga scala con un gruppo di controllo e un gruppo sperimentale, rivelando risultati significativi nelle classi III e IV, mentre nelle classi V non ha mostrato un impatto superiore rispetto al percorso curricolare tradizionale. Questo aspetto potrebbe essere attribuito sia alla complessità dell'ultimo anno della scuola primaria, caratterizzato da prove standardizzate e carichi cognitivi elevati, che dalle modalità di presentazione del programma troppo orientate alle performance a dispetto dei processi.

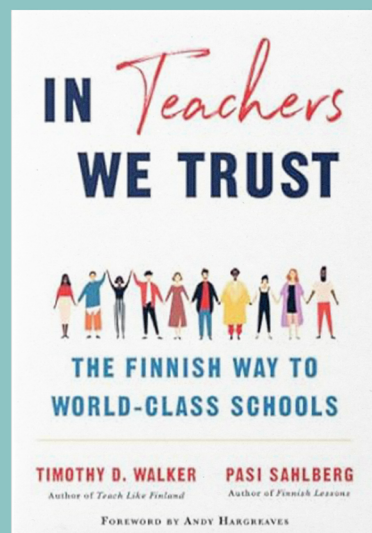
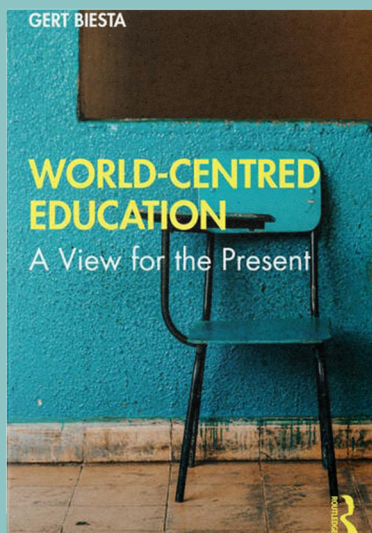
Uno degli aspetti più innovativi del LIEP è la sua metodologia, che integra esercizi di logica visuale e verbale con difficoltà crescente, promuovendo la collaborazione tra pari e il ruolo attivo del docente come guida nel processo di apprendimento in grado di modulare il proprio intervento. Particolare enfasi viene posta sul "metaragionamento", un processo di monitoraggio delle strategie cognitive che aiuta gli studenti a riflettere sul proprio operato e a migliorare la capacità di risoluzione dei problemi. Gli autori sottolineano inoltre la necessità di rendere il programma flessibile e adattabile ai diversi contesti educativi, in modo da massimizzarne l'efficacia e la sostenibilità nel tempo.

Tra gli elementi maggiormente apprezzabili di *"Potenziare logica e problem solving"* emerge la sua impostazione metodologica, che combina teoria e pratica in modo equilibrato: non ci si limita a fornire delle definizioni astratte, vengono altresì proposte soluzioni, attività concrete e programmi operativi che rendono il libro particolarmente prezioso per educatori e insegnanti. In tal senso è possibile rintracciare molteplici punti di forza: (a) *l'approccio basato su evidenze scientifiche* che consente al lettore di contestualizzare le tematiche trattate su solide basi accademiche, offrendo un quadro teorico rigoroso e fondato su studi empirici consolidati, (b) il *taglio operativo* che fornisce strategie efficaci, attraverso materiali pratici che rendono il volume uno strumento di lavoro concreto, trasferibili nelle pratiche educative, facilitando in tal modo l'integrazione di programmi incentrati sullo sviluppo dei processi cognitivi di alto ordine nelle attività scolastiche e, infine, (c) *l'accessibilità*, la chiarezza espositiva e la struttura ben organizzata che permettono una fruizione agevole anche a chi non possiede una formazione specifica in pedagogia o psicologia cognitiva. In ultima istanza, le appendici forniscono un'utile panoramica sul contesto culturale di riferimento e approfondimenti su concetti chiave come pensiero logico, *problem solving* e metacognizione, arricchendo ulteriormente il valore del volume.

Potenziare logica e problem solving è un testo estremamente valido per docenti, educatori e formatori interessati a sviluppare le capacità di ragiona-

mento negli studenti. Grazie alla combinazione di una solida base teorica con un approccio pratico, si rivela un riferimento essenziale per chi desidera integrare metodologie *evidence-based* nell'insegnamento. In linea con quanto affermato da Diamond & Ling (2020), i programmi scolastici focalizzati sullo sviluppo delle funzioni cognitive producono risultati più efficaci e su larga scala, poiché riescono a coinvolgere un pubblico eterogeneo di studenti. In questo contesto, il programma LIEP rappresenta un'interessante opportunità per il mondo scolastico, offrendo nuove prospettive su come potenziare le competenze logiche e di problem solving, abilità fondamentali per il futuro degli studenti.

Arianna Marras
Università degli Studi di Cagliari



Perché e come cambiare la scuola: contributi da Biesta e Sahlberg

Recensione dei testi *World-Centred Education. A View for the Present*, Gert Biesta (Routledge, 2022) e *In Teachers We Trust. The Finnish Way to World-Class Schools*, Pasi Sahlberg & Timothy D. Walker (WW Norton, 2021)

Le politiche educative a livello mondiale sembrano essere sempre più incentrate su processi di standardizzazione finalizzati esclusivamente al rilevamento dei risultati di apprendimento e alla trasmissione di competenze volte all'inserimento nel mercato del lavoro (OECD, 2021). Pasi Sahlberg rappresenta questa tendenza, sempre più diffusa a partire dagli anni 2000, attraverso la metafora del *Global Education Reform Movement*. Come un virus, il GERM indebolisce il sistema educativo mondiale, diffondendo delle strategie basate su test strutturati e uniformati che incentivano la competizione tra le scuole e modelli gestionali di tipo aziendalistico¹. In modo simile, Gert Biesta ha utilizzato il termine *learnification* per indicare la riduzione dell'educazione al solo apprendimento *misurabile*, non tenendo conto delle implicazioni etiche ed esistenzialistiche che essa comporta².

Tuttavia, pur muovendo dalla medesima critica di fondo, i due autori propongono direzioni differenti per superare queste dinamiche. Biesta adotta un paradigma esistenzialista dell'educazione, legato a come gli individui esistono "nel" e "con" il mondo, per interrogarsi sulle domande fondamentali relative al senso di ogni atto educativo, ossia perché e a quale scopo edu-

¹ Sahlberg, P., 2011, *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.

² Biesta, G., 2015, *Good Education in an Age of Measurement – Revisited*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(1).

chiamo. Sahlberg, invece, propone strategie di intervento sull'organizzazione e sulle pratiche dei sistemi scolastici, adottando un paradigma olistico volto all'empowerment degli studenti per far sì che si sviluppino non solo come apprendenti, ma anche come individui, responsabili e in grado di agire in modo significativo nel mondo.

In questa cornice si collocano due delle loro opere più recenti, *World-Centred Education* di Gert Biesta e *In Teachers We Trust* di Pasi Sahlberg e Timothy D. Walker, che offrono un contributo di spessore al dibattito internazionale, seppur da angolazioni diverse.

Il primo testo, di taglio filosofico-pedagogico, propone come alternativa alla *learnification* una visione educativa *centrata sul mondo* e basata su tre dimensioni differenti: qualificazione, socializzazione e soggettivazione. Quest'ultima, in particolare, rappresenta per l'autore l'elemento centrale dell'educazione, perché aiuta gli studenti a esistere come soggetti della propria vita "nel" e "con" il mondo.

Il secondo libro, invece, di natura più pragmatica, porta avanti un'analisi di pratiche scolastiche, concrete ed efficaci, a partire dalle evidenze del sistema scolastico finlandese basato su una profonda cultura della fiducia. Vengono presentati i principi chiave che lo hanno reso un modello di successo globale nel raggiungere risultati che vanno ben oltre l'apprendimento meccanico dei contenuti, fondandosi sullo sviluppo dell'autonomia e della libertà responsabile degli studenti.

L'intento di questo contributo è quello di mettere a fuoco alcuni tra gli elementi più salienti dei due testi, valorizzando le posizioni di entrambi gli autori nel delineare due possibili direzioni per ripensare il ruolo e la funzione dell'educazione scolastica.

Il mondo al centro dell'educazione: lo scopo etico della soggettivazione

Il volume di Gert Biesta è una profonda riflessione filosofica e pedagogica sul significato e sullo scopo dell'educazione nella società odierna, formulata al culmine della sua attività speculativa condotta per 35 anni. Nella prefazione del testo, l'autore si dice convinto che, nonostante la ricca quantità di contributi, manchi ancora qualcosa al dibattito educativo, dal momento che si continua a parlare di *apprendimento e sviluppo* come concetti che a suo avviso risultano privi di direzione e pertanto incapaci di cogliere il carattere specifico dell'autentico processo educativo. La vera educazione è presentata come un processo che da un lato prevede il coinvolgimento di due persone, dato che si impara sempre qualcosa da qualcuno, e dall'altro non può avvenire senza uno scopo, che rappresenta l'elemento centrale e riguarda ciò che l'educando farà con ciò che ha imparato. Per questo motivo viene fortemente criticata la *learnification* che persegue soltanto il raggiungimento di risultati di apprendimento misurabili attraverso test standardizzati, trascurando completamente il senso più profondo dell'atto pedagogico. Questo approccio, che risulta alimentato da ciò che lui definisce l'*industria della misura degli apprendimenti*, contribuisce alla crisi delle politiche educative contemporanee, trasformando il discente esclusivamente in oggetto di misurazione di competenze e performance.

Per ridare senso all'educazione è pertanto necessario ripartire proprio dal suo scopo che, nella prospettiva biestiana, è basato sulla tensione continua di tre diverse dimensioni:

1. la qualificazione, ossia l'insieme di conoscenze e competenze che forniscono agli studenti gli strumenti per affrontare la vita;
2. la socializzazione, che cerca di orientare gli alunni all'interno di tradizioni e culture per aiutarli a trovare la propria collocazione al loro interno;
3. la soggettivazione intesa come la capacità di "esistere come soggetti della propria vita" e non come "oggetti di forze o desideri esterni".

Biesta si concentra soprattutto su quest'ultimo punto, presentato come l'elemento cruciale e, allo stesso tempo, quello finora più trascurato. Suggerisce perciò di adottare un *curricolo capovolto*, dove l'attenzione al *soggetto* risulta la vera base dell'educazione, sostenuta dalle altre due dimensioni. L'obiettivo è ricercare costantemente un equilibrio tra i vari elementi, con la consapevolezza che ogni scelta effettuata ha sempre un impatto, diretto o indiretto, su tutte le dimensioni e comunica qualcosa agli studenti. L'insegnamento viene qui concepito come un *dono* che consiste nel gesto di indicare (*zeigen*, in tedesco), con l'intento di reindirizzare lo sguardo e l'attenzione dello studente verso il mondo. Questo gesto è intrinsecamente educativo, poiché si rivolge a qualcuno ("*Ehi, tu!*") e a qualcosa ("*Guarda là!*").

La visione di Biesta in merito alla professione dell'insegnante va in controtendenza rispetto alla prospettiva predominante di impianto costruttivista in cui lo studente deve essere posto al centro del processo per acquisire in autonomia i contenuti da apprendere; il docente, perciò, deve spostarsi dall'essere *on the stage* a *by the side* per evitare di limitare la libertà di sviluppo dei suoi alunni. L'autore propone, invece, una lettura differente, affermando che essere soggetti significa abitare uno stato continuo di dialogo con *ciò* e *chi è altro*, fuori di noi e pertanto non coincide con l'essere a partire da intenzioni e desideri interiori, ma, piuttosto, è strettamente collegato al modo in cui si reagisce e ci si relaziona con chi ci chiama e si rivolge a noi. In quest'ottica, la figura degli insegnanti assume una profonda valenza in quanto rappresenta la leva principale che permette una soggettivazione davvero autentica, esponendo lo studente al mondo come spazio che resiste, interpella e trasforma. Egli afferma che viviamo ancora all'ombra di Auschwitz, un evento storico che ha dimostrato come una completa ed estrema oggettivazione dell'uomo possa realmente verificarsi. Per questo motivo, la priorità assoluta oggi deve essere educare per fare in modo che ciò non si ripeta mai più. Tra i passaggi più evocativi del libro vi è il paradosso di Parks-Eichmann, il quale dimostra che se valutiamo l'educazione sulla base del raggiungimento di risultati prestabiliti, allora la formazione di Eichmann risulterebbe un successo dal momento che ha portato allo sviluppo di un uomo perfettamente in grado di eseguire gli ordini, seppur moralmente inaccettabili. Invece, al contrario l'educazione di Rosa Parks sarebbe un fallimento alla luce della sua disobbedienza e del suo spirito critico che la porta a rifiutare una regola sociale, per quanto ingiusta. In questa dicotomia si concentra il cuore della sua visione: non basta che la scuola funzioni, deve poter formare individui capaci di agire con giudizio e responsabilità etica.

Affinché questa soggettivazione avvenga, sono necessari elementi diversi, come la capacità di non adattarsi ciecamente alla società (interruzione), uno spazio e un tempo per confrontarsi con la realtà e mettere in discussione i propri desideri (sospensione) e un supporto agli studenti nel diventare soggetti della propria vita (sostegno). Tutto ciò può essere offerto da un'idea di scuola che si allontana dalla visione funzionalista, per la quale viene concepita come un'istituzione creata al fine di preparare i bambini rispondendo alle esigenze della società, e si avvicina, invece, alla *scholè*, ossia un luogo a metà tra la sfera privata e pubblica, in cui poter vivere un tempo protetto dalle richieste della società esterna. Biesta ribalta la domanda comune “*quale tipo di scuola richiede la società?*” in “*di quale tipo di società ha bisogno la scuola?*”. Afferma che abitiamo nella società dell'impulso (Roberts, 2014), la quale incoraggia la gratificazione istantanea di desideri offerti dal capitalismo contemporaneo; desideri rincorsi senza interrogarsi se ciò che viene desiderato sia effettivamente ciò che si dovrebbe desiderare. La scuola è chiamata a interrompere questo processo. La sua capacità di riuscirvi e, quindi di aiutare i discenti a riflettere su queste dinamiche, viene presentata come un *test per la qualità democratica* della società in quanto esplicita la capacità di *opporle resistenza*.

La vera sfida è *liberare l'insegnamento dall'apprendimento*. L'apprendimento, infatti, può avvenire anche senza insegnamento dal momento che parte sempre dal discente, il quale cerca nel mondo le risorse per acquisire conoscenze e abilità. L'autore sottolinea che l'insegnamento è, invece, essenziale per l'educazione: insegnare non significa facilitare ciò che lo studente vuole imparare, ma piuttosto far arrivare il mondo allo studente, ponendolo nella posizione di interrogarsi su ciò che il mondo gli chiede e di esercitare la propria libertà di rispondere. Citando Roth (2011), Biesta evidenzia i *limiti della metafora costruttivista*, facendo emergere come affermare che la conoscenza sia costruita dall'apprendente sia profondamente limitante. Questa visione, infatti, trascura il fatto che per poter avviare qualsiasi costruzione di conoscenza, il soggetto deve possedere la *pervietà* ossia la capacità di aprirsi ed essere toccati da ciò che non si conosce. Questa disponibilità a essere colpito da qualcosa precede la conoscenza: non si può dare senso a un qualcosa con cui non si è prima entrati in contatto. In altre parole, è necessario avere la capacità di *ricevere insegnamento* dal mondo stesso, e non solo di imparare da esso.

In questo senso, non è quindi il docente a insegnare direttamente, ma è il mondo stesso a farlo, mettendo lo studente sotto i riflettori, ma non più al centro del processo come unico artefice della conoscenza. Questo incontro con il mondo è in realtà un incontro con se stessi, un richiamo a entrare in gioco che offre agli studenti la possibilità di diventare soggetti della propria vita. Il compito dell'insegnante è, perciò, quello di *far voltare* l'alunno verso il mondo, affinché possa incontrarlo, senza però mai forzare la sua risposta, valorizzando al contrario la sua libertà personale.

Proprio in questo risiede il rischio e la *non certezza* dell'educazione: né la soggettivazione né l'apprendimento possono, infatti, essere prodotti dall'esterno ed è necessario che sia così, dato che entrambi devono dipendere dalla libertà dello studente *di fare o non fare*. Nonostante ciò, lo sforzo educativo è tutt'altro che inutile, dato che è solo bussando alla porta degli studenti e chiedendo “*Ehi tu, dove sei?*” che possiamo dare loro la possibilità di diventare soggetti delle loro vite e di stabilire in piena autonomia la direzione della propria esistenza.

In sostanza, Biesta guida il lettore in una discussione critica incentrata sulla dimensione etica ed esistenziale dell'educazione, identificando nella libertà e nella soggettivazione degli studenti il cuore di ogni atto educativo. Lo spessore teorico del volume può risultare in alcuni punti concettualmente impegnativo, anche per il linguaggio filosofico adottato. Tuttavia, è proprio attraverso questa profondità che l'autore cerca di scardinare paradigmi educativi largamente consolidati, offrendo agli educatori la possibilità di ripensare le proprie priorità trasformando la scuola in un luogo in cui si impara non solo a conoscere e a fare, ma anche e soprattutto ad essere.

In Teacher We trust: la fiducia come chiave di volta per costruire sistemi scolastici di successo

Nell'analisi del sistema scolastico finlandese spiccano alcune peculiarità che lo differenziano notevolmente da molti altri sistemi scolastici, soprattutto da quello statunitense con il quale viene proposto un confronto dettagliato nella prima parte del testo, a partire dall'esperienza del professor Tim Walker, coautore del testo. Egli racconta come, dopo un'esperienza in qualità di docente negli USA, abbia deciso di trasferirsi nel nord Europa avendo così la possibilità di apprezzare le differenze tra due contesti scolastici profondamente distanti. Alla bassa fiducia nel sistema educativo americano, appesantito da eccessiva burocrazia e test standardizzati punitivi che generano un alto turnover degli insegnanti a causa di elevati livelli di stress, scarsa retribuzione e mancanza di autonomia professionale, corrisponde una situazione diametralmente opposta in Finlandia, dove, al contrario, gli educatori godono di elevato prestigio sociale, fiducia e autonomia di insegnamento, all'interno di un sistema maggiormente orientato e attento al benessere. La cultura di fiducia interpersonale e istituzionale presente a tutti i livelli della società viene presentata come la base fondante del *fattore X finlandese*. Ma è, in particolare, la profonda fiducia riposta nei docenti che viene identificata come il motore del cambiamento e la *linfa vitale* del successo del modello scolastico. Non si tratta di una fiducia *cieca*, ma piuttosto profusa con *gli occhi ben aperti*, consapevole dei rischi e della possibilità di vedere le proprie aspettative disattese, ma costantemente nutrita dalla grande professionalità dei docenti e dagli incredibili risultati ottenuti nei test PISA a partire dal 2001, nonostante le ore più brevi di lezione, la mancanza di prove standardizzate e lo spazio dedicato all'apprendimento ludico.

Nella seconda parte del testo vengono, poi, identificati sette diversi elementi caratteristici della scuola finlandese, che supportano e sostengono questo elevato livello di fiducia:

1. Educare gli insegnanti a pensare: il percorso universitario dedicato ai futuri docenti, include per tutti un master in educazione, con una ricerca sul campo per stimolare la riflessione pedagogica e mettere in forte connessione la teoria e la pratica. Infatti, durante il tirocinio si inizia da subito a frequentare le aule scolastiche, dove si ha la possibilità di pianificare e sperimentare attività didattiche in modo autonomo. Il fine è quello di avere "praticanti riflessivi" in grado non solo di gestire le attuali sfide dell'insegnamento, ma anche di pensare criticamente per affrontare le potenziali sfide future.

2. Mentoring della prossima generazione: gli insegnanti in formazione vengono inseriti in un programma di *mentorship* e affiancamento a docenti esperti, con i quali lavorano fianco a fianco e svolgono attività di docenza, ricevendo continui feedback formativi per riflettere sullo svolgimento delle lezioni e la gestione della classe, al fine di capire come poter migliorare ulteriormente. È interessante notare come un grande valore venga dato anche alla voce degli stessi studenti che sono chiamati a esprimere la loro opinione sulle attività proposte.
3. Liberi all'interno di un framework: i docenti finlandesi godono di una grande autonomia professionale, potendo scegliere tanto i metodi di insegnamento, quanto quelli di valutazione, nel rispetto di un curriculum nazionale che lascia ampia flessibilità alle singole scuole per delineare percorsi dettagliati affidati al giudizio professionale degli insegnanti. Anche per questo motivo i docenti hanno un numero minore di ore di didattica frontale e più tempo per pianificare e collaborare con i colleghi. In seguito alla riforma del curriculum del 2014, infatti, viene incoraggiato l'apprendimento multidisciplinare basato su progetti che lasciano maggiore spazio alla voce e all'agency degli studenti e confermano la piena fiducia nei docenti per realizzarli concretamente.
4. Coltivare alunni responsabili: l'obiettivo principale della scuola finlandese non è semplicemente quello di trasmettere contenuti, ma promuovere lo sviluppo dell'autonomia e della libertà responsabile degli studenti. Viene incoraggiato il *miglior modo di lavorare* per ogni alunno, promuovendo la loro *agency* e una riflessione sulle proprie strategie di apprendimento. La libertà e l'autonomia non sono date per scontate ma vengono gradualmente concesse proporzionalmente alla capacità degli alunni di autoregolarsi e di comportarsi responsabilmente. La fiducia negli studenti si traduce nella possibilità di autogestirsi in attività che altrimenti sarebbero strettamente supervisionate. Inoltre, vengono promossi momenti in cui poter coltivare interessi e passioni personali, dimostrando una grande attenzione al benessere. Si promuovono, così, processi di crescita olistica che vanno ben oltre i risultati accademici.
5. Giocare in squadra: un altro elemento centrale è l'incentivo alla collaborazione con i colleghi e al lavoro di squadra, valorizzando l'efficacia collettiva del corpo docente e scoraggiando invece la performance individuale del *super-insegnante*. Per fare in modo che ciò accada si interviene sul piano organizzativo, riducendo le ore di didattica frontale a favore delle ore di pianificazione e dello sviluppo professionale, creando nella sala docenti un *hub collaborativo* che faciliti il confronto e la cooperazione. L'idea di fondo è che la collaborazione sia l'elemento che permette di rendere l'insegnamento un'attività più efficace e piacevole.
6. Condividere la leadership: la leadership implementata nelle scuole finlandesi è basata su un elevato grado di fiducia che permette di delegare e promuovere processi di collaborazione. Il dirigente, avendo maturato un'esperienza diretta di insegnamento, ed essendo spesso ancora direttamente coinvolto in attività didattiche, riesce a comprendere le problematiche degli insegnanti e risulta, perciò, empatico nei confronti delle loro

esigenze. Inoltre, per superare la distanza percepita tra amministrazione e corpo docente, esistono dei gruppi gestionali guidati dagli insegnanti, che discutono, pianificano e prendono decisioni in modo trasparente. Tuttavia, la leadership non viene condivisa solo con i docenti, ma anche con gli studenti, dal momento che la legge finlandese prevede la presenza di consigli studenteschi in cui viene promosso il modello *kummit* nel quale gli studenti più grandi guidano gli studenti più giovani.

7. Fiducia nel processo: la grande fiducia nel sistema scolastico finlandese è basata innanzitutto sulla sua natura altamente equa e democratica, che offre le medesime opportunità e risulta accessibile a tutti gli studenti, essendo pubblica e profondamente inclusiva. Gli studenti con bisogni educativi speciali vengono, infatti, integrati all'interno delle classi tradizionali e ricevono il supporto educativo di cui necessitano da un team multidisciplinare, che include docenti, psicologi e infermieri. La valutazione degli studenti è affidata esclusivamente agli insegnanti, i quali adottano metodi descrittivi e colloqui con i genitori, promuovendo e incoraggiando il self-assessment da parte degli alunni. Viene portata avanti anche la valutazione degli insegnanti che risulta incentrata su feedback continui e informali, a partire dallo sviluppo professionale e dall'autoriflessione.

In sintesi, il testo presenta gli elementi peculiari della scuola finlandese, identificando nella cultura della fiducia la base fondante di un sistema di successo, che promuove equità e collaborazione all'interno della comunità scolastica, favorendo il benessere di tutti; un sistema in cui gli studenti possono svilupparsi pienamente, non soltanto a livello accademico, ma come soggetti autonomi e responsabilmente liberi. Tuttavia, l'opera è ben distante dall'intento celebrativo del modello nazionale fine a se stesso, e propone dei consigli pratici a partire da dati empirici e testimonianze dirette, con l'idea che sia possibile ispirare una trasformazione simile anche in altri contesti, modificando intenzionalmente le politiche e le pratiche a livello sistemico.

Biesta e Sahlberg a confronto: due strade verso lo scopo educativo

Entrambe le opere aspirano a un'educazione più significativa, ma percorrono strade diverse, determinate anche dal differente ambito in cui operano i due autori e dagli obiettivi che si propongono di raggiungere.

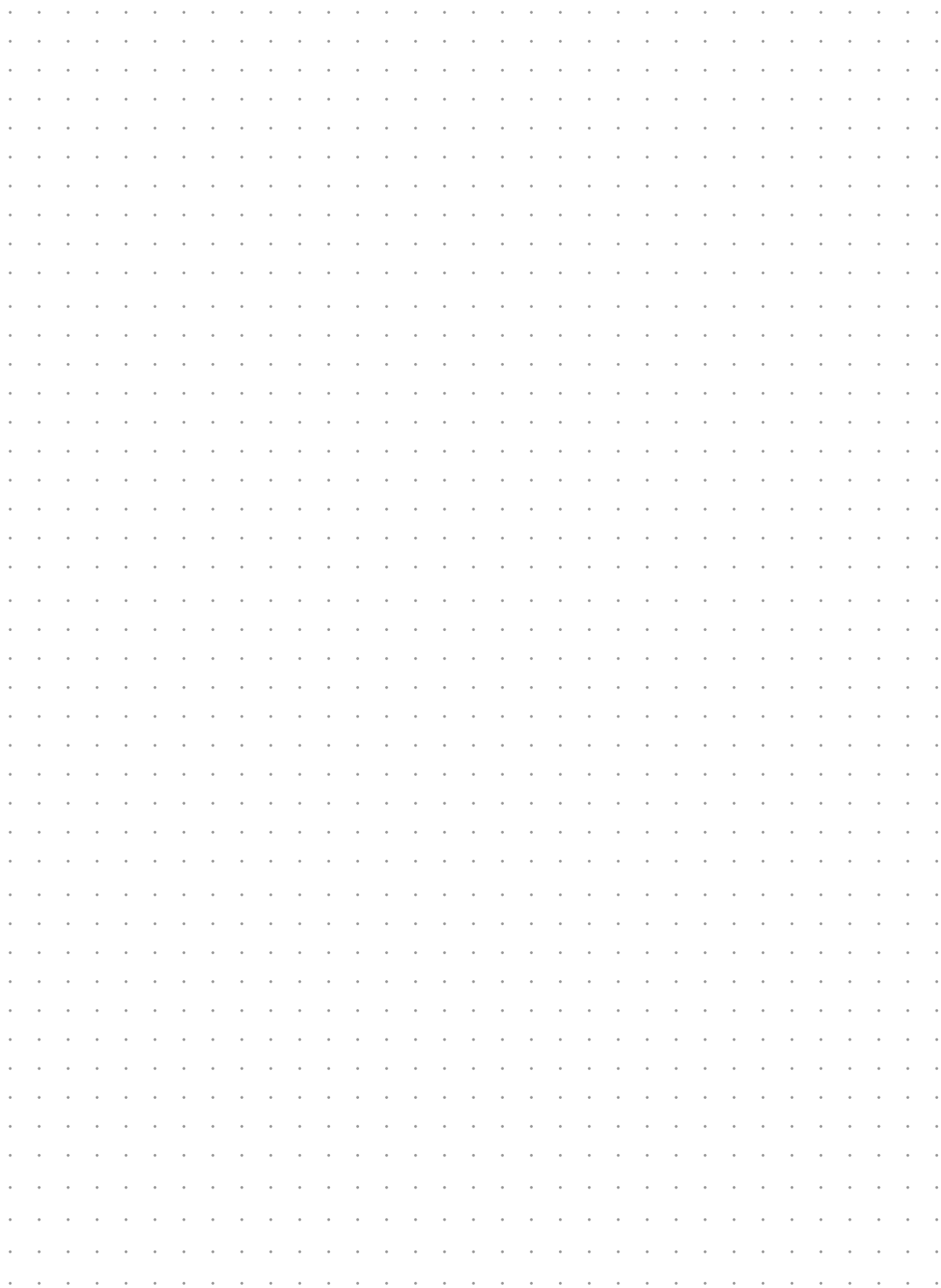
Gert Biesta ha una formazione di impianto pedagogico e filosofico e, pur avendo collaborato con importanti organismi consultivi mondiali, mantiene una visione profondamente radicata nella ricerca teorica. La sua speculazione, di matrice esistenzialista, è incentrata su questioni etiche ed esistenziali che indagano il senso e lo scopo ultimo dell'educazione.

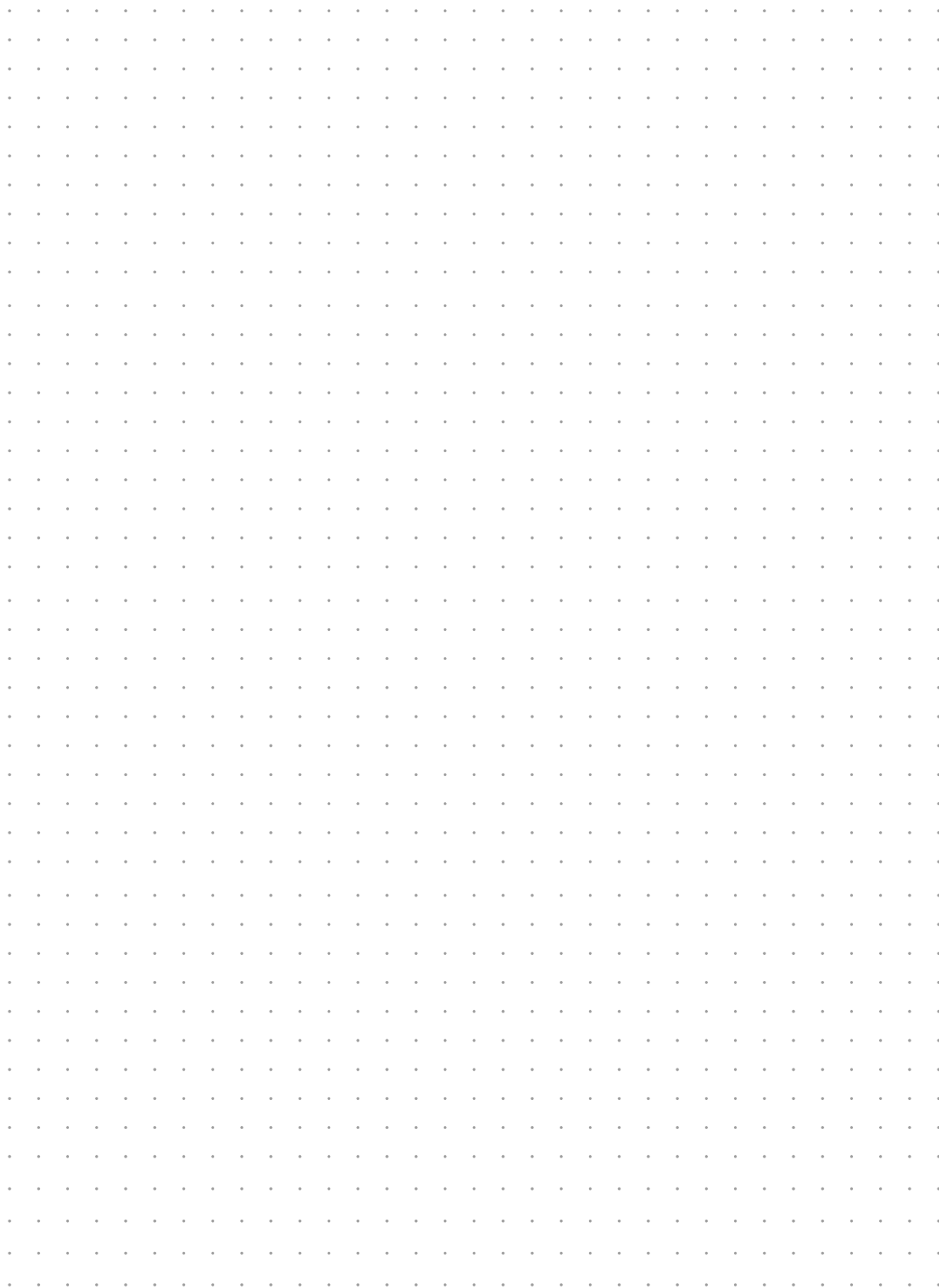
Pasi Sahlberg, invece, porta con sé la prospettiva di un policy maker e practitioner maturata alla luce della sua solida esperienza come insegnante, formatore e consulente di politiche educative di importanti organizzazioni internazionali in oltre sessanta Paesi. La sua visione, riprendendo un approccio educativo olistico, è orientata alla costruzione di sistemi scolastici basati su fiducia, equità e collaborazione.

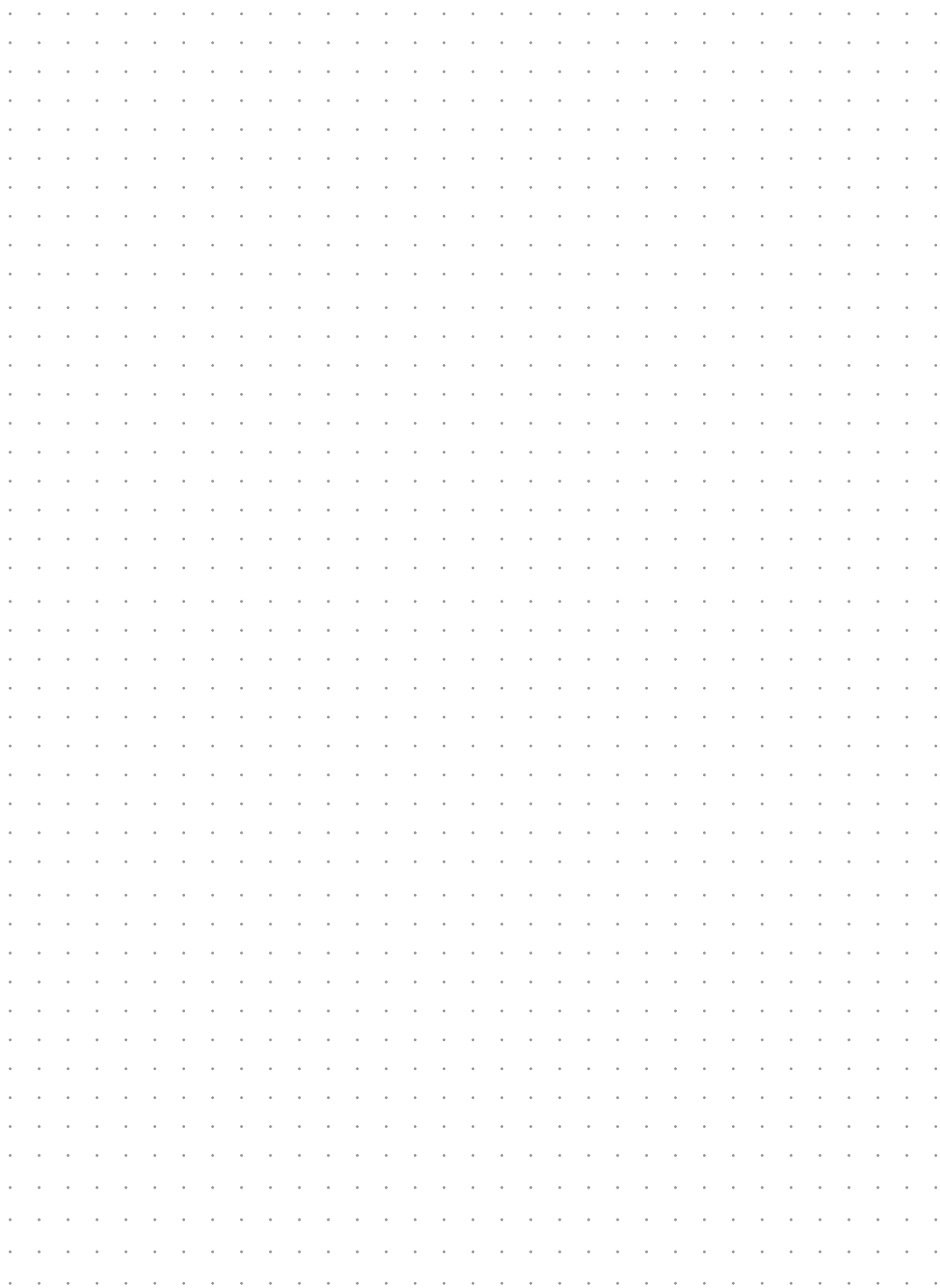
Questo spiega il motivo per cui Biesta interroga il *perché* fare scuola, riconoscendo nella soggettivazione degli alunni il fine ultimo dell'educazione; Sahlberg sviluppa il *come* intervenire a livello sistemico per renderla equa e funzionale alla crescita olistica degli studenti. Nonostante venga condiviso l'obiettivo di far emergere soggetti responsabili e autonomi, i due paradigmi portati avanti divergono chiaramente in un punto: quello esistenzialista non solo rifiuta qualsiasi forma di condizionamento esterno, anche quando mosso da fini nobili, ma al tempo stesso riconosce e accetta la possibilità che il soggetto scelga liberamente se rispondere o meno alla *chiamata* del mondo; quello olistico, al contrario, parte dal presupposto che l'ambiente scolastico debba essere intenzionalmente strutturato per favorire lo sviluppo armonico e l'autonomia degli studenti.

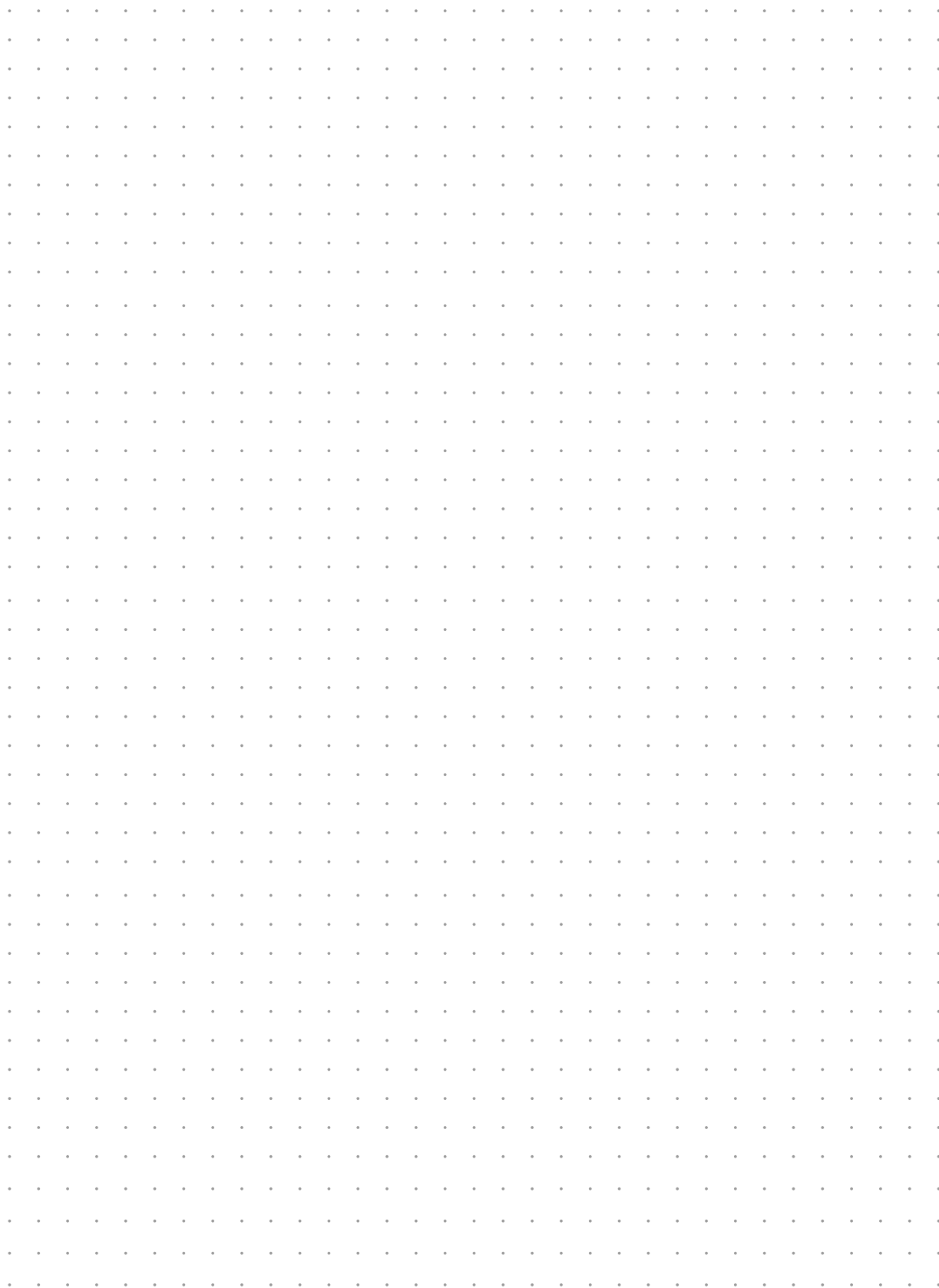
Nonostante questa differenza, una lettura congiunta dei testi risulta particolarmente stimolante. Pur non essendo possibile offrire una sintesi conciliante, il confronto apre una riflessione che intreccia tanto la profondità della dimensione teorica quanto la concretezza di quella pratica, offrendo spunti concettuali e pragmatici di grande ispirazione per chiunque intenda sostenere il cambiamento con consapevolezza e visione, anziché limitarsi semplicemente ad amministrarlo e gestirlo. Qualsiasi delle due direzioni si intenda percorrere, l'invito resta, comunque, quello di respingere l'idea di scuola come fabbrica di performance e risultati misurabili, per ripensare l'educazione come un'impresa complessa e rischiosa, che deve restare profondamente ancorata alla dimensione umana. Solo così potrà rendere possibile l'emergere di soggetti liberi e responsabili, in grado di porsi con senso critico di fronte alle domande che il mondo pone, dando forma autentica alla propria esistenza.

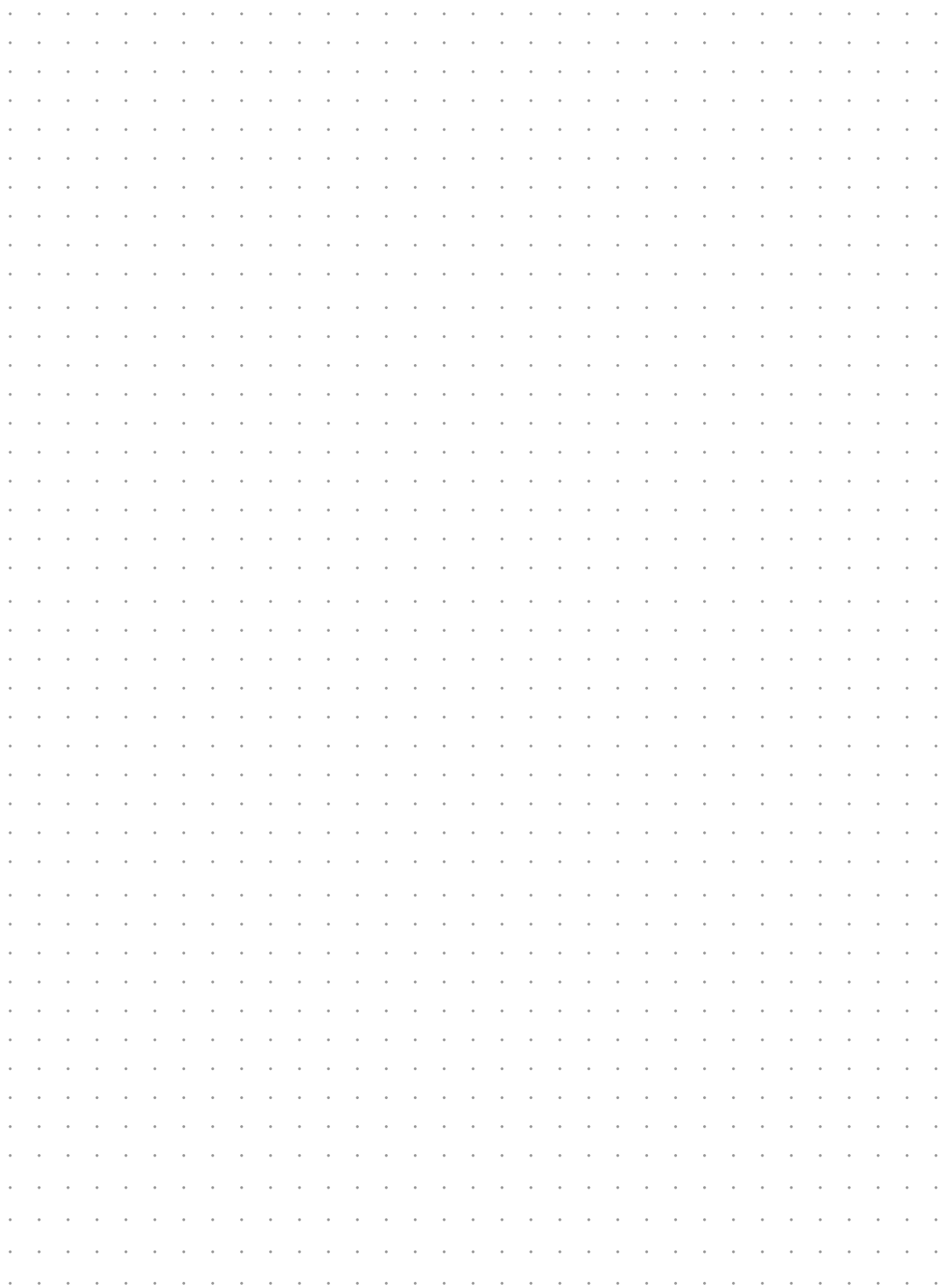
Emanuela Assenzio
Università di Verona

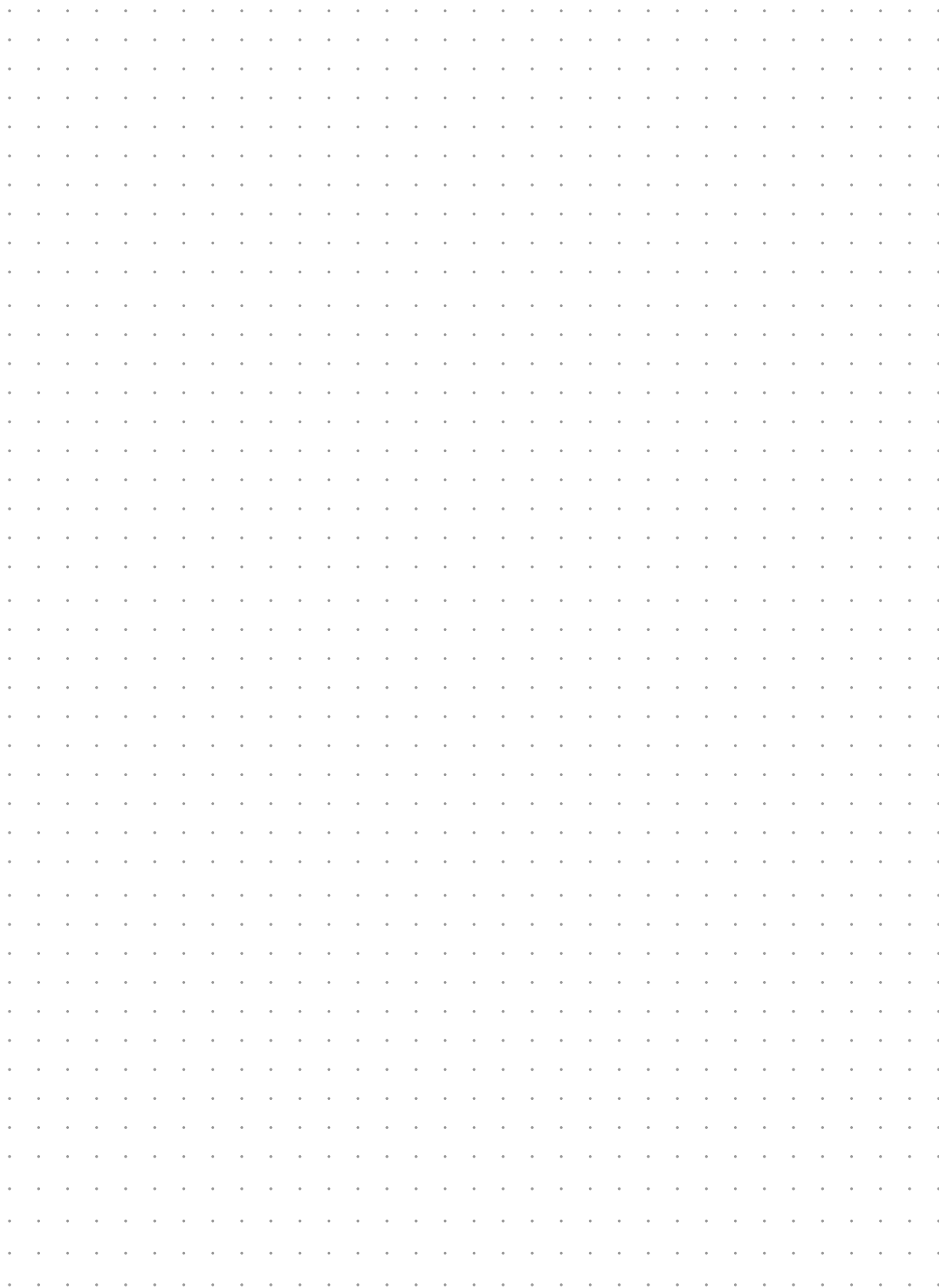














Inquadra il QR Code per
vedere le nostre pubblicazioni