Periodico per la formazione degli insegnanti
Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori

Idee in form@zione

I luoghi dell'apprendimento

Anno 12 • n. 11 • 2023

aracne

PERIODICO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

ORGANO DELL'ASSOCIAZIONE NAZIONALE
DEI FORMATORI INSEGNANTI SUPERVISORI

Idee in form@zione

I luoghi dell'apprendimento

Anno 12

n. 11

MARZO 2023

A CURA DI:
CRISTINA RICHIERI
MARIA RENATA ZANCHIN
LUISANNA PAGGIARO

Direttrice Responsabile
Cristina Richieri

Comitato Scientifico

Sibilla Cantarini: Professoressa associata di Lingua e linguistica tedesca, Università degli Studi di Verona
Luciano Carazzolo: Dirigente scolastico nell'Istruzione tecnica e nei Licei
Sergio Cecchin: Professore associato di Letteratura latina, Università degli Studi di Torino, già direttore delle SSIS Piemonte
Carmel Mary Coonan: Professoressa ordinaria di Didattica delle lingue moderne, Università Ca' Foscari, Venezia
Luciano Corradini: Professore emerito di Pedagogia generale, Università degli Studi Roma Tre
Luca Curti: Già professore ordinario di Letteratura italiana, dipartimento di Filologia, linguistica e letteratura, Università degli Studi di Pisa
Marco Dallari: Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, dip. di Psicologia e scienze cognitive, Università degli Studi di Trento
Paola Dongili: Già professoressa associata di Economia politica, facoltà di Economia, Università degli Studi di Verona
Franco Favilli: Professore associato di Didattica della matematica, Università degli Studi di Pisa
Ludwig Fesenmeier: Professor of Italian and French linguistics, Friedrich Alexander Universitat, Erlangen/Nurnberg (DEU)
Noriko Ishihara: Professor of Applied linguistics and TESOL/EFL, Hosei University (JPN)
Stefano Luconi: Professore associato di Storia e istituzioni delle Americhe, Università degli Studi di Padova
Maria Martello: Esperta in formazione e mediazione dei conflitti, giudice onorario, Corte d'appello di Milano, sez. Minori e famiglia
Paola Parravicini: Professoressa associata di Economia politica, Università degli Studi di Milano
Mario Piatti: Docente di Pedagogia della musica, Centro studi Maurizio Di Benedetto APS - Musicheria.net., Lecco
Juliana E. Raffaghelli: Researcher, Universitat Oberta de Catalunya (Spain), Faculty of Psychology and Educational Sciences
Alina Andreea Dragoescu Urlica: Senior lecturer for English as a foreign language and ESP, USAMVB, Timişoara (ROU)
Federica Ricci Garotti: Professoressa associata di Lingua e linguistica tedesca, Università degli Studi di Trento
Patrizio Rigobon: Professore aggregato di Lingua e letteratura catalana, dip. Studi linguistici e culturali comparati, Università Ca' Foscari, Venezia
Daryl Rodgers: Associate professor of Italian and applied linguistics, Susquehanna University, Selinsgrove, PA (USA)
Jeffrey Schnapp: Director of MetaLAB, co–director of Berkman center, professor of Romance literature, Harvard (USA)
Wilhelm Snyman: Senior lecturer for Italian and German, University of Cape Town (ZAF)
Andrea Varani: Formatore OPPI e d. a c., Università degli Studi di Milano Bicocca

Redazione

Maria Renata Zanchin: Caporedattrice di *Idee in form@zione*, esperta in Ricerca didattica e Counselling formativo, d. a c. di Didattica generale, Università degli Studi di Verona
Soraya Cipolla: PhD Candidate, Department of French and Italian, University of Illinois at Urbana-Champaign (USA)
Francesco Ferrari: PhD Candidate, Department of French and Italian, University of Illinois at Urbana-Champaign (USA)
Alberto Gelmi: Assistant professor of Italian, Vassar College, Poughkeepsie, NY (USA)
Evan Knight: PhD candidate, Comparative literature, the Graduate Center, the City University of New York (USA)
Luisanna Paggiaro: Già docente di Inglese (scuola secondaria), formatrice, membro CD ANFIS e responsabile LEND (Toscana), Pisa
Alun Phillips: Business English trainer and temporary professor of English, Università Ca' Foscari, Venezia
Chiara Redi: Docente di scuola primaria, tutor di laboratorio (Metodologie didattiche e Tecnologie per la didattica) e d. a c. di Competenze informatiche di base, Scienze della formazione primaria, Università degli Studi di Padova
Sarah Traversin: Docente di Lingua inglese (scuola secondaria), Vicenza

Hanno collaborato a questo numero:

Paolo E. Balboni: Professore onorario di Didattica delle lingue e senior researcher, Università Ca' Foscari, Venezia
Giuseppe Bianco: Dottorando presso dipartimento di Matematica e informatica, Università degli Studi di Palermo
Milvia Corso: Docente di Informatica (scuola secondaria), formatrice, cultrice di Glottodidattica, Università degli Studi di Trieste
G. Filippo Dettori: Professore associato di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Sassari
Benedetto Di Paola: Professore associato, dipartimento di Matematica e informatica, Università degli Studi di Palermo
Alberto Gelmi: Assistant professor of Italian, Vassar College, Poughkeepsie, NY (USA)
Elisa Ghedin: Docente di Architettura e storia dell'arte (scuola sec.), referente AIP per l'Ordine Architetti Pianificatori Paesaggisti Conservatori di Treviso presso il CNAPPC
Serena Giuliani: Docente di Lingua inglese (scuola secondaria di primo grado), traduttrice e interprete per la lingua inglese e la lingua francese, Pisa
Carla Maria Gnappi: Già docente di Lingua e letteratura inglese, tutor dei tirocinanti (SISS e TFA, Università degli Studi di Parma) e membro CD ANFIS
Kai Hakkarainen: Professor and supervisor for doctoral programme, department of Education, University of Helsinki
Evan Knight: PhD candidate, Comparative literature, the Graduate Center, the City University of New York (USA)
Tiina Korhonen: Lecturer and supervisor for doctoral programme, department of Education, University of Helsinki
Barbara Letteri: Docente MIUR, formatrice, d. a c. e cultore della materia in Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Sassari
Claudia Matini: Psicologa dell'educazione, psicoterapeuta, responsabile di Scintille.it srl, esperta di formazione e orientamento professionale, Roma

Elefteria Morosini: Docente di Italiano e Storia in francese (scuola secondaria), formatrice, membro CD ANFIS e tutor esperta in didattica per competenze, Milano
Silvia Mossarello: Studentessa in Scienze della formazione primaria, Università degli Studi di Pisa
Luisanna Paggiaro: Già docente di Inglese (scuola secondaria), formatrice, membro CD ANFIS e responsabile LEND (Toscana), Pisa
Hanna Reinius: Doctoral researcher, department of Education, University of Helsinki
Cristina Richieri: Direttrice responsabile di *Idee in form@zione*, formatrice, d. a c. Lingua inglese, dipartimenti di Scienze sociologiche e Scienze biomediche, Università degli Studi di Padova
Riccardo Scaglioni: Presidente ANFIS, insegnante e formatore, già d. a c. di Didattica e Laboratorio delle discipline giuridico-economiche, tutor coordinatore e SVT, Università degli Studi di Verona
Emanuele Venchi: Studente in corso di laurea magistrale in Storia e civiltà, dipartimento di Civiltà e forme del sapere, Università degli Studi di Pisa

Revisori che hanno collaborato in una o più edizioni di *Idee in form@zione*:

Mirella Albano: Docente di Lingua inglese, formatrice, Università degli Studi della Tuscia, Viterbo
Alessandra Anceschi: Docente di musica (scuola secondaria), formatrice, già direttrice responsabile di *Idee in form@zione*, Reggio Emilia
Daniela Antonello: Esperta di Arte e immagine, già docente in varie università italiane, fondatrice e presidente di Xearte, Padova
Chiara Battisti: Professoressa associata di Letteratura inglese, dipartimento di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Verona
Barbara Bertin: Dirigente scolastica, Venezia
Barbara Bevilacqua: Docente di scuola primaria, formatrice, tutor coordinatrice, Università degli Studi di Padova–Verona
Gilberto Bini, Professore ordinario di Geometria, Università degli Studi di Palermo
M. Luisa Boninelli: Formatrice del Centro studi Erickson, tutor coordinatrice (scuola secondaria), Università degli Studi di Catania e Kore di Enna
Paola Bortolon: Presidente dell'Associazione Nazionale Insegnanti Scienze Naturali, responsabile del Centro IBSE del Veneto, Vicenza
Luisa Broli: Docente di Scienze giuridico-economiche nella scuola secondaria, formatrice, referente docenti neoassunti, Vigevano (PV)
Federico Brusadelli: Docente di Storia e civiltà dell'Asia orientale, Università IULM, e managing editor della rivista accademica *Ming Qing Yanjiu*
Daniele Butturini: Ricercatore presso dipartimento di Diritto costituzionale, Università degli Studi di Verona
Michele Caputo: Professore aggregato di Pedagogia generale, Università degli Studi di Bologna
Laura Caravenna: Professoressa associata esperta in Analisi matematica, dipartimento di Matematica, Università degli Studi di Padova
Luciano Carazzolo: Dirigente scolastico nell'Istruzione tecnica e nei Licei
Rosalinda Cassibba: Professoressa ordinaria di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Università degli Studi di Bari
Graziano Cecchinato: Ricercatore in Pedagogia sperimentale, esperto di Tecnologie dell'educazione, Università degli Studi di Padova
Cinzia Cerroni: Professoressa associata, esperta di Storia delle matematiche, già componente della CIIM – UMI, Università degli Studi di Palermo
Letizia Cinganotto: Ricercatrice INDIRE, esperta CLIL, d. a c. di Lingua inglese, Università telematica degli Studi IUL
Lerida Cisotto: Già docente di Didattica generale e Didattica della lingua italiana, dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova
Flora Colavito: Docente di Filosofia, formatrice *Philosophia Ludens*, Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Carmel Mary Coonan: Professoressa ordinaria di Didattica delle lingue moderne, Università Ca' Foscari, Venezia
Luciano Corradini: Professore emerito di Pedagogia generale, Università degli Studi Roma Tre
Paolo Cottone: Ricercatore in Psicologia sociale, dip. di Filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata, Università degli Studi di Padova
Loredana Crestoni: Docente di Psicologia della comunicazione, formatrice e coordinatrice progetti di formazione, Verona
Luca Curti: Professore ordinario di Letteratura italiana, Università degli Studi di Pisa
Marco Dallari: Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, dip. di Psicologia e scienze cognitive, Università degli Studi di Trento
Franca Da Re: Esperta di Metodologie didattiche, in particolare per lo sviluppo delle competenze, già dirigente tecnico del MIUR, Veneto
Anna Di Palma: Docente di Lingua inglese nella scuola primaria, formatrice PNSD e didattica per competenze, Napoli
Bruna Di Sabato: Professoressa ordinaria di Didattica delle lingue, Università Suor Orsola Benincasa, Napoli
Piergiuseppe Ellerani: Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi del Salento
Alberto Ferrari: Formatore, esperto di didattica per competenze, docente di Disegno e storia dell'arte nella scuola secondaria, Treviso
Pier Luigi Ferrari: Professore ordinario di Matematiche complementari, Università degli Studi del Piemonte Orientale, Vercelli
Loredana Ferrero: Già dirigente scolastica, presidente del Forum per l'educazione e la scuola del Piemonte e referente per la formazione dell'A.N.Di.S. Piemonte, Torino
Carlo Fiorentini: Docente di Chimica, esperto di educazione scientifica (scuola I e II ciclo), presidente CIDI, Firenze
Luisanna Fiorini: Dirigente scolastica presso il Servizio provinciale di valutazione, Bolzano
Maria Rosa Fontana: Docente di Latino e Greco e tutor coordinatrice, Modena–Bologna
Anna Maria Freschi: Pedagogista musicale, Firenze
Attilio Galimberti: Docente di Lingua inglese, tutor coordinatore, formatore LEND e ANILS, Bergamo
Ivana Gambaro: Docente di Storia e Filosofia e formatrice, Genova

Roberto Gardenghi: Psicoterapeuta, direttore della Scuola di specializzazione APF (Torino), d. a c. nei corsi di laurea magistrale in Psicologia, Università degli Studi di Torino e Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo

Carmen Genchi: Vicepresidente ANFIS, formatrice, già docente di Filosofia nei Licei, ha collaborato con IRRE Puglia e Università degli Studi di Bari

Antonio Giacobbi: Già dirigente scolastico, presidente Proteo Fare Sapere Veneto, Cadoneghe (Padova)

Enrico Grazzi: Professore associato di Lingua e traduzione inglese, dip. di Lingue, letterature e culture straniere, Università degli Studi Roma Tre

Leo Izzo: Docente di Musica e ricercatore indipendente, Bologna

Gisella Langé: Ispettrice tecnica di Lingue straniere del MIUR, esperta di politiche linguistiche e curricoli linguistici

Mariana Laxague: Insegnante di Inglese freelance e autrice, Torino

Vincenza Leone: Docente nei Laboratori di didattica dell'inglese (laurea magistrale in Scienze della formazione), Università Cattolica, Milano

Donatella Lombello: Studiosa senior dello *Studium patavinum*, presidente Sezione PD di Associazione Pedagogica Italiana, già professoressa associata di Letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della biblioteca scolastica e per ragazzi, FISPPA, Università degli Studi di Padova

Stefano Luconi: Professore associato di Storia e istituzioni delle Americhe, Università degli Studi di Padova

Giovanni Marconato: Psicologo e formatore, Venezia

Luciano Mariani: Formatore e consulente pedagogico, Milano

Stefano Meloni: Membro del Tavolo tecnico dell'Università degli Studi di Cagliari (progetto UNICA-ORIENTA), già referente per la formazione docente c/o Ufficio scolastico regionale per la Sardegna

Michela Mengoli: Docente di Lingua e civiltà francese, co–referente sezione internazionale EsaBac, Bologna

Giuseppina Messetti: Già ricercatrice SSD M/PED-03 presso il dipartimento di Scienze umane, Università degli Studi di Verona

Cinzia Mion: Dirigente scolastica, psicologa, formatrice, Treviso

M. Antonia Moretti: Collabora a *Agenda della scuola* Tecnodid, ha partecipato ai progetti *VALeS*, *Valutazione e Miglioramento* e ai *NEV*, Treviso

Elefteria Morosini: Docente di Italiano e Storia in francese nella scuola secondaria, formatrice e tutor esperta in didattica per competenze, Milano

David Newbold: Ricercatore in Lingua inglese, Università Ca' Foscari, Venezia

Dario E. Nicoli: Esperto di sistemi educativi, docente inc. di Sociologia economica, del lavoro e dell'organizzazione, Università Cattolica, Brescia.

Ivana M. Padoan: Senior researcher, dipartimento di Filosofia e beni culturali, Università Ca' Foscari, Venezia

Luisanna Paggiaro: Già docente di Inglese (scuola secondaria), formatrice, responsabile LEND (Toscana), Pisa

Daniela Pavan: Fondatrice di *Scintille.it*, insegnante, psicoterapeuta e referente del progetto *Vivendo* in collaborazione con IUSVE e ULSS 2, Treviso

Loredana Perego: Membro del Forum del libro, coordinatrice *Progetto lettura*, Rete bibliotecaria scolastica di Vicenza e Assessorato istruzione del comune di Vicenza

Loredana Perla: Professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale, dipartimento FORPSICOM, Università degli Studi di Bari

Katia Peruzzo: Ricercatrice presso dipartimento di Studi linguistici e culturali comparati, Università Ca' Foscari, Venezia

Mario Piatti: Pedagogista musicale, Forcoli (PI)

Manlio C. Piva: Docente di Educazione artistica e Educazione mediale presso Scienze della formazione primaria, e Didattica dell'audiovisivo e multimediale presso Scienze dello spettacolo e produzione multimediale, Università degli Studi di Padova.

Juliana E. Raffaghelli: Researcher, Faculty of Psychology and educational sciences, Universitat Oberta de Catalunya (Spain)

Manuela Repetto: Professoressa associata, dipartimento di Filosofia e scienze dell'educazione, Università degli Studi di Torino

Enrica Ricciardi: Docente di Lettere nella scuola secondaria, formatrice e studiosa di letteratura per ragazzi, Padova

Patrizia Ripa: Docente di Lingua e letteratura inglese (scuola secondaria), referente per ricerca e innovazione didattica, Bari

Giuseppe Ritella: Ricercatore post doc, facoltà di Scienze educative, Università di Helsinki

Daryl Rodgers: Associate professor of Italian and Applied linguistics, Susquehanna University, Selinsgrove, PA (USA)

Arduino Salatin: Vice–presidente INVALSI, preside Istituto Universitario Salesiano, Venezia

Patrizia Sandri: Docente di Didattica e pedagogia speciale, dipartimento di Scienze dell'educazione "Bertin", Università degli Studi di Bologna

Roberta Scalone: Docente di scuola primaria, sociologa, Padova

Caterina Scapin: Docente di scuola primaria, formatrice e tutor coordinatrice a Scienze della formazione, Università degli Studi di Vicenza

Sara Scrimin: Professoressa associata, dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione, Università degli Studi di Padova

Matteo Segafreddo: Compositore, cultore SSD L-ART/07, Università Ca' Foscari, Venezia

Luciano Spada: ICT in Education specialist, d. a c., Università Ca' Foscari e IUAV, Venezia

Giuseppe Tacconi: Ricercatore in Didattica generale, Università degli Studi di Verona

Antonio Taglialatela: Ricercatore in Lingua e traduzione inglese, dipartimento di Scienze umane, Università degli Studi della Basilicata

Rita Tegon: Docente di Greco, consulente INDIRE per il miglioramento dei sistemi, esperta di *Media Education*, Treviso

Y.L. Teresa Ting: Ricercatrice, dip. di Chimica e tecnologie chimiche, esperta didattica STEM, Università della Calabria, Arcavata di Rende (CS)

Alessandra Tomaselli: Professoressa ordinaria di Lingua tedesca, dip. di Lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Verona

Marzia Vacchelli: Docente di Lingua e cultura tedesca (scuola secondaria), formatrice, già d. a c. c/o Università degli studi di Brescia e FAU Erlangen

Andrea Varani: Formatore OPPI e d. a c. presso Università degli Studi di Milano Bicocca

Lucy Vivaldini: D. a c. di Lingua inglese e cultrice della materia presso l'Università degli Studi di Brescia

Maria Assunta Zanetti: Professoressa associata di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Università degli Studi di Pavia

Direzione e Redazione

ANFIS, via S. Alessio 38 – 37129 Verona
redazione@anfis.eu
Periodico per la formazione degli insegnanti - organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori
www.anfis.eu – Tel. +39 329 6422 306 Fax +39 045 2109 233
Quota associativa ANFIS: 30,00 € da versare tramite:
Conto Corrente n. 96067137 intestato a:
"Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori"
Causale: "Iscrizione ANFIS – 2023"
oppure
Bonifico Bancario IBAN: IT39W0760111700000096067137 intestato a "Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori" via S. Alessio, 38 Verona 37129 – Causale: "Iscrizione ANFIS 2023 - NOME COGNOME"
Per altre informazioni www.anfis.eu al menù "Iscriviti all'ANFIS".

Disegno di copertina: Caterina Perezzani
Disegni nell'impaginato: Aracne

Criteri di referaggio

Gli scritti che compaiono nelle rubriche *Studi e riflessioni*, *Pratica formativa* e *Lo scaffale del formatore* (eccetto *Flipping Language Teacher Training: a circular model for a new training environment* di Paolo E. Balboni) sono stati assoggettati a referaggio con il sistema del «doppio cieco» (*double blind peer review process*) nel rispetto dell'anonimato sia dell'autore che dei revisori. L'individuazione dei revisori è operata dalla Redazione della rivista che sceglie i *referee* tra studiosi ed esperti del settore oggetto del saggio/articolo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del Comitato Scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del Comitato Scientifico, fanno parte del *Comitato dei Referee*, annualmente aggiornato. La Redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali (una prima richiesta di adattamento può essere già operata in questa fase), invia ai *referee* i saggi/ articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I *referee*, entro i termini indicati dalla Redazione, forniscono le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura elaborata dalla Redazione. La scheda di valutazione permane agli atti nell'archivio della Redazione e i suggerimenti contenuti sono comunicati all'autore del saggio/articolo. Le indicazioni fornite dai *referee*, benché debitamente considerate dalla Redazione, hanno valore consultivo. La Redazione può decidere comunque di pubblicare un saggio/ articolo. L'elenco dei *referee* è pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale saggio/articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formulano il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e scorrevolezza dell'esposizione. Sulla base di tali parametri, i revisori possono formulare i seguenti giudizi:

a) pubblicabile senza modifiche;
b) pubblicabile previo apporto di modifiche;
c) da rivedere in maniera sostanziale;
d) da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale è assunta dal Direttore, salvo casi particolari in cui il Direttore medesimo provvede a nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell'elaborato. Il Direttore, su sua responsabilità, può decidere di non assoggettare a revisione scritti pubblicati su invito o comunque di autori di particolare prestigio.

Referee criteria

The articles appearing in the sections *Studi e riflessioni*, *Pratica formativa* and *Lo scaffale del formatore* (except for *Flipping Language Teacher Training: a circular model for a new training environment* by Paolo E. Balboni) were subjected to a double blind peer review process which respects the anonymity of author and reviewer.

The Editorial Board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the essay/article if such a figure cannot be found among the members of the Scientific Committee. Academic reviewers, together with the Scientific Committee make up the Referee Committee, which is subject to an annual review and update. Once the Editorial Board has checked the relevance of the topic to the journal's aims as well as any editorial issues (the person submitting may be asked to make some initial changes at this stage), it will send the essay/ article in anonymous form to the chosen referees. Within the term indicated by the Board, the referee will provide his or her observations using the outline letter provided by the Board. The evaluation form will be kept on the Editorial Board's files and any suggestions will be forwarded to the author of the essay/article. Although carefully considered by the Board, any comments made by the referee are purely for consultation purposes and the Board may decide to publish an essay/article in any case. The list of referees will be published in the periodical without any specific attribution of the essays/articles contained in it.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in–depth treatment of the topic; sufficiently up–to–date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

a) publishable as it stands;
b) publishable after making certain modifications;
c) whole–scale revision required;
d) reject.

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the Director except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the essay/article. The Director reserves the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.

Registrazione del Tribunale di Verona n. 1.944 R.S. del 29.2.2012
Anno 12, numero 11 — marzo 2023
Idee in form@zione *is an international peer-reviewed journal*
Periodicità annuale

©

ISBN
979-12-218-0549-9

PRIMA EDIZIONE
ROMA MARZO 2023

Sommario

11 Editoriale
di Cristina Richieri

Studi e riflessioni

19 The ANFIS association. A "place" for teacher and teacher trainer professional learning
di Cristina Richieri, Riccardo Scaglioni, Milvia Corso, Evan Knight

43 Abitare il Paese. Promuovere nei ragazzi la cultura della domanda e della progettazione territoriale
di Elisa Ghedin

57 La memoria. Spazi dell'apprendimento nella formazione universitaria
di G. Filippo Dettori e Barbara Letteri

Pratica formativa

79 L'aula in classi multiculturali. Approcci di Trasposizione Culturale tra pratica quotidiana e prospettive future sulla formazione matematica
di Giuseppe Bianco e Benedetto Di Paola

95 Sviluppare resilienza nella professione insegnante. La formazione online come luogo di apprendimento di self-care skill
di Claudia Matini

Lo scaffale del formatore

115 Flipping Language Teacher Training. A circular model for a new training environment
di Paolo E. Balboni

129 Gli spazi a scuola. Note dall'esperienza di tirocinio
di Carla Maria Gnappi

La voce dei docenti in formazione

145 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL): il sottile *fil rouge* che congiunge le fasi più importanti della mia carriera
di Serena Giuliani
149 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. Quando la scuola diventa cambiamento
di Silvia Mossarello
153 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. L'importanza del ruolo educativo e sociale dell'insegnante
di Emanuele Venchi

Letti per voi

159 Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet
(*di Noriko Ishihara with Andrew D. Cohen*) Recensione di Alberto Gelmi
163 Come leggere. Carta, schermo o audio?
(*di Naomi S. Baron*) Recensione di Elefteria Morosini
169 Language Learning Environments. Spatial Perspectives on SLA
(*di Phil Benson*) Recensione di Luisanna Paggiaro

Le traduzioni

175 L'importanza della progettazione degli spazi per l'apprendimento. Percezione dell'impatto della scuola senza banchi su apprendimento e insegnamento
di Hanna Reinius, Tiina Korhonen & Kai Hakkarainen
Traduzione di Cristina Richieri e Alberto Gelmi

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/97912218054991 pp. 11–16 (marzo 2023)

Editoriale

Cristina Richieri

L'inaccessibilità dei luoghi tradizionalmente deputati all'apprendimento verificatasi durante il periodo più difficile della pandemia da COVID-19 ci ha indotto non solo a riflettere sul senso e sul valore dell'incontro negli spazi fisici in cui si realizza l'apprendimento, ma anche a mobilitare risorse individuali e collettive per affrontare i limiti imposti dalle circostanze straordinarie e per superarli. Ci siamo resi conto della possibilità di costruire spazi virtuali e trasformarli in luoghi per l'apprendimento imparando a sviluppare competenze relazionali, didattiche, organizzative che non avremmo mai immaginato di essere in grado di mettere in campo.

Questi processi, che ci hanno trasformato nel nostro agire quotidiano di professionisti dell'educazione ma anche come soggetti nella nostra dimensione personale, hanno sollecitato la redazione di *Idee in form@zione* a dedicare questo numero ai luoghi dell'apprendimento. Le tematiche affrontate dagli autori dei contributi che pubblichiamo non ambiscono ad esaurire le questioni che il titolo *I luoghi dell'apprendimento* potrebbe abbracciare. Tuttavia, abbiamo cercato di contemplare più aspetti includendo l'edilizia scolastica, l'architettura dei percorsi di apprendimento/formazione da remoto, la progettazione territoriale, lo spazio cognitivo e lo sviluppo delle strategie mnestiche, la didattica come terreno di incontro di culture diverse, i luoghi identitari dove condividere valori e crescere professionalmente.

Il titolo di questo numero ci invita a riflettere sui termini "spazio" e "luogo" che possono sembrare intercambiabili solo di primo acchito. Zamagni, che ha approfondito la questione terminologica, chiarisce che il primo è un'entità geografica, il secondo è un'entità socio-culturale e precisa che «tale distinzione si riallaccia ad un'altra di più antica memoria: quella tra *urbs* e *civitas*. *Urbs*, da cui la parola italiana "urbe", è la "città delle pietre"; la *civitas* era per gli antichi romani la "città delle anime". Questa tradizione di pensiero è andata persa nel tempo, mentre i nostri antenati avevano chiara

la differenza tra spazi e luoghi. La *civitas* è un luogo, mentre l'*urbe*, è uno spazio» (2017, p. 11)[1]. Queste precisazioni aiutano a inquadrare le argomentazioni e le prospettive espresse dagli Autori dei contributi presenti in questo numero e fotografano la sfida educativa, quella cioè di trasformare lo spazio – l'"eccesso di spazio" che caratterizza la nostra epoca, per usare le parole di Augé (2018, p. 53)[2] – in luogo abitato da anime.

Riconoscere e dare valore alla relazione tra pedagogia, apprendimento e architettura scolastica costituisce una pietra angolare atta a supportare l'innovazione. Come ha esplicitamente puntualizzato Corradini (1988, p. 144)[3], «Gli edifici sono stati a lungo intesi come variabili indipendenti, come vincoli imposti dalla necessità economica, politica o tecnica, piuttosto che come variabili dipendenti da un complesso progettuale disponibile a farsi carico della qualità della vita dei soggetti della scuola». E a proposito dell'aula, Zagrebelsky (2022, p. 6) scrive: «non è un luogo materiale qualsiasi, circondato da quattro muri sordi e grigi, ma è un luogo dello spirito dove spira un venticello creativo di libertà»[4].

Il legame tra pedagogia, apprendimento e architettura scolastica è un tema sul quale INDIRE ha da tempo iniziato a fare ricerca avendo elaborato anche un manifesto sugli spazi educativi[5] basato sulla convinzione che «Innovare la didattica nelle metodologie non può prescindere da una nuova visione degli spazi scolastici e dei *setting* educativi. E modificare spazi e *setting* aiuta a modificare la pratica didattica» (Chipa & Moscato, 2018, p. 134)[6]. Tutte queste considerazioni sono opportune non solo per le architetture fisiche – per la cui realizzazione più voci auspicano una coprogettazione che coinvolga chi "abita" le scuole – ma anche per il mondo virtuale dove la configurazione e l'organizzazione spaziale assumono un ruolo determinante nella promozione dell'apprendimento e nel suo soste-

1 Zamagni, S. (2017). I luoghi dell'economia civile per lo sviluppo sostenibile. In P. Venturi, & S. Rago (a cura di), *Da Spazi a Luoghi. Proposte per una nuova ecologia dello sviluppo* (pp. 11-20). Forlì: AICCON, https://repository.supsi.ch/9182/1/GdB-2016_Atti.pdf (consultazione 11/12/2022).

2 M. Augé (2018). *Nonluoghi*. Milano: Elèuthera.

3 Corradini, L. (1988). Implicazioni educative e pedagogiche dell'edilizia scolastica. In Ministero della Pubblica Istruzione, *L'edilizia scolastica: problemi e prospettive*, Atti della Conferenza nazionale di Montecatini Terme, 17-19 dic. 1987 (pp. 143-153). Firenze: Le Monnier.

4 Zagrebelsky, G. (2022). *La lezione*. Torino: Giulio Einaudi editore.

5 https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf (consultazione 11/12/2022).

6 Chipa, S., & Moscato, G. (2018). Spazi e apprendimento: trasformare gli ambienti educativi fra pedagogia e architettura. In P.F. Costante (a cura di), *Bricks*, *8*(3) numero speciale Azione@28 PNSD Animatori digitali, pp. 127-135, http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2018/08/BRICKS_3_2018.pdf (consultazione 05/12/2022).

gno, soprattutto quando ci si prefigge di creare occasioni di intersezione tra reale e virtuale[7]. *Chi costruirà il Metaverso?* Questa domanda provocatoria, in cui mi sono imbattuta leggendo una delle pagine virtuali di Velvet Media[8], chiama in causa noi professionisti dell'educazione esortandoci ad aggiornarci sulle linee di tendenza che caratterizzeranno il settore educativo nel prossimo futuro e ad acquisire competenze digitali sempre più raffinate in vista di un nostro coinvolgimento anche nella progettazione di ambienti virtuali.

Nello specifico dei contributi accolti in questo numero della nostra rivista, segnalo in primo luogo l'articolo che apre la sezione "Studi e riflessioni" dal titolo *The ANFIS association. A "place" for teacher and teacher trainer professional learning* (Cristina Richieri, Riccardo Scaglioni, Milvia Corso e Evan Knight). L'articolo presenta una ricerca condotta in seno all'associazione ANFIS mirata a indagare le potenzialità formative dell'associazione e dalla quale emerge con chiarezza come essa possa definirsi "luogo identitario" per insegnanti e formatori dove coltivare la crescita professionale. L'articolo è stato espressamente scritto in lingua inglese con l'intento di assicurargli la più ampia diffusione possibile oltre i confini nazionali.

Abitare il Paese. Promuovere nei ragazzi la cultura della domanda e della progettazione territoriale è il titolo dell'articolo di Elisa Ghedin, frutto di una intervista all'architetta Lilia Cannarella, membro del Consiglio Nazionale degli Architetti Pianificatori Paesaggisti Conservatori, responsabile del dipartimento "Partecipazione, inclusione sociale e sussidiarietà" e referente nazionale del progetto. L'intervista affronta la tematica della città come luogo di apprendimento ed educazione condivisa attraverso l'illustrazione di un percorso di co-progettazione urbanistica che coinvolge architetti, insegnanti e studenti allo scopo di stimolare proprio in quest'ultimi la capacità di porsi domande sul senso dell'abitare i territori, di immaginarli e di partecipare alla loro pianificazione.

Il terzo contributo, di G. Filippo Dettori e Barbara Letteri, si intitola *La memoria. Spazi dell'apprendimento nella formazione universitaria*. Nell'articolo gli Autori illustrano una ricerca condotta presso l'Università degli Studi di Sassari focalizzata sul metodo di studio messo in pratica dagli studenti nella preparazione degli esami e volta a creare in loro consapevolezza in merito

7 Cf.: Fierli, M. (2013). Spazi virtuali e fisici per l'apprendimento scolastico. In V. Midoro, & D. Persico (a cura di), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 111-117). Supplemento al volume 21, n. 3 di *TD Tecnologie Didattiche*. Roma: Edizioni Menabò, https://ijet.itd.cnr.it/public/journals/3/books/download/PedagogiaEraDigitale-ITD.pdf (consultazione 05/12/2022).

8 Cf.: https://velvetmedia.it/it/posts/architettura-del-metaverso-chi-progettera-gli-spazi-virtuali (consultazione 05/12/2022).

al come predisporre nella mente lo "spazio" dedicato all'apprendimento e a come utilizzare tecniche mnestiche che lo agevolino.

La sezione "Pratica formativa" si apre con l'articolo *L'aula in classi multiculturali. Approcci di Trasposizione Culturale tra pratica quotidiana e prospettive future sulla formazione matematica* di Giuseppe Bianco e Benedetto Di Paola. Attraverso l'illustrazione del quadro teorico della trasposizione culturale, gli Autori offrono un approfondimento su questa tematica focalizzato sull'insegnamento/apprendimento della matematica con l'obiettivo di favorire nel lettore una riflessione autonoma sulla propria formazione di stampo interculturale, sulle proprie strategie di insegnamento e sulla propria capacità di realizzare una didattica che sia luogo di incontro di culture diverse.

Claudia Matini, nel suo *Sviluppare resilienza nella professione insegnante. La formazione online come luogo di apprendimento di self-care skill*, porta alla nostra attenzione la questione del benessere psicofisico dell'insegnante presentandoci un percorso formativo realizzato durante la pandemia da COVID-19, e perciò in modalità remota, che ha implicato l'accurato allestimento dello spazio digitale e la predisposizione di attività partecipative consone a sostenere la rete relazionale di supporto sociale che è uno degli elementi della resilienza.

La sezione "Lo scaffale del formatore" si apre con il contributo di Paolo E. Balboni dal titolo *Flipping Language Teacher Training. A circular model for a new training environment*. L'Autore propone un ambiente formativo integrato in cui gli insegnanti in formazione possono usufruire di *videoclip* realizzate da esperti su questioni prettamente teoriche per poi confrontarsi con i tutor e i propri pari sugli aspetti pratici inerenti, contestualizzandoli nel proprio ambiente di lavoro. Ne emerge come le competenze organizzative e progettuali dei tutor nell'orchestrare risorse diverse siano determinanti.

Chiude questa sezione l'articolo di Carla Maria Gnappi *Gli spazi a scuola. Note dall'esperienza di tirocinio.* L'Autrice ci illustra una interessante retrospettiva sulla sua esperienza di formatrice che, nell'attesa che riprenda l'esperienza del tirocinio per tutti i docenti in formazione, diventa preziosa occasione per un confronto sul ruolo della organizzazione degli spazi scolastici, che sono contestualmente un prodotto sociale ma anche un dispositivo in grado di condizionare i processi sociali.

La sezione "La voce dei docenti in formazione" accoglie i contributi di Serena Giuliani, Silvia Mossarello ed Emanuele Venchi. Desidero ricordare ai lettori che questa porzione del numero di *Idee in form@zione* è dedicato alle riflessioni di insegnanti – già operativi oppure in procinto

di diventarlo – sviluppate a partire da uno spunto da noi suggerito che si sostanzia nel pretitolo *Il momento più illuminante del mio percorso formativo*. Ne consegue che gli elaborati non sono quasi mai esplicitamente attinenti al tema affrontato in ciascun numero della rivista che, invece, si propone sempre come monografico. Siamo convinti dell'importanza di offrire ai docenti, soprattutto a quelli giovani, l'opportunità di vedersi accolti in una pubblicazione perché questa esperienza è incentivo ad assumere un atteggiamento dinamico e costruttivo nei confronti della propria professionalità. Inoltre – e qui cito dall'*Editoriale* del 2017 in cui presentavo la nuova sezione "La voce dei docenti in formazione" – «considerare i pensieri dei docenti in formazione ci fa riflettere sia sul valore che possono assumere le buone pratiche di chi li avvia alla professione, sia sui possibili effetti negativi che una formazione intempestiva può causare»[9]. Per tutti questi motivi continuiamo ad accogliere ogni anno validi esempi di questo tipo di contributo. Qui di seguito indico brevemente gli ambiti trattati nei tre che sono stati scelti per questo numero.

Il titolo dell'elaborato di Serena Giuliani è *Il momento più illuminante del mio percorso formativo. Content and Language Integrated Learning (CLIL): il sottile fil rouge che congiunge le fasi più importanti della mia carriera*. L'Autrice illustra il suo avvicinamento alla metodologia CLIL e le ricadute positive che ne sono derivate per lei stessa in quanto insegnante e per i suoi allievi. Silvia Mossarello, nel suo *Il momento più illuminante del mio percorso formativo. Quando la scuola diventa cambiamento* ci parla di due storie vere e della sua capacità di trasformare l'esperienza di tirocinio in momento di comprensione profonda del proprio ruolo di insegnante. Infine, Emanuele Venchi, nel suo *Il momento più illuminante del mio percorso formativo. L'importanza del ruolo educativo e sociale dell'insegnante*, tratta il tema del valore formativo delle discipline scolastiche e delle competenze che gli studenti sono chiamati ad acquisire per diventare cittadine e cittadini consapevoli.

Nella sezione "Letti per voi" figurano le recensioni dei seguenti volumi: *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet* di Noriko Ishihara con Andrew D. Cohen (recensione di Alberto Gelmi), *Come leggere. Carta, schermo o audio?* di Naomi S. Baron (recensione di Elefteria Morosini) e *Language Learning Environments. Spatial Perspectives on SLA* di Phil Benson (recensione di Luisanna Paggiaro).

Infine, nella sezione "Le traduzioni" proponiamo l'articolo di Hanna Reinius, Tiina Korhonen e Kai Hakkarainen *L'importanza della progettazione degli spazi per l'apprendimento. Percezione dell'impatto della scuola senza*

9 Richieri, C. (2017). Presentazione. In C. Richieri, & M.R. Zanchin (a cura di), *Idee in form@zione. Forme e contesti della comunicazione educativa*, *5*, pp. 157-158. Roma: Aracne.

banchi su apprendimento e insegnamento (traduzione di Cristina Richieri e Alberto Gelmi) in cui le autrici illustrano un progetto di ricerca in una scuola finlandese di recente costruzione caratterizzata da spazi flessibili per l'apprendimento. La lettura dell'articolo, che indaga la relazione tra pedagogia, spazi e apprendimento, suggerisce spunti per ragionare di riprogettazione degli ambienti scolastici e – perché no? – di semplice ricollocazione degli arredi in attesa che l'edilizia scolastica assuma rilevanza maggiormente significativa presso i nostri decisori politici.

Buona lettura!

Studi e riflessioni

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/97912218054992 pp. 19–41 (marzo 2023)

The ANFIS association

A "place" for teacher and teacher trainer professional learning

Cristina Richieri, Riccardo Scaglioni, Milvia Corso, Evan Knight[1]

The purpose of this research was to gain a better understanding of the Italian ANFIS[2] association as a "place of learning". To serve this purpose, data were collected through a survey with both closed and open questions in order to: 1) find out the benefits the associates ascribe to their being ANFIS members and 2) explore the value that associates attribute to their participation in ANFIS activities. The analysis of the data included reflecting on the values and the identity – always evolving – of the collective entity and considering the most appropriate actions to be taken to achieve professional learning. The results show that the ANFIS association is a "place" where learning occurs through the enhancement of knowledge and skills, participation in educational activities and dialogue within the community.

KEYWORDS: teacher professional associations, teacher professional development, participation, teacher education

Attraverso questa ricerca si è inteso verificare la possibilità di definire l'associazione italiana ANFIS come "luogo di apprendimento". A tal fine sono stati raccolti dati attraverso un'indagine predisposta con domande chiuse e aperte allo scopo di: 1) far emergere i benefici che gli associati attribuiscono al loro essere membri dell'ANFIS e 2) esplorare il valore attribuito dagli associati alla loro partecipazione alle attività di ANFIS. L'analisi dei dati ha portato a riflettere sui valori e sull'identità – sempre in evoluzione – dell'associazione, e a considerare quali possano essere le azioni più appropriate da intraprendere a vantaggio dell'apprendimento professionale. I risultati mostrano che l'associazione ANFIS è un "luogo" dove l'apprendimento si realizza attraverso il potenziamento di conoscenze e abilità, la partecipazione ad attività formative e il dialogo all'interno della comunità.

PAROLE CHIAVE: associazioni professionali di insegnanti, sviluppo professionale degli insegnanti, partecipazione, formazione degli insegnanti

1 This article is the result of a common reflection among the four authors. However, paragraphs 3, 4 and 7 must be attributed to Cristina Richieri; paragraphs 1, 2, 5 and 6.3 to Riccardo Scaglioni; paragraph 6.2 to Milvia Corso; paragraph 6.1 to Evan Knight.

2 Associazione Nazionale Formatori Insegnanti Supervisori.

1. Introduction: the conceptualisation of association in Europe and Italy

In the section of the Communication of the Commission of the European Communities titled *Promoting the role of voluntary organisations and foundations in Europe* dedicated to associations in Italy (1997), it is reported that «[t]he law does not give a definition [of the term "association"]. In common practice it is any stable organisation of a number of persons pursuing a common interest, other than profit» (p. 58). This latter feature implies not only purposes other than to draw benefits for management or members but goes so far as to imply what is sometimes called "disinterested manner", which means that even the hope of personal advantage should not be sought (Commission of the European Communities, 1997, p. 1). The definition of the term "association" quoted above is still viable as far as the Italian context is concerned. It can be added that the Italian Civil Code distinguishes between recognised and non-recognised associations, the former having legal personality (from Art. 14 to Art. 42)[3].

In Italy the right of association is recognized by Art. 18 of the Italian Constitution as the space where two fundamental principles are secured according to which the right of association is the expression of individual freedom (Art. 13) and of one's personality in social formations (Art. 2). These principles are crucial for a democratic society since, for many people, joining voluntary organizations is «a vital means through which they can express their sense of citizenship, and demonstrate an active concern for their fellows and for society at large» (Commission of the European Communities, p. 5). Moreover, associations are agents of social innovation (Lamb, 2012) by providing «the political, social and intellectual climate in which change comes to be seen as desirable on a wider scale» (Commission of the European Communities, 1997, p. 5). This is one of the many reasons why we hope that a more constructive dialogue between European Institutions and voluntary associations will be established on the basis of «the reciprocal exchange of information [...] which facilitates the development of a social policy that is responsive to real needs, from the European level down to the local level, by promoting European citizenship and participation» (European Commission, 2006, Summary).

The most widespread type of association in Italy is the unrecognised[4]

3 Cf.: Cavanna (2016).

4 The definition of an association as "unrecognised" (in Italian "non riconosciute") does not affect its legitimacy in the Italian legal system (Art. 36 of the Italian Civil Code). As a matter of fact,

type, governed by Art. 36 of the Italian Civil Code. This type includes most of the professional associations for teachers in Italy, among which ANFIS is included. In this article, the term "association" is used to refer to a legally relevant body constituted by a group of founding members and organized to pursue a common goal which other individuals, who recognize themselves in the association's aims, activities and characteristics declared in its charter, can join over time.

2. The ANFIS association

The ANFIS association was founded in 2008 by a group of teachers who were members of the National Committee of Italian Secondary School Teacher Trainers[5] collaborating with universities in initial teacher education courses. Being an association rooted in the national territory, ANFIS has cultivated remote relationships on digital platforms since its establishment to reach out to its members and to build strong ties between them even without regular face-to-face meetings.

ANFIS established its aims and the desirable professional profile of a teacher in the first articles of its charter:

> ANFIS is the association that represents in Italy: a) the Italian teachers who are playing or have played the role of internship supervisors and tutors in initial university teacher training courses; b) teachers qualified to carry out training, tutoring and research activities in the field of teaching and teaching methodology (Art. 2, § 1).
> The aims of the Association are:
>
> — the enhancement and protection of teachers' professionalism as defined in Art. 2;
> — the enhancement and protection of internships as a fundamental component of the initial training path, essential to nurturing new teachers' awareness of their role and competence on disciplinary, pedagogical and didactic levels;
> — the implementation of initial and in-service teacher training activities;
> — the promotion of activities (conferences, seminars, training courses, training projects with public contributions, dissemination through

associations of this type can obtain accreditations from public institutions, funding, and various types of support.

5 CoNSVT (Coordinamento Nazionale dei Supervisori di Tirocinio).

publications dedicated to its members, or to third parties, and other similar initiatives) intended to cultivate the continuous cultural and didactic professional development of in-service teachers and didactic research, thus guaranteeing – both nationally and internationally – scientific debate and exchange of professional experiences concerning teacher professionalism, as well as disciplinary and transversal skills;
— the recognition of the skills acquired by the professionals referred to in Art. 2, from the perspective of teacher professional development.

The Association safeguards the moral and professional interests of its members in all locations, within the limits of available financial resources.
The Association is non-profit and non-political (Art. 3)[6].

The activities carried out by the members of the association are divided into voluntary activities (mainly operational activities), and project-based financed activities for which reimbursement of expenses and fees can be provided. A large part of the association's income covers the costs of the planning and implementation of teacher training courses.

Over the years, it was decided to increase the teacher community's involvement by extending the possibility of joining the association also to the teachers who were engaged in serious processes of qualification of their professional teaching skills (Scaglioni, 2018). This decision gave substance to the project of profiling the ANFIS members according to a progressively increasing level of professionalism (cf. Figure 1).

The map presents a possible professional development plan within the association. Phases 1 and 2 imply the teacher's commitment to advance in teaching skills as well as in the research aspect of the teaching profession. They are in the lower part of the map as they are basic teaching skills. Phases 3 and 4, in the upper part of the map, imply a subsequent commitment to the roles of teacher trainer/educator or tutor for which the association provides special training courses. ANFIS has been playing an active role in these areas for years by organising qualifying training courses, international exchanges, and other opportunities, such as conferences and seminars, which provide teachers with the skills necessary to become part of the association and its professional community as defined in Figure 1.

6 This is the translation of the original Italian version of the charter which can be accessed through this link: http://www.anfis.it/index.php?option=com_content&view=article&id=12:statuto&catid=11&Itemid=114 (retrieved 13/08/2022).

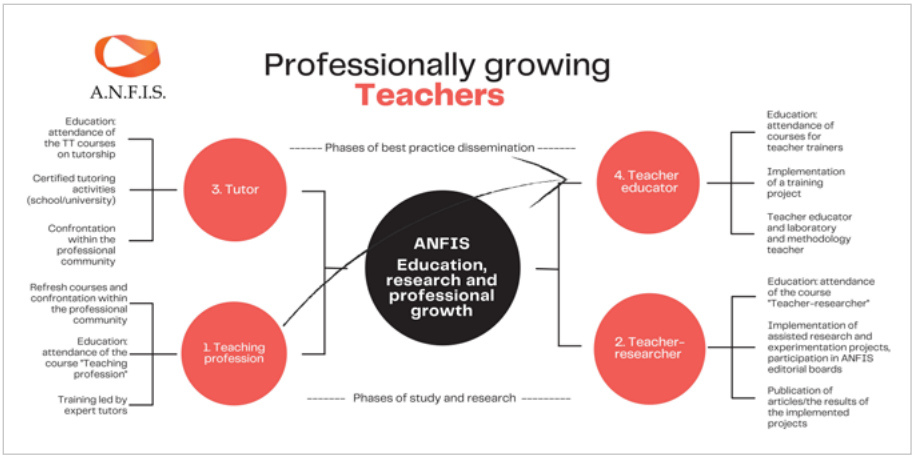


Figure 1. Professionally growing teachers: a progressively increasing level of professionalism in ANFIS (approved in 2022 by the ANFIS Board of Directors).

3. Literature review

As has already been pointed out, the ANFIS association is made up of teacher trainers and teachers of any school subject. This feature does not facilitate the investigation into the conceptualization of teacher learning within an association. As a matter of fact, the research into teacher associations without any reference to a specific teaching area is rather scarce. Furthermore, the research into teachers' subject associations is limited (Lamb, 2012) and, despite the long history of associations for teachers of specific languages, they «have rarely been the subject of academic study and research» (Paran, 2016, p. 127; Paran cites Aubrey & Coombe, 2010 and Lamb, 2012) and have attracted limited attention of ELT researchers (Smith & Kuchah, 2016).

Very little has been added to Little's remark that «the place of teachers' professional associations remains nearly invisible in the mainstream professional development literature» (Little, 1993, p. 135 quoted in Lamb, 2012, p. 289). Broader research into professional associations in fields different from teaching, such as nursing, law, librarianship, and business, contributes to understanding the features of professional associations (Lamb, 2012). Kloss (1999, p. 71, quoted in Lamb, 2012, p. 289) describes a professional association's mission as follows:

> The professional association exists to advance the standing of the members of the occupation or profession by setting educational and other standards govern-

> ing the profession, advocating for favourable public and private policies, aiding members in their professional development, and advancing professional practice through research and information dissemination.

Kloss's definition, according to Lamb (2012), identifies the *external* and the *internal* functions of teacher professional associations, which are mutually linked. The former implies a possible impact on curriculum development, while the latter the members' professional development. Having the potential to affect *curriculum making* implies *internal robustness* in addition to the ability to interact with and provide mediation for the representatives of political parties. Affecting members' professional development thus entails a commitment to *curriculum delivery* by disseminating knowledge and expertise to trainees (Lamb, 2012).

As far as the external function of a teacher association is concerned, Mand, Aajiz, Rafiq, and Rahman (2016, p. 149) cite Harman (1984) who argues that «teachers' associations can play their important role during educational policy making process because the associations can easily exert pressure on authorities for developing attractive and more useful educational policies». Teachers and professional associations should be supported in maintaining a dialogue with institutions in order to be engaged in policy-making since there are institutional arrangements that provide such an opportunity «with both a forum for policy development and, critically, a mechanism for profession-led standard setting» (OECD, 2005, p. 213). Orientation in this direction had been explicitly taken in Paris on the occasion of the drafting of the *ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers* adopted on 5 October 1966 (a date which later became the World Teacher's Day): «9. Teachers' organisations should be recognized as a force which can contribute greatly to educational advancement, and which therefore should be associated with the determination of educational policy» (p. 4).

The issue of teacher associations' role in policy development is also discussed by Akpan (2010) while reporting how greatly the *Science Teachers Association of Nigeria* contributed to curriculum development and textbook production in Nigeria. Fensham (2008, p. 13), while discussing science education policymaking, stresses the importance of the association members' insights and experience which are «key steps in making new policy and its implementation in practice».

Mand *et al.* claim that *expert teachers* should be involved in the development of educational policies and innovations as «they are well aware of the needs and requirements of education system» (2016, p. 149). Nothing is said about who *expert teachers* are, but we can reasonably assume that the authors refer to teachers who are dedicated to their professional development

and also take action by joining an association. As a matter of fact, becoming a member of an association is a powerful way to enhance one's professionalism. Indeed, in Morony's triangular model, associations are «the third side of the triangle of support for teachers' work, the others being teachers' formal education (initial preparation to be a teacher and ongoing study), and input from their employer» (Morony, 1999, p. 2). How this can happen is illustrated in a recent study focused on the professional development of early childhood education teachers by Visnjic Jevtic (2019) which highlights the role of professional associations by underlining the properties they have in common with professional learning communities[7]: shared values, collective learning, supportive environment, sharing of good practices, and supportive and shared leadership (Hord, 2004). This last feature, which implies a shared vision for the future, is crucial for an association to grow because, even if leadership is fundamental, «the development of an association requires a focus on the personal thinking of individual members [since] the association is its members. This means their thinking is one of the forces that shapes how the association reaches decisions and acts» (Reynolds, 2018, p. 44; see also Slaughter *et al.*, 2022, p. 299).

By outlining these points, we are considering Lamb's internal function of teacher professional associations, namely the one which affects the members' professional development. This issue is also the focus of Gnawali's PhD thesis which presents some inspiring ideas. One of these is that teachers learn and grow in associations: «[w]hen they participate in the association activities, the first thing they realise is that they need to learn and they can through the teacher network association» (2013, p. 229). Consequently, it becomes crucial for the associations to be able to engage the members in its activities: «The members need to be more active in the activities for the association. The more they participate, the more opportunities they have» (Gnawali, 2013, p. 233). For that reason, argues Gnawali, it is vital for the association to gather information about the skills of potential contributors (2013, p. 232). By offering its members the chance to share their expertise on the basis of reciprocity – because the members not only use the resources but also become resources themselves – the association builds «a better social capital that eventually benefits itself and its members» (Gnawali, 2013, p. 232). Gnawali draws further conclusions by analysing the data collected during his research, namely possible positive outcomes for individuals due to association membership, such as further degrees and international exposure. Moreover, he reports

7 See also Lave, J. & Wenger, E. (1991).

a strong «tendency to learn by writing and getting published» (2013, p. 229; see also Richieri, 2020).

This very last issue leads us to consider how the relationship between teacher associations and research is dealt with within the literature. Smith and Kuchah (2016) call for research to be carried out by and within teacher associations for the benefit of their members and wish that they transform into research associations involved in collective projects, which the *Science Teachers Association of Nigeria* has already started doing (Akpan, 2010). This kind of research, embedded in the association's activities, apart from celebrating attainments, would trigger fertile *critical self-reflection* (Smith & Kuchah, 2016) and would help to «strengthen the impact of education research in policy and practice and the level of engagement of various – individual and institutional – actors in these processes» (OECD, 2022, p. 11). This quotation from the volume *Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Strengthening Research Engagement* puts salt into a wound as surely as its title seems to want to do. As a matter of fact, the lack of time to engage with research, the format of research articles and their failure to be user-friendly are some of the challenges which prevent teachers from being involved in research, both as users and producers. On the other hand, the pressure on education researchers leads to publishing too many competing articles, sometimes poor in content (OECD, 2022). Moreover, self-regulation and assessment procedures in the educational research field should be improved and «[t]here needs to be more rigorous approaches [...] and less ideology and activism» (OECD, 2022, p. 205). This concern about the relevance of quality education research and its effective use in teaching practice shows that more should be done in this field. The involvement of teachers and policymakers in research is recognized as fertile but this co-producing research is «far from being a mainstream instrument in education» (OECD, 2022, p. 11). We can assume that an important role can be played in this domain by teacher associations. Firstly, these teacher associations support their members' engagement with research and facilitate networking and, by consequence, collaborative learning within other contexts, countries and sectors because «[t]here is immense potential for peer learning in this field if contexts, actors and sectors are more connected» (OECD, 2022, p. 12). Secondly, teacher associations offer opportunities to develop *teacher research* which is described by Borg (2015) as follows:

1) It is done by teachers – i.e. teachers are the researchers.
2) It takes place in teachers' working contexts – the site for teacher

research is the school or classroom.

3) Its purpose is to enhance teachers' work – teacher research allows teachers to understand themselves, their teaching and their students; such understandings can also contribute to the growth of the organisation teachers work in. (p. 24)

As a matter of fact, a number of teaching areas can be observed and analysed by the *teacher researcher*: classroom communication, timing and pacing, pair and group work, the teacher's metalanguage and the checking of learning strategies to name just a few (Richieri, 2017). If students participate in the collection of data, the teacher researcher will also be able to promote a research posture in his/her students (Richieri, 2011).

We conclude this literature review by pointing out what the Società Italiana di Ricerca Didattica recommends, namely the necessity to set up a register of trainers from professional associations to support university research in laboratory training activities mediated by teachers' experience that allow the immediate use of the results of research at school (SIRD, 2018). This would certainly acknowledge teacher associations' contributions to the development of school professionals and would enhance their commitment to teacher education.

4. Issues to be addressed

The ANFIS organisation was born to represent the professional profile of the tutor that for a large part of the Italian panorama appears to be extinct. As a matter of fact, the tutors of secondary school teachers in initial training have not operated since 2009[8] (Scaglioni, 2010). This is the main reason why the ANFIS association recorded its highest number of members in the years when institutional ministerial courses were devised for prospective secondary school teachers (SSIS, TFA, PAS)[9]: on one hand, a number of its members promoted the association by being tutors and collaborating with universities in pre-service teacher training; on the other, ANFIS started offering

8 Except those involved in special educational needs teachers' education (six cycles until 2022 intended for about 20% of in-service teachers) and in two courses for secondary school teachers (2013, 2015) started in the middle of the school year and with internships reduced in duration and intensity.

9 The SSIS courses (Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario) were carried out in nine two-year cycles in the period between the academic years 1999-2000 and 2008-2009. The TFA courses (Tirocinio Formativo Attivo) were proposed in the 2011-2012 and 2014-2015 academic years (the first actually took place in 2012-2013). The PAS courses (Percorsi Abilitanti Speciali) were proposed in 2014, 2015 and 2016.

courses to experienced school teachers willing to host trainees during their internship in school contexts. Taking this specific background into consideration is not intended to underestimate other possible reasons for a general decrease in the membership renewals recently observed in other teacher associations (Lamb, 2012; Balboni, 2016). Such decreases may be due to the latest economic crisis, the numerous ways of meeting new colleagues via the Internet now available to teachers, and the digital resources devised for self-study freely accessible on the web (Balboni, 2016).

In spite of the abolition of the tutor for secondary school teachers in initial training, ANFIS has maintained its identity through the years – not without difficulty – by proving capable of being proactive and striving to support tutors' roles both in initial and in-service teacher training, as well as by offering its members the possibility of developing the necessary skills for attaining and fulfilling the role of tutor. ANFIS has always worked for these purposes, continuing to be a strong institutional interlocutor and maintaining solid links with universities and other educational organisations.

5. The research: objectives and methodology

The research was conducted in February 2022 by using a questionnaire with 16 questions (13 closed questions and 3 open questions)[10], sent to 208 participants registered as ANFIS members at the date of administration. Participation in the survey was free and all 111 respondents provided valid answers. The questionnaire, elaborated on Google Forms, was administered online through email, with the aim of collecting data regarding two research questions:

— Is the association "a place of learning"? (RQ1)
— What value do the members attribute to their participation in ANFIS activities? (RQ2)

To answer the research questions the survey was developed as follows:

— establish ANFIS members' profiles;
— search for evidence that the ANFIS association is "a place of learning" by identifying the benefits that being an ANFIS member entails

10 Use this link to access the questionnaire: http://www.anfis.eu/public/RivistaAnfis/IIF_2023/questionario_it.pdf. One of the three open questions required the entry of the title or code, and the year of the last course followed.

(research question 1);
— explore the value that the members attribute to their participation in ANFIS activities (research question 2).

It was not possible to totally eliminate the degree of subjectivity entailed in the selection of the options offered to the respondents in the closed questions and, above all, in the interpretation of their statements in the open questions which had to be classified and grouped according to relevant categories. However, the intrinsic risks of subjectivity and insignificance of some items were reduced to such a level as to preserve the validity of the results by previously administering the questionnaire to a small panel of members who are expert teachers, teacher trainers and members of the ANFIS executive board. Moreover, the low number of answers different from the ones offered as options showed that the answers provided by the researchers covered at least a 94 % range of possibilities. Some items were considered insignificant due to the low percentage of alternative answers to the options offered.

As for the mathematical and statistical models used to evaluate the results of the survey, reference was made to the frequency of the answers in quantitative terms (closed questions), and to the categorization of keywords and concepts embedded in the respondents' answers to the open questions. As far as the frequency calculation when more than one choice was accepted, it is worth mentioning that the total number of the frequencies exceeded the number of respondents and, therefore, the percentage resulted higher than 100%.

6. Results and discussion

6.1. Profiling the ANFIS members

Questions (from now on Q) 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 and 16 aimed at collecting information about the members' profiles. The average age of the respondents is 53 years old, in line with the data of the latest OECD survey in Italy (OECD, 2021); 88% are female, 5% higher than the latest OECD data (2021).

Over 80% of the respondents are in-service teachers, some hold special positions in training or research institutions (3.6%); some are active at university as contract lecturers, researchers or PhD candidates (3.6%), and some hold the position of principal in charge (1.8% of the sample). About 14% of the respondents are retired teachers, many of whom still

carry out different activities related to education (teachers in training institutions, authors of textbooks or articles, collaborators at universities). Almost all of the respondents have a teaching qualification (95.5%). In spite of this, less than 30% have had specific teacher education. This mismatch between qualification and training is mainstream in the secondary school segment[11].

Today 49% of the members are upper secondary school teachers, whereas they used to be over 90% of the membership when the association was born. The decision to offer training for nursery and primary school teachers has significantly contributed to giving the association this new shape in recent years. Most members teach humanistic subjects rather than scientific-technical ones (classification valid only for secondary schools in Italy), about 30% teach more than one subject (nursery and primary school) and 5% are special education teachers.

Two specific questions (Q8 and Q9) tried to investigate the respondents' involvement in research and innovation by exploring the ability to formalise one's professional experience: nearly 46% have published articles/chapters (16.2% from 1 to 3; 7.2% from 4 to 10; 22.5% more than 10). Moreover, over 34.2% have already published at least one volume as author/editor, most of them (21.6%) more than one.

These data showcase a rather high percentage of teachers who are already engaged with research and the dissemination of their investigations even though the figures are missing about any positive correlation between their publications and ANFIS membership: this area could be explored in a future ANFIS study by inquiring into "if" and "how" being an associate can actually influence the members' publishing activity.

The group of questions provides a rather varied overall picture of the respondents in terms of school context, cultural background, educational and teaching qualifications. The group of respondents turns out to represent all school levels – in nearly equal proportions from the first cycle (45.0%) to the second cycle of education (48.6%) – and those teachers who collaborate with universities and/or different training institutions (6.4%).

11 University teacher education was introduced in Italy in 1999 for all school levels. Between 2008 and 2010 the two-year education programme of secondary school teachers was replaced by a reduced one-year internship (which was activated only in 2013 and 2015). In 2017, the obligation was established for those intending to take the competitive public teaching entrance exam to present in their academic curriculum at least 24 ECTS on anthropo-psycho-pedagogical subjects and teaching methodology but without requiring any internship period.

6.2. Is the ANFIS association "a place of learning"?

Specific questions were devised to detect the members' perception of the learning processes activated by their belonging to the association. This was intended to help ascertain whether the association can be thought of as a "place" in which significant professional learning is promoted, cultivated, and developed, thus making it a resource worthy of attention and enhancement also at the institutional level.

Q10 investigated the members' reasons for their joining the association by asking them to choose up to five of the options given. Figure 2 shows the dominance of three specific reasons:

— sharing of values (55.0%);
— update on pedagogical novelties and innovation (53.2%);
— improved teaching quality (42.3%).

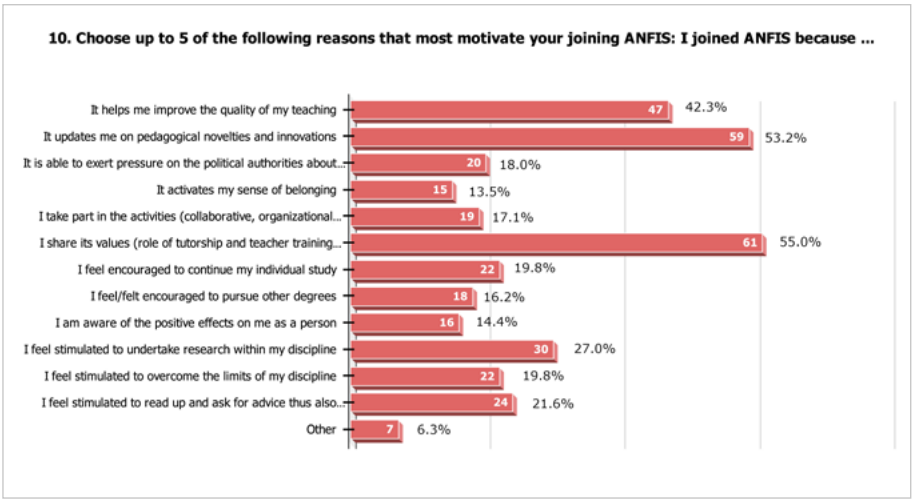


Figure 2. Q10: Choose up to 5 of the following reasons that most motivate your joining ANFIS: I joined ANFIS because ...

The data show that sharing the ANFIS values is the fundamental reason for becoming members (55.0%). This is a point that distinguishes most associations (e.g. Gnawali, 2013; Reynolds, 2018; Slaughter *et al.*, 2022) whose communities are originally based on common principles and objectives embedded in their constitutive acts. In the ANFIS charter it is stated that the association will undertake to safeguard the professional identity of its members in any location. On the basis of this statement, if the data men-

tioned above are combined with the frequency of the option *It is able to exert pressure on the political authorities about education issues* (18.0%), which assumes that the solutions to the education issues at stake supported by the association align with its values, they return an aggregate score of 73.0%.

The other two responses with the greatest frequency show that members attribute two important functions to the association, in turn helping to shed light on reasons for membership: the updating function on the latest pedagogical development (education and innovation), and the function of improving professional skills. The aggregate data concerning these two explanations would thus seem to be the most significant (95.5%).

The frequency of the other responses taken individually is significantly lower in comparison to the previous ones. However, these answers, if grouped together, show that a new category of advantages can be detected, namely the activation of stimuli for self-directed professional development:

— *I feel stimulated to undertake research within my discipline* (27.0%);
— *I feel stimulated to read up and ask for advice thus also overcoming national borders* (21.6%);
— *I feel encouraged to continue my individual study* (19.8%);
— *I feel stimulated to overcome the limits of my discipline* (19.8%);
— *I feel/felt encouraged to pursue other degrees* (16.2%).

The aggregate figure is higher than all the others analysed here (104.4%)[12]. This can be interpreted as a strong tendency on the part of the respondents to legitimise the association as a collective subject capable of inducing significant motivational drives. This is a major value for the association which turns out to be considered an active agent of transformation by stimulating different kinds of self-directed learning processes. Finally, other responses of some significance are between 13.5% and 17.1%.

Q11 investigated how being an ANFIS member has helped members improve their teaching competences (Figure 3).

Among the answers provided, two main categories stand out above the others: according to the respondents, their teaching quality has improved because, by joining the ANFIS association, they have further developed their reflective ability (52.3%), and because they have benefited from one or more training/refresher courses (52.3%).

12 Also in this case, the total number of the frequencies exceeded the number of the respondents as they could choose up to five responses. Therefore, the percentage was higher than 100%.

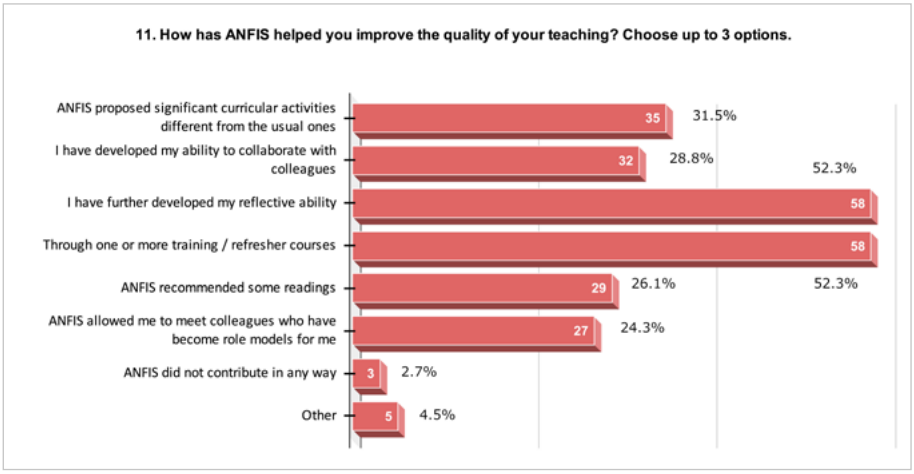


Figure 3. Q11: How has ANFIS helped you improve the quality of your teaching? Choose up to 3 options.

As far as the first of the two most common responses is concerned, namely the reflective ability, it should be noted that the high number of choices brings out a disposition of the associative context to foster reflection. From the analysis of the responses provided, it emerges that reflection turns out to be the result of a double mirroring since it can be triggered by the confrontation with both the self and other resources, be they peers or other ANFIS members, as well as such additional resources as readings, studies and refresher courses suggested by the association.

The second important dimension of positive influence exerted by the association on its members is related to the growth of the repertoire of professional skills through specific training. A sign of this influence is the aggregate of the responses that referred to training / refresher courses (52.3%) and curricular activities different from the usual ones (31.5%).

As for the area most linked to interpersonal relationships, the association seems to be able to offer opportunities for aggregation and professional exchange as these responses suggest: *I have developed my ability to collaborate with colleagues* (28.8%); *ANFIS allowed me to meet colleagues who have become role models for me* (24.3%).

With reference to the area more directly connected to resources and stimuli, there is some evidence to suggest that the association offers some forms of help such as recommended readings (26.1%) and new curricular activities to be explored at school (31.5%), which is a sign that the information and exchange channels that the association promotes and cultivates generate added value for many of its members.

For the sake of completeness, the percentage of respondents who do not explicitly recognize any improvement function to the association is 2.7%. These data, together with other types of non-classifiable feedback, are – as in the case of Q10 – marginal.

Q12, Q13, Q14, and Q15 are included in the final part of the questionnaire. They explore two important areas of investigation: a) the impact that being a member of the association has had on one's professional development (Q14); b) modes of participation in the activities of the association (Q12 and Q13) and what members expect from ANFIS in the future (Q15).

The collected data gathered in Q14 (Figure 4) detected two areas that record the highest frequency of response:

a) the development of one's professional competences (36.0%);
b) education/professional update (29.7%).

The aggregate data referred to these items (65.7%) return information about what is considered fundamental by the members and how successful ANFIS is in complying with it.

Other responses (less frequent but with a score higher than 10%) give noteworthy evidence of the effectiveness of the association's role:

c) collegial and enriching dimension of the associative experience, where the sense of belonging to a professional community is an index of sharing, dialogue and collaboration (feeling of belonging to a professional community: 19.8% of responses; purpose of *enhancing professional debate and sharing*: 15.3%);
d) collaboration with colleagues (13.5%).

Even if the former category (c) pertains to the affective dimension of being a teacher and the latter (d) to a more practical one, the data, if aggregated on the basis of their mutual developing effect, identify the largest portion of the responses (48.6%).

Furthermore, openness to innovation in teaching is among the responses with a noteworthy frequency (16.2%), which highlights the value of the training-information flow that is generated in the association aimed at enhancing transformation by becoming open to methodological, technological and regulatory innovations.

Finally, other responses assume marginal values. The answers that do not detect any positive value generated by being a member of ANFIS are about 5% of the interviewees.

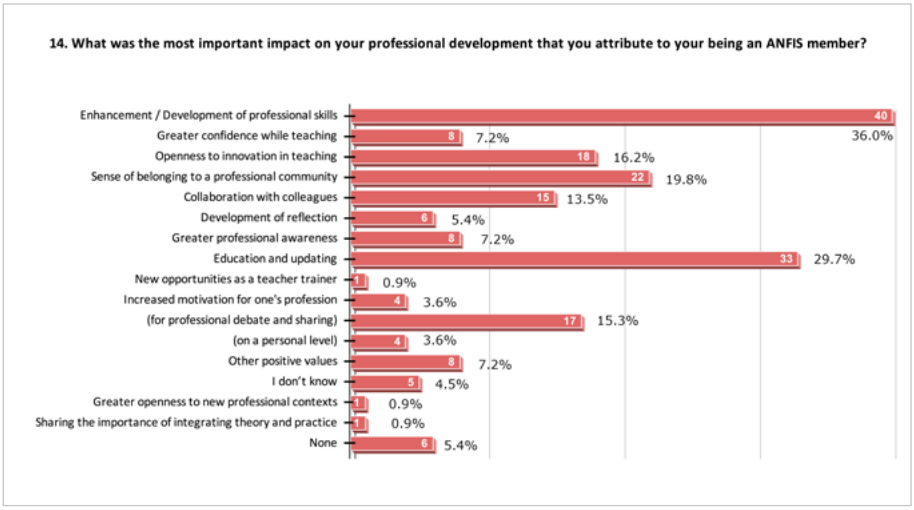


Figure 4. Q14: What was the most important impact on your professional development that you attribute to your being an ANFIS member?

6.3. What value do the members attribute to their participation in the ANFIS activities?

The participation in ANFIS activities was investigated through two questions: Q12 asked if the members had participated as trainees in education activities organised by ANFIS; Q13 asked if they had participated in other projects carried out by ANFIS, apart from the courses already considered in Q12. Regarding Q12, 66% of the members have recently joined at least one ANFIS course. The data collected with Q13 (*Have you been involved in any ANFIS project?*) highlight that 22.5% of the respondents have covered the roles of trainers or tutors or have organised ANFIS courses within their school. The aggregate data with Q12 show a high degree of participation in teacher education as trainees (66%) or responsible for training (22.5%).

Another important data point is returned by Q13: 58.6% of the respondents chose the answer *No, not yet / never* which means that the "active" members in ANFIS are a minor part of the association.

On the other hand, the members who identified the forms of their "active" involvement included: publication of articles and book reviews in the association's journal and newsletters (26.1%), organisation of ANFIS events (12.6%), participation in ANFIS working groups on projects and topics related to teaching (15.3%), and participation in European train-

ing/exchange projects organised by ANFIS (17.1%)[13].

These figures, analysed in the light of the data collected through Q15 *What do you expect from your being an ANFIS member in the near future?* show that a large majority of respondents expect from the association more education which can increase their professional skills (close to 50% of the responses). This kind of expectation, which far exceeds the others (all with frequencies lower than 10%), requires an in-depth analysis in terms of interpretation of the data: the expectation, if associated with the attribution of value given to the experience of being members of the association[14] in terms of enhancement of professional skills (36.0%) and training/updating (29.7%), suggests that the interviewees hope for continuity.

A remarkable area referred to the members' participation is represented by some responses which highlight teachers' hopes for greater involvement beyond their participation in training courses (publication of articles, participation in EU training/exchange projects, working groups, organisation of events). If aggregated, they represent about 20% of the responses.

7. Conclusions

The data collected through this research allow us to draw interesting conclusions regarding the two research questions. First, the analysis of the data provides evidence that the association is a "place" where learning takes place (RQ1). Various data give evidence of this important finding considering that in Italy there is no career progression for teachers and teacher trainers associated with further learning and experience.

A key contribution of our research lies in the recognition of the advantages a teacher trainer association can provide for its members and how the learning experience takes place in the association. This happens through direct or indirect exchange processes among members and also through dialogue with peers in the members' school context where they implement a valuable disseminating action. This outcome is made evident by the responses that make clear reference to collaboration, interaction and involvement. These aspects turn out to be the main features of the virtuous flow which unfolds in the associative and professional setting

13 Also in this case, those who participated in ANFIS projects could indicate more options, consequently the sum of those who participated and those who did not exceeds 100%.

14 Cf. Q14: *What was the most important impact on your professional development that you attribute to your being an ANFIS member?*

and which generates multidimensional learning regarding, in particular, methodological-didactic skills and an open attitude towards innovation.

Another important finding refers to RQ2, namely the value the members attribute to the learning processes activated by taking part in ANFIS learning opportunities. The value of identity stands out together with the commitment of the professional community to change things for the better in the institutional context and where decisions are made.

In addition to this, there is a kaleidoscope of different facets that express the positive values of being a member of the association. If analysed globally, they represent a positive and articulated field of opportunities that the association offers and which make the interviewees hope for continuity.

Even though this research has ascertained that the ANFIS association is a "place of learning", a clarification must be made: in order for the association to become a significant place of learning, intentional and positive action on the part of the members seems to be necessary. We can tentatively conclude that by being active participants, the respondents have the opportunity to draw on their membership in terms of training, updating their methodological competence, dialogue, collaboration, and values.

The emphasis on this conditionality emerges from the fact that only 50% of the recipients filled in and returned the questionnaire. It cannot be denied there are silent or passive members in all organisations which cannot, however, represent the only indication of the ineffectiveness of the processes of exchange and professional cultural growth that associations promote and imply. It is rather a point of feedback on which to reflect in order to assess whether associations can reach and involve a greater number of members more effectively.

Even though it is the result of a limited number of responses, one particular finding linked to the issue just pointed out is worth consideration. This important finding is the willingness of some members to be more active by taking part in the association's activities other than just joining courses. These additional activities can include the publication of articles and book reviews in the association's journal and newsletters, organisation of ANFIS events, participation in ANFIS working groups on projects and topics related to teaching, and participation in European training/exchange projects.

The ability to consider "possible selves" which can act as "future self-guides" is a tremendous source of motivation: being able to create an ideal vision of oneself in the future, argues Dörnyei (2009, p. 33) while analysing the construction of the students' ideal L2 self, is «the first step in a motivational intervention». Apart from being a powerful source of

motivation, the ability to create a mental image of the future, not only of ourselves but also of how it will impact our lives, is the way we all can undertake to become more confident and to be able to understand and appreciate the potential opened up by change (UNESCO, 2021). This *futures literacy* is highly recommended by UNESCO as the necessary skill to address complexity which everyone should develop because it can give rise to openness to innovation (UNESCO, 2021). On the basis of these considerations and of the members' responses, it can be assumed that some of them have already started looking ahead to their future, envisaging possible different or additional roles in the time to come.

What indications can an association of teachers and teacher trainers draw from these reflections? Is it possible that ANFIS will be able to offer further opportunities for involvement both to those who have already decided to broaden their horizons by going beyond the boundaries of their daily class activity, and to those who have not considered this possibility yet? An area of interest for some could be the so-called "teacher research" (Borg, 2015) to which ANFIS has planned to devote attention in the near future (see Figure 1) by directing and supporting its members to carry out research in their own school context.

This vision of the future of the ANFIS association would welcome the active commitment of a greater number of members – as a matter of fact, they themselves are the association (Reynolds, 2018) – and greater financial resources on the basis of a more convinced awareness of the educational role of teacher associations at the institutional level, a path that deserves to be accompanied by research, studies and support throughout Europe.

This study is a small-scale exploratory work. Nevertheless, it will be useful for all the components of our association since everyone will be able to gain a better insight into what the association represents, goals achieved and feasible prospects. Its findings can provide a basis for future studies to better understand the contribution that teacher and teacher trainer associations can make to the world of school, education, and development.

References

Akpan, B.B. (2010). Innovations in Science and Technology Education through Science Teacher Associations. *Science Education International*, *21*(2), 67-79, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890662.pdf (retrieved 11/10/2022).

Aubrey, J., & Coombe, C. (2010). The TESOL Arabia Conference and its Role in the Pro-

fessional Development of Teachers at Institutions of Higher Education in the United Arab Emirates, *Academic Leadership: The Online Journal*, *8*(3), Article 53, https://scholars.fhsu.edu/alj/vol8/iss3/53 (retrieved 14/08/2022).

Balboni, P.E. (2016). Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa. In C.A. Melero Rodríguez (ed.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (pp. 51-64). Venezia: Edizioni Ca' Foscari, https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-04.pdf (retrieved 14/08/2022).

Borg, S. (2015). Teacher research for professional development. In G. Pickering, & P. Gunashekar (eds.), *Innovation in English Language Teacher Education* (pp. 23–28). New Delhi: British Council.

Cavanna, I. (2016). Associazioni riconosciute e non riconosciute. *Treccani – Diritto on line*, (Text in Italian), https://www.treccani.it/enciclopedia/associazioni-riconosciute-e-non-riconosciute (Diritto-on-line) (retrieved 15/08/2022).

Commission of the European Communities (1997). *Communication from the Commission on promoting the role of voluntary organisations and foundations in Europe*. Brussels, 06/06/1997, COM(97) 241 final, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:51997DC0241&from=EN (retrieved 14/08/2022).

Costituzione della Repubblica Italiana (GU Serie Generale n. 298 del 27/12/1947), https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/costituzione (retrieved 13/08/2022).

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.

European Commission (2006). *Promoting the role of voluntary organisations and foundations in Europe,* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=LEGISSUM:c10714 (retrieved 13/08/2022).

Fensham, P.J. (2008). *Science education policy-making: eleven emerging issues*. Commissioned by UNESCO, Section for Science, Technical and Vocational Education. Printed by UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156700 (retrieved 13/08/2022).

Gnawali, L. (2013). *English Language Teacher Development through Professional Associations: the NELTA Way*. PhD Thesis in Education. Kathmandu University, Dhulikhel, Nepal, http://archive.nnl.gov.np:8080/bitstream/123456789/75/1/PhD%20Thesis%20of%20Laxman%20Gnawali.pdf (retrieved 08/02/2023).

Harman, G. (1984). Conceptual and Theoretical Issues. In J.R. Hough (ed.), *Educational policy: An international survey* (pp. 13-29). London: Croom Helm.

Hord, S.M. (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.

ILO-UNESCO (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*. Adopted on 5 October 1966 by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers, convened by UNESCO, Paris, in cooperation with the ILO (International Labour

Organization), https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf (retrieved 14/08/2022).

Lamb, T. (2012). Language associations and collaborative support: language teacher associations as empowering spaces for professional networks. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *6*(3), 287-308, https://westminsterresearch.westminster.ac.uk/download/333e176e8751f186baff257e8e393766467bd8591eec0ec2c060b8bc47b4b494/299758/LACS%20FINAL170812.pdf (retrieved 14/08/2022).

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Little, J.W. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *15*(2), 129-151, https://www.researchgate.net/profile/Judith-Warren-Little/publication/243781087_Teachers%27_Professional_Development_in_a_Climate_of_Educational_Reform/links/58aa51d0a6fdcc0e07982fef/Teachers-Professional-Development-in-a-Climate-of-Educational-Reform.pdf (retrieved 14/08/2022).

Mand, R., Aajiz, N.M., Rafiq, M., & Rahman, A. (2016). A Study of the Key Roles of Teachers' Associations in Education System in Khyber Pakhtunkhwa. *SUIT Journal of Social Sciences and Humanities 1*(1), 147-156, https://journal.suit.edu.pk/index.php/jossh/article/download/244/226 (retrieved 14/08/2022).

Morony, W. (1999). Document resume: *Teacher Professional Associations as Key Contributors to the Effectiveness of Teachers' Work*. Paper presented to the Fifth UNESCO-ACEID International Conference, Reforming Learning, Curriculum and Pedagogy: Innovative Visions for the New Century. December 13-16, Bangkok, Thailand, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460008.pdf (retrieved 14/08/2022).

OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_publication_teachers_matter_english_061116.pdf (retrieved 14/08/2022).

OECD (2021). *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1144aaa6-it/index.html?itemId=/content/component/1144aaa6-it (retrieved 18/08/2022).

OECD (2022). *Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Strengthening Research Engagement*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/d7ff793d-en (retrieved 14/08/2022).

Paran, A. (2016). Language teacher associations: key themes and future directions. *ELT Journal 70*(2), 127–136, https://academic.oup.com/eltj/article/70/2/127/2398012?login=true (retrieved 14/08/2022).

Reynolds, D.W. (2018). Language teacher associations that learn. In A. Elsheikh, C. Coombe, & O. Effiong (eds.), *The role of language teacher associations in professional development* (pp. 39–52). Cham, Switzerland: Springer.

Richieri, C. (2011). Accedere al livello-soglia iniziale di competenza. Il docente-ricerca-

tore promuove allievi-ricercatori. In F. Tessaro (a cura di), *Ricerca didattica e counseling formativo* (pp. 225-260). Lecce: Pensa.

Richieri, C. (2017). The role of reflection in L2 teacher education. Student teacher's lesson plans as tools for promoting professional development. In C. Battisti, S. Fiorato, P. Vettorel, & C. Richieri (eds.), *Teacher education – English Language, Literature and Culture - Good Practices* (pp. 319-349). Lecce: Pensa MultiMedia.

Richieri, C. (2020). Teacher Learning Processes. What Roles for a Journal? In C. Richieri, & M.R. Zanchin (eds.), *Idee in form@zione. Tutorship: forme e contesti*, *8*, 173-199 https://www.researchgate.net/publication/341623106_Teacher_Learning_Processes_What_Roles_for_a_Journal (retrieved 14/08/2022).

Scaglioni, R. (2010). What happened? What's next? Dieci anni di trasformazione nella professionalità docente. In A. Anceschi, & R. Scaglioni (eds.), *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti* (pp. 45-54). Napoli: Liguori Editore.

Scaglioni, R. (2018). Formazione professionale qualificata e processi di qualità nell'insegnamento. In R. Scaglioni, & C. Richieri (eds.), *Professione docente oggi. Fra motivazione e valorizzazione* (pp. 95-137). Roma: Aracne editrice.

Senge, P.M. (2004). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Slaughter, Y., Bonar, G., & Keary, A. (2022). The Role of Membership Viewpoints in Shaping Language Teacher Associations: A Q Methodology Analysis. *TESOL Quarterly*, *56*(1), 281-307, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/tesq.3068 (retrieved 09/08/2022).

Smith, R., & Kuchah, K. (2016). Researching teacher associations. *ELT Journal*, *70*(2), 212–221, https://eprints.whiterose.ac.uk/136000/7/researching_teacher_associations_article.pdf (retrieved 14/08/2022).

Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) (2018). *Documento SIRD Associazioni*, signed by SIRD, AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIIM, https://www.sird.it/wp-content/uploads/2018/06/Documento-SIRD-Associazioni-giugno-2018.pdf (retrieved 14/08/2022).

Visnjic Jevtic, A. (2019). Professional associations as contributors to the professional development of ECE teachers (Case from Croatia). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, *10*(2), 182-192, https://www.researchgate.net/publication/337914154_Professional_associations_as_contributors_to_the_professional_development_of_ECE_teachers_Case_from_Croatia (retrieved 14/08/2022).

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/97912218054993 pp. 43–56 (marzo 2023)

Abitare il Paese

Promuovere nei ragazzi la cultura della domanda e della progettazione territoriale

Elisa Ghedin

Il contributo illustra un progetto innovativo che sta coinvolgendo un numero crescente di scuole in Italia: "Abitare il Paese. La cultura della domanda. I bambini e i ragazzi per un progetto di futuro prossimo" avviato dal CNAPPC (Consiglio Nazionale degli Architetti Pianificatori Paesaggisti Conservatori) in collaborazione con la Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi. A partire da una intervista che l'autrice ha fatto all'architetta Lilia Cannarella, l'articolo focalizza le finalità educative del progetto, descrive le linee metodologiche del percorso di co-progettazione territoriale che coinvolge studenti, insegnanti e architetti, e indica le possibili ricadute e implicazioni nella realizzazione di percorsi pluridisciplinari di educazione civica in tutti i gradi di scuola e di percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) nelle scuole secondarie di secondo grado. Il fulcro della prospettiva è porre gli studenti, giovani cittadini, al centro di un progetto di città del futuro per stimolare la loro capacità di porsi domande sul senso dell'abitare i territori, di immaginarli e di partecipare alla loro progettazione, e per promuovere una scuola che costruisca cultura e sviluppi competenze all'interno della più ampia comunità educante. Dal punto di vista pedagogico il progetto si pone come terreno concreto di sperimentazione di una didattica in situazione.

PAROLE CHIAVE: cultura della domanda, città, territorio, co-progettazione, comunità educante, educazione civica

This paper describes an innovative project involving a growing number of schools in Italy: "Living the country. The culture of enquiry. A student-centred project for the near future" set up by the CNAPPC (National Council of Landscaping and Conservation Architects) in collaboration with the Reggio Children – Loris Malaguzzi Centre. Based on an interview given by Lilia Cannarella, the paper focuses on the project's educational aims and describes the methodological path of territorial co-planning involving students, teachers and architects. It also outlines the possible implications of the project in creating multi-disciplinary civic educational paths at all levels of school and PCTO (Paths for soft skills and orientation) in upper secondary schools. The central issue is to put the students, acting as young citizens, at the centre of a project regarding cities of the future and to develop their ability to ask questions about the meaning of living in territories and to take part in their design as part of a school system which builds culture and promotes competence inside a wider educational community. From a pedagogical perspective, the project offers a concrete platform for on-site didactic experimentation.

KEYWORDS: culture of enquiry, city, territory, co-planning, educational community, civic education

1. Introduzione

Abitare il Paese. La cultura della domanda. I bambini e i ragazzi per un progetto di futuro prossimo (nel corso dell'articolo il titolo è abbreviato in *Abitare il Paese*) è un progetto promosso dal CNAPPC (Consiglio Nazionale degli Architetti Pianificatori Paesaggisti Conservatori) diffuso sul territorio italiano attraverso i referenti provinciali e gli architetti-tutor. È una ricerca messa in campo nelle scuole italiane di ogni ordine e grado in partenariato con la Fondazione Reggio Children, atta a promuovere un'azione di co-progettazione territoriale. I risultati della ricerca, ad oggi osservabili, hanno trovato in mostre, pubblicazioni e musei virtuali momenti di sintesi che mostrano come il progetto si sia evoluto nelle quattro edizioni e come il metodo di Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi, basato sulla reciprocità e sull'ascolto, possa dare risposte e generare domande che coinvolgono bambini, ragazzi, architetti, docenti, enti locali e istituzioni diverse in un'azione di educazione civica collettiva condivisa.

Nell'enucleare i punti qualificanti del progetto è inevitabile ripensare alle teorie dell'apprendimento, a Bruner (1968) in generale ma in modo particolare a questa sua affermazione:

> Anche se in modo generico, e con tutti i rischi propri delle eccessive semplificazioni, è utile distinguere due tipi di insegnamento. Da una parte abbiamo l'insegnamento che si esplica in forma enunciativa, dall'altro l'insegnamento che si esplica in forma ipotetica. […] Nell'insegnamento in forma ipotetica, l'insegnante e lo studente sono in una posizione più cooperativa […]. Lo studente non è un ascoltatore-legato-al-banco, ma prende parte attiva alle esposizioni e alle formulazioni e a volte può esplicarvi un ruolo principale. (pp. 115-116)

Nel progetto, infatti, in sintonia con il pensiero di Reggio Children, i bambini e le bambine, gli studenti e le studentesse rivestono un ruolo principale in quello che per Bruner è l'insegnamento in "forma ipotetica", sostanziando l'idea dell'apprendimento come processo di costruzione sociale, come ingresso nella cultura tramite il sostegno dei membri più competenti, che nel caso di *Abitare il Paese* (AIP) sono i docenti, gli architetti-tutor e l'intera comunità educante. Gli studenti vengono coinvolti, infatti, in compiti di realtà che, come sosteneva Dewey (2018), educano alla democrazia e formano cittadini capaci di comprendere attivamente il mondo.

2. L'intervista all'architetta Lilia Cannarella

Per comprendere appieno il progetto *Abitare il Paese* ho intervistato l'architetta Lilia Cannarella consigliere del CNAPPC e responsabile del Dipartimento "Partecipazione, inclusione sociale e sussidiarietà" e referente nazionale del progetto. L'intervista risale a maggio 2022 e mi è stata concessa poiché, in qualità di referente territoriale per l'Ordine Architetti Pianificatori Paesaggisti e Conservatori della provincia di Treviso, ho seguito tre edizioni del progetto *Abitare il Paese.* Nello sviluppo dell'articolo, le risposte dell'architetta Cannarella, riportate con carattere corsivo, sono in alcuni casi seguite da mie riflessioni ad esse connesse.

Nel luglio 2018 si è svolto l'VIII Congresso Nazionale degli Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori dal titolo "Abitare il Paese. Città e territori del futuro prossimo". Nasce da lì il progetto?
Il congresso è stato il punto di arrivo di un percorso in 14 tappe di ascolto dei territori, una serie di incontri e dibattiti a cui hanno partecipato, oltre alla comunità degli architetti, cittadini, associazioni, rappresentanti delle istituzioni, della politica, della cultura, dell'economia e della ricerca. Le esperienze raccolte hanno offerto un significativo contributo di idee sul futuro dell'abitare, proponendo un paradigma della qualità della vita urbana a misura d'uomo. Alla base del progetto "Abitare il Paese" c'è l'esigenza di generare una nuova domanda di architettura, attraverso un'azione di co-progettazione territoriale che ha la sua origine nella scuola. Creare la domanda vuol dire avviare un dialogo. Perché la domanda trovi un'interlocuzione, è necessaria una ricerca di reciprocità: mettersi in ascolto è una prerogativa di chi educa, ma anche di chi, come l'architetto, si fa interprete dei bisogni e dei desideri degli altri.

Il rapporto con la scuola per AIP è sostanziale così come sosteneva l'allora presidente del CNAPPC Cappochin (2020, pp. 8-9):

> Il Mondo della scuola rappresenta il fondamento – la struttura portante – della società civile. […] L'architettura, quindi, deve entrare anche nelle scuole per generare una cultura della domanda di qualità dell'architettura, puntando decisamente a ridurre l'assuefazione all'ordinarietà di una edilizia mediocre. […] Ai bambini ed ai ragazzi non si chiede di disegnare la città, compito e responsabilità degli adulti, ma di partecipare alla ricerca del senso filosofico che vogliamo dare alla città.

La dott.ssa Carla Rinaldi (2020, pp. 12-13), presidente della *Fondazione Reggio Children*, partner del progetto di AIP, evidenziava così il ruolo della fondazione nel progetto:

> La mission di Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi, promuove la solidarietà come strategia di ricerca, con il fine di migliorare la qualità della vita dei bambini, dei ragazzi, delle persone e delle comunità […]. Quello che rende unica questa esperienza, è la strategia dell'ascolto, di cui elementi essenziali sono l'unicità dell'essere umano (bambino, ragazzo, adulto); l'apprendimento come costruzione di relazioni con il mondo; lo spazio come linguaggio, silenzioso ma potente, che guida e orienta l'essere umano e il bambino, anche piccolissimo. [...] La strategia di ricerca proposta, poi accettata e sviluppata grazie al lavoro di tanti, ha confermato la forza di un confronto che potremmo definire intergenerazionale e interculturale: la cultura degli architetti, quella della scuola e quella dei bambini e dei ragazzi.
> Un dialogo non facile e mai banale. La sfida era alta: si è trattato di rispondere ad una domanda strutturante "qual è il significato di una città, ma soprattutto come può essere il futuro di una città, e una città futura?

3. La prospettiva educativa: il metodo. Bambini e ragazzi, insegnanti e architetti-tutor come educatori e co-progettisti

Ho posto all'architetta Lilia Cannarella questa ulteriore domanda:

> ***Come è stato definito il rapporto tra architetti e scuola?***
> *Ogni annualità è iniziata con un workshop formativo per gli architetti-tutor e i soggetti coinvolti, per definire l'approccio, le strategie progettuali, l'incipit di progetto (modo, contenuto e finalità), le possibili modalità di connessione con le classi, il raccordo con gli insegnanti, la documentazione da costruire in itinere, utile per testimoniare e valutare i processi. È stato fondamentale riflettere su come valorizzare il protagonismo dei ragazzi, su come dare ascolto alle idee e ai pensieri dei giovani partecipanti, in che modo dare loro voce utilizzando le loro stesse parole, le immagini da loro raccolte, i manufatti sia grafici che materici per renderli dei co-progettisti.*

Durante l'intervista Lilia Cannarella mi ha segnalato il riferimento a materiali dai quali si desume che l'attività dell'architetto-tutor proposta nei *workshop* formativi si sostanzia in:

— "Anticipazioni del progetto" per la fase di esplorazione e documentazione preliminare;
— "Contenuti" per la fase di immaginazione ed elaborazione da parte dei ragazzi;
— "Sintesi dei significati" per la fase di documentazione.

Le attività proposte richiamano a una didattica in situazione che promuove competenze e favorisce l'osservazione dei processi in ambienti diversi:

> Il contesto di apprendimento nella ricerca assume un'importanza fondamentale. Si tratta di allestire lo spazio, scegliendo materiali coerenti con il contenuto educativo, fare ipotesi rispetto agli apprendimenti dei bambini, darsi una traccia orientativa di focus per osservare processi e procedure, progettare e costruire uno scenario di possibilità entro cui i bambini possano muoversi in autonomia, ma condividendo in gruppo una cornice di senso. […] Dagli elaborati dei bambini, che saranno realizzati con i materiali e gli strumenti che l'architetto-tutor e la scuola mettono a disposizione, si dovranno poi "rendere visibili": i segni dei bambini e dei ragazzi, la voce dei bambini e dei ragazzi.[1]

Particolare attenzione viene riservata alla documentazione dell'attività e alla funzione comunicativa della stessa; questa viene inquadrata dentro specifici *layout* di presentazione, curati dal *team* di progetto (CNAPPC e *Fondazione Reggio Children*) che favoriscono la lettura dei materiali raccolti. La documentazione, così ordinata, permette di realizzare delle mostre e delle pubblicazioni che rendono possibile la divulgazione dei risultati della ricerca in modo efficace. Anche questa modalità mostra una perfetta sintonia con le esperienze di Loris Malaguzzi che raccoglieva, documentava ed esponeva elaborati di varia natura, realizzati dai bambini. Emblematica fu la mostra da lui organizzata nel 1981 *L'occhio se salta il muro*, esperienza che ha successivamente portato alla mostra itinerante *I cento linguaggi dei bambini* che dal 1987 ha attraversato prima l'Europa e poi il continente americano (Edwards *et al.*, 1995).

Ho chiesto ancora all'architetta Lilia Cannarella:

Il metodo di documentazione, in sintonia con le esperienze di Loris Malaguzzi, è compartecipato: che ricadute ha avuto?
Questo metodo ha consentito di attivare a livello locale nuove sinergie tra Ordini provinciali degli Architetti Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori, scuole e altri attori (amministrazioni, associazioni di volontariato, gruppi di cittadini) a partire da un protocollo di intesa che ha consentito di declinare gli obiettivi generali del progetto nazionale secondo le specificità e le esigenze dei territori attivando azioni e proposte concrete di co-progettazione: dall' attivazione di meccanismi partecipativi per rigenerare parti di città a interventi nei quartieri

1 *Abitare il Paese. La cultura della domanda. Formazione per architetti tutor 2021-2022*. Materiali per la formazione svolta in collaborazione con *Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi* e CNAPPC.

che gravitano intorno alla scuola, a interventi più piccoli di modificazione degli spazi delle aule scolastiche. Diversi sono gli istituti che hanno inserito il progetto all'interno di PON già programmati o in programmazione, ampliando così l'offerta formativa delle attività curricolari ed extracurricolari.

4. La prospettiva educativa: le finalità del progetto *Abitare il Paese* per promuovere competenze chiave, favorire la pluridisciplinarità, l'educazione civica e i PCTO

Nelle prime tre edizioni il progetto è entrato nella programmazione annuale delle classi delle scuole aderenti, configurandosi come progetto pluridisciplinare proponendosi di sviluppare diverse competenze chiave per l'apprendimento permanente: competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare, competenza in materia di cittadinanza e competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (Consiglio dell'Unione europea, 2018) non escludendo alcune competenze disciplinari specifiche a seconda dell'ordine e del grado di scuola e delle modalità con cui prendeva forma il progetto.

Dall'anno scolastico 2020-2021, con l'introduzione dell'educazione civica (legge 92 del 20 agosto 2019) il progetto AIP ha dato un ulteriore contributo in uno dei suoi punti cardine: l'Agenda ONU 2030. Come si legge nell'allegato A (*Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. Aspetti contenutistici e metodologici*, pp. 1-2)**:**

> [...] educazione ambientale, sviluppo ecosostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari e la stessa Agenda 2030, cui fa riferimento l'articolo 3, trovano una naturale interconnessione con le Scienze naturali e con la Geografia; l'educazione alla legalità e al contrasto delle mafie si innerva non solo della conoscenza del dettato e dei valori costituzionali, ma anche della consapevolezza dei diritti inalienabili dell'uomo e del cittadino, del loro progredire storico, del dibattito filosofico e letterario.

A questo proposito ho posto la seguente domanda all'architetta Lilia Cannarella:

> ***In che termini il progetto AIP sviluppa le tematiche dell'Agenda 2030?***
> *Per impostare il programma di lavoro del progetto AIP siamo partiti dalle esperienze internazionali. In modo specifico l'obiettivo 10 dell'Agenda ONU, inclusione sociale, e l'obiettivo 11, che si propone di rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili. Su questo specifico traguardo, ma*

non solo, gli architetti PPC e gli architetti referenti e tutor del progetto AIP possono contribuire ed essere facilitatori dei processi e possono svolgere un'azione sinergica, collaborativa e proattiva. Inoltre, in sintonia con il programma internazionale "Architecture & Children" dell'Unione Internazionale degli Architetti (UIA), promuove l'educazione per un ambiente costruito di qualità e mira a sostenere architetti e insegnanti nella missione di riflettere assieme ai bambini ed ai giovani su ciò che rende una architettura di qualità e un ambiente sostenibile, lavorando sulla consapevolezza, l'empatia e la collaborazione reciproca tra persone e ambiente.

In tale prospettiva il progetto *AIP* risulta efficace per l'insegnamento dell'educazione civica. Inoltre, se realizzato con la metodologia del *project work*, vista la presenza dell'architetto-tutor *senior*, è possibile includerlo nei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento.

5. Le edizioni del progetto

Nel triennio 2018/2021 al progetto AIP hanno partecipato circa 200 scuole di ogni ordine e grado di tutte le regioni italiane. Sono stati coinvolti complessivamente circa 5.000 bambine/i, ragazze/i, i loro insegnanti, i dirigenti scolastici e fino a 90 architetti-tutor individuati attraverso gli ordini territoriali. Le adesioni degli ordini territoriali (da Trieste a Catania; da Cuneo a Reggio Calabria) sono passate da 33 a 46.

Nella I Edizione, svoltasi nel 2018-2019, la domanda strutturante individuata dal CNAPPC e da *Reggio Children* è stata: *Qual è il significato di una città, ma soprattutto come può essere il futuro di una città, e una città futura?* Questa domanda è stata proposta nelle 55 scuole di 33 territori pilota, rappresentativi di varie tipologie: grandi città, aree interne, zone periferiche e aree di particolare complessità. «Riconversione ecologica, mobilità, servizi e spazi verdi, funzionalità degli spazi urbani e delle architetture della scuola, sicurezza, socialità ed incontro tra le generazioni, nuove capacità del comunicare» sono alcuni tra i temi e le suggestioni emersi da questa straordinaria esperienza (Cappochin, 2020, pp. 8-9).

Le azioni territoriali hanno portato gli studenti a non limitare le attività all'ambito delle mura scolastiche: i percorsi progettuali hanno, infatti, previsto visite sul territorio, dai musei alle piazze, dalle zone rurali ai centri storici, dal greto di fiumi ai porti delle città di mare. Così le possibilità di esplorazione, ricerca, scoperta e approfondimento si sono intrecciate e moltiplicate, offrendo a bambini e ragazzi strumenti utili per interpretare

la realtà che li circonda. La I Edizione si è conclusa il 29 maggio 2019 a Roma presso l'Acquario Romano dove è stata allestita una mostra di 60 tavole grafiche e 20 video.

La II Edizione (2019-2020) di AIP avrebbe dovuto svilupparsi, con le stesse modalità della prima ma, a causa dell'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia da COVID-19 a marzo 2020, tutte le scuole sono state chiuse. Un lavoro sinergico tra docenti e architetti-tutor *senior* ha caratterizzato sicuramente la fase nel periodo pandemico aprendo di fatto nuovi scenari. Le attività di AIP non si sono fermate e si sono arricchite attraverso la didattica a distanza. I *focus* della II Edizione riguardano *La città come spazio di apprendimento*, *Il quartiere educante, Il ruolo dell'architetto in ambito educativo.* Carla Rinaldi così interpreta la visione dei risultati emersi:

> Il progetto "Abitare il Paese", che ha una forte declinazione di ricerca, [...] ha consentito di focalizzare alcuni punti prima dell'emergenza, durante e dopo, evidenziando il compito fondamentale di scuola e architettura. Dalle testimonianze di bambini e ragazzi emerge in particolare il ruolo strutturante del quartiere come comunità educante primaria e di riferimento. Un contesto permeato dalle azioni, dai segni e dai vissuti dei ragazzi. Non una pagina bianca, ma luogo di nuove interpretazioni. Un punto di partenza dopo l'emergenza in grado di restituire, non solo ai bambini e ai ragazzi, il senso di appartenenza, che il lock-down può avere oscurato, e dove esercitare insieme il diritto di cittadinanza.[2]

I lavori della II Edizione sono stati presentati il 28 gennaio 2021 attraverso un museo virtuale in occasione della seconda giornata della "Festa dell'Architetto". A proposito delle edizioni del progetto, abbiamo chiesto all'architetta Lilia Cannarella:

> ***Come si è caratterizzata la III Edizione?***
> Nella III edizione (2020-2021) *l'attività di AIP è stata rimodulata nei contenuti e nelle modalità organizzative di svolgimento. Visto il persistere dell'emergenza epidemiologica, è stata condotta esclusivamente online, con numeri necessariamente ridotti rispetto alle edizioni precedenti; è diventata occasione per portare a sintesi il percorso di ricerca dei due anni precedenti, ma anche occasione per valorizzare la sinergia tra gli architetti-tutor insegnanti (che hanno lavorato all'interno delle loro scuole) e degli architetti-tutor senior (che hanno lavorato a distanza). La nuova modalità a distanza ha reso possibile lo svolgimento del progetto e l'indagine di nuovi ambiti di ricerca, ha concentrato*

2 Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi (2020). *Al termine la seconda edizione del progetto Abitare il Paese. Fase 3: Architettura e scuola fondamentali per il Paese*, https://www.frchildren.org/it/news-ed-eventi/news/post/al-termine-la-seconda-edizione-di-abitare-il-paese (consultazione 20/05/2022).

l'attenzione sulla scuola e il focus di ricerca si è spostato da progetto di città per il prossimo futuro a quello per una scuola diffusa e una città come luogo di apprendimento, un progetto di scuola intesa come comunità educante.

A partire da queste osservazioni durante i *workshop* di formazione degli architetti-tutor, focalizzati su *La città come spazio di apprendimento*, sono emerse le seguenti domande:

— Quanto si è consapevoli che l'organizzazione degli spazi educativi determina qualità differenti di ascolto, dialogo e partecipazione attiva al processo di apprendimento?
— Quali e quante opportunità educative diverse possono essere favorite dalla scelta dei luoghi e dalla progettazione degli spazi dentro e fuori dagli edifici scolastici?
— In che modo le tecnologie digitali possono ampliare e potenziare il concetto di spazio di apprendimento?

Nella III Edizione si è cercato, quindi, di approfondire il rapporto individuo-contesto nei processi di apprendimento. Da queste riflessioni è emersa la domanda esplorativa che è stata poi rivolta ai bambini e ai ragazzi: *Cos'è per voi un contesto di apprendimento nella città?*

I risultati della III Edizione sono stati presentati in occasione del convegno di apertura e *workshop* della IV Edizione; dalla lettura, dalla interpretazione degli elaborati e delle risposte dei bambini/e e ragazzi/e sono stati individuati quattro immaginari di città[3] illustrati in Tabella 1.

Tabella 1. Immaginari di città

Immaginari di città	I termini per definirli
città delle connessioni	competenze integrate, tecnologie digitali, gestire la complessità, esprimere le opinioni
città dell'ascolto	persone sempre al centro, generazioni diverse, comunità specifiche, individui speciali
città delle possibilità	relazioni inattese, luoghi inesplorati, geometrie che si rinnovano, progetti condivisi e partecipati, rituali collettivi
città del non-visibile	luogo da esplorare, ecologie segrete, speciali sensibilità

3 *Abitare il Paese. La Cultura della Domanda. Attivare comunità educanti: nuove generazioni per un progetto di futuro.* Materiali del Convegno-*workshop* di formazione per tutor della IV Edizione. Roma 26 febbraio 2022.

La IV Edizione di AIP è stata presentata a Roma il 26 febbraio 2022. Dal comunicato stampa (CNAPPC, 2022) ricaviamo che

> [Il progetto] propone nuovi focus di ricerca anche in relazione ai nuovi programmi proposti dal Governo. Intende allargare lo sguardo, per collegarsi ad un quadro di riferimento più ampio, un ancoraggio forte allo scenario internazionale e nazionale [... intendendo] ampliare le visioni della città del futuro e della città come scuola diffusa invitando i protagonisti del progetto […] ad attivare riflessioni e azioni per costruire o rinnovare le comunità educanti del proprio territorio attraverso una azione di co-progettazione territoriale innovativa per sperimentare nuovi modelli per un dibattito e confronto su architettura e qualità urbana, territori e città, contrastando i fenomeni di emarginazione sociale e favorendo l'inclusione.

Il quesito su cui si basa la ricerca della quarta annualità è quindi: *Cos'è una comunità educante?* A proposito della IV Edizione del progetto, abbiamo chiesto all'architetta Lilia Cannarella:

> ***Qual è stata l'adesione alla IV annualità?***
> *L'adesione alla IV annualità da parte del sistema ordinistico e dei territori è stata straordinaria, ben 46 ordini territoriali, di cui 12 ordini che partecipano per la prima volta, con un deciso incremento della partecipazione dei territori del Sud Italia. È la prima annualità in cui la partecipazione è distribuita in maniera equa e capillarmente diffusa su tutto il territorio nazionale.*

6. I primi risultati

Conclusasi l'intervista, appare importante proporre tre esperienze, tra le tante significative che sono state realizzate, ed altrettanti temi densi di significato per cogliere i primi importanti risultati del progetto.

1. Cartoline dal futuro. L'esperienza, realizzata nella I Edizione, si è occupata di "trovare bellezza" a ridosso del Parco Agricolo Sud di Milano:

> Sono state raccolte 34 cartoline che presentano, su un lato, l'immagine rielaborata con il collage e sull'altro un pensiero, una frase che sintetizza il lavoro e le riflessioni dei giovani autori. Il fil rouge che lega tutte le cartoline è il tema della bellezza e la ricerca di azioni semplici, originali e a volte oniriche, per trasformare in meglio ciò che oggi appare degradato, abbandonato, sottoutilizzato o semplicemente dimenticato: emerge il desiderio di abitare luoghi resi più confortevoli con pochi selezionati interventi e immersi nella natura, così come la voglia che la fantasia possa essere un elemento presente nella città. (Becco *et al.*, 2020, p. 51)

2. Abitiamo la città. Luoghi di apprendimento esterni alla scuola. L'esperienza, realizzata nella III Edizione, si è occupata dell'imparare ad identificare e riconoscere i luoghi dell'apprendimento. All'inizio è stata fornita una carta della città di La Spezia sulla quale ogni studente ha individuato i luoghi di aggregazione esterni alla scuola ed è emersa anche l'esigenza di mappare *la città "espansa"* dove approfondire il legame tra luoghi e persone posti in altre città, pertanto sono state fornite delle carte dell'Italia e del mondo per poter individuare i *luoghi della vita* dove avviene o è avvenuto un apprendimento significativo. Poi i ragazzi sono usciti da scuola per

> esplorare la città che li circonda e verificare quanto da loro raccontato nella mappa elaborata nella prima fase […], girovagare, passeggiare in luoghi inusuali ma senza meta. […] Infine ai ragazzi è stata fornita un'altra pianta della città simile a quella della I fase ed è stata data loro la possibilità di cercare in rete esempi e modelli sulla base dei quali realizzare le proprie idee progettuali. È nato un abaco di esempi che vanno dai grandi stadi alle spiagge libere, dai bagni pubblici, alle scuole a energia solare, dai parchi ai locali per il ritrovo, dagli ospedali alle moschee.[4]

3. Il progetto *Abitare lo spazio condiviso* (Becco *et al.*, 2020, pp.14-15), infine, ha affrontato il tema del sistema urbano degli spazi pubblici e collettivi. In questo progetto promosso dall' ordine APPC di Catania e collocato all'interno del contesto dei PCTO, il rapporto scuola-città è stato indagato in una "mappa sintetica" in cui sono stati individuati gli assi della città "ricostruita", i luoghi e gli elementi significativi, alcune piazze non distanti dalla scuola e molto diverse tra loro, e sono stati indagati quattro aspetti fondamentali: i percorsi pedonali, i percorsi carrabili, il verde e gli edifici. Infine sono stati proposti esercizi di immaginazione e progettazione, sia grafica (composizione attuabile tramite la sovrapposizione o l'accostamento di differenti *texture* con forme geometriche semplici – quadrati o rettangoli) che testuale (uno scritto sul tema *La città invisibile racconta la città visibile*).

7. Conclusioni

In conclusione, vorremmo indicare i quattro punti che qualificano il progetto AIP:

1) Il lavoro sulla realtà dell'abitare: il progetto diviene un vero e proprio cantiere di compiti di realtà.

4 Tavole di progetto *La Spezia. Abitiamo la città*, https://owncloud.archiworld.it/index.php/s/bA6oW279b33tbIm?path=%2FLa%20Spezia#pdfviewer (consultazione 22/11/2022).

2) L'abitato come grande ambiente di apprendimento: questa prospettiva conferisce inconsueti e inaspettati caratteri alla concezione dei nuovi ambienti di apprendimento, evadendo dallo scontato e usurato parallelismo ambiente-aula scolastica.
3) La compartecipazione, la condivisione, l'ascolto e l'inclusione come caratteri costanti delle esperienze messe in campo: elementi, tutti questi, che denotano la volontà di sviluppare competenze trasversali in un ambiente aperto a tanti protagonisti diversi ma solidali.
4) Prendersi cura del patrimonio culturale e ambientale riconoscendolo come bene comune: questa *mission* generale, che fa da sfondo inclusivo a tutte le esperienze, incarna con forza lo spirito della legge 92 sulla nuova educazione civica.

Una riflessione sulla formazione organizzata dal *team* di progetto AIP (CNAPPC e *Fondazione Reggio Children*) è doverosa: le attività riconosciute come aggiornamento professionale per gli architetti dal CNAPPC, viste in un'ottica di *lifelong learning*, potrebbero essere rivolte a tutti i cittadini e in modo particolare a figure che operano in enti pubblici e/o privati e potrebbero essere proposte per l'aggiornamento professionale dei docenti. *Workshop* e *focus group* di AIP possono favorire una formazione importante in ambito relazionale, metodologico, ambientale e progettuale per strutturare una co-progettazione, finalizzata all'attivazione e al consolidamento della comunità educante e al raggiungimento degli obiettivi dell'*Agenda 2030*.

A tale proposito, la risposta all'ultima domanda dell'intervista può completare le nostre conclusioni:

Quale bilancio traccia dopo queste quattro edizioni?
AIP è un progetto di ricerca dalle innumerevoli sfaccettature in continua trasformazione: in queste quattro edizioni sono cresciute le adesioni da 33 a 46 ordini territoriali, raggiungendo una diffusione capillare in tutte le regioni italiane; sono cambiate le tipologie di istituti che aderiscono al progetto, in particolare nella IV Edizione, in corso di svolgimento, si sta lavorando prevalentemente con le scuole secondarie di I e II grado. Gli insegnanti-tutor-architetti hanno la possibilità di evidenziare le potenzialità pluridisciplinari del progetto all'interno delle scuole e favorire la relazione con gli architetti-tutor esterni, ma anche con enti e soggetti esterni alla scuola ma che gravitano attorno ad essa, per costruire o ampliare la comunità educante partendo dalle esigenze e dai desideri espressi dalle ragazze e dai ragazzi. Il nuovo focus "At-

tivare comunità educanti" lascia già intravvedere diversi sviluppi del progetto con la possibilità di una ulteriore diffusione territoriale: musica, sport, natura e ambiente, sono gli ambiti tematici a cui maggiormente fanno riferimento le giovani generazioni; la maggior parte dei progetti in fase di svolgimento (a. s. 2021-2022) sono stati inseriti nei PCTO, anche in rete con altre scuole del territorio. A seguito di questi primi anni di sperimentazione e ricerca attorno al progetto AIP, ed in linea con l'Accordo Quadro sottoscritto tra CNAPPC e INDIRE in data 23/12/2020 Prot. N. 43449/2020, sembra ormai maturo il tempo per avviare un percorso con il Ministero dell'Istruzione, di riconoscimento dei temi sviluppati dal progetto nell'ambito dell'educazione civica e dei PCTO.

Riferimenti bibliografici

Assemblea generale delle Nazioni Unite (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. A/RES/70/1, https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf (consultazione 06/12/2022).

Baricchi, W., Becco, I., & Cannarella, L. (a cura di) (2020). *Abitare il Paese. La cultura della domanda. Bambini e ragazzi per un progetto di futuro prossimo. 1ª edizione 2018-2019. Contributi*. CNAPPC e Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi, https://www.awn.it/images/Artivoli%20vari/Abitare%20il%20Paese/AIP%20I%20edizione/rev.AIP1_VOL1_Contributi_completo_compressed.pdf (consultazione 12/05/2022).

Becco, I., Baricchi, W., & Cannarella, L. (a cura di) (2020). *Abitare il Paese. La cultura della domanda. Bambini e ragazzi per un progetto di futuro prossimo. 1ª edizione 2018-2019. Esperienze.* CNAPPC e Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi, https://www.awn.it/attachments/article/8481/AIP1_VOL2_lowres.pdf (consultazione 12/05/2022).

Bruner, J.S. (1968). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando Editore.

Cappochin, G. (2020). La cultura della domanda // A culture of demand. In W. Baricchi, I. Becco, & L. Cannarella (a cura di). *Abitare il Paese. La cultura della domanda. Bambini e ragazzi per un progetto di futuro prossimo. 1ª edizione 2018-2019. Contributi* (pp. 8-9). CNAPPC e Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi, https://www.awn.it/images/Artivoli%20vari/Abitare%20il%20Paese/AIP%20I%20edizione/rev.AIP1_VOL1_Contributi_completo_compressed.pdf (consultazione 12/05/2022).

Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (consultazione 13/10/2022).

Consiglio Nazionale degli Architetti Pianificatori Paesaggisti e Conservatori (2022). *La quarta edizione di Abitare il Paese. La cultura della domanda*. *CNAPPC INFORMA*, https://www.awn.it/news/cnappc-informa/9001-la-quarta-edizione-di-abitare-il-paese-la-cultura-della-domanda (consultazione 03/06/2022).

Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di) (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: edizioni junior.

Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi (2020). *Al termine la seconda edizione del progetto Abitare il Paese. Fase 3: Architettura e scuola fondamentali per il Paese*, https://www.frchildren.org/it/news-ed-eventi/news/post/al-termine-la-seconda-edizione-di-abitare-il-paese (consultazione 20/05/2022).

Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. (GU n. 195 del 21-8-2019). Allegato A. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf (consultazione 20/05/2022).

Mele, M. (2022). *Abitare il Paese. La Cultura della Domanda. Attivare comunità educanti: nuove generazioni per un progetto di futuro*. AR WEB, https://www.architettiroma.it/abitareilpaesemarcellomele/ (consultazione 06/12/2022).

Rinaldi, C. (2020). Il diritto all'ascolto // The right to be listened to. In W. Baricchi, I. Becco, & L. Cannarella (a cura di). *Abitare il Paese. La cultura della domanda. Bambini e ragazzi per un progetto di futuro prossimo. 1ª edizione 2018-2019. Contributi*. Milano: CNAPPC e Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi, https://www.awn.it/images/Artivoli%20vari/Abitare%20il%20Paese/AIP%20I%20edizione/rev.AIP1_VOL1_Contributi_completo_compressed.pdf (consultazione 12/05/2022).

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/97912218054994 pp. 57–76 (marzo 2023)

La memoria

Spazi dell'apprendimento nella formazione universitaria[1]

G. Filippo Dettori e Barbara Letteri

L'articolo descrive i risultati di una ricerca che ha coinvolto 184 studenti del corso di laurea in scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Sassari. L'indagine ha inteso focalizzare le modalità di studio e i metodi di memorizzazione messi in atto dagli studenti e gli eventuali miglioramenti ottenuti grazie alla maggiore consapevolezza delle tecniche di apprendimento e memorizzazione oggetto della formazione. In una fase iniziale è stato somministrato un questionario, predisposto dai ricercatori, e il test modello VAK1 sugli stili di apprendimento maggiormente utilizzati durante l'apprendimento e lo studio. In seguito, in tre incontri di due ore ciascuno, sono state illustrate le caratteristiche neurologiche della memoria ritenute più funzionali all'apprendimento universitario. Infine, sono stati effettuati dei focus group finalizzati alla rilevazione delle tecniche utilizzate dopo la formazione e ritenute efficaci dagli studenti per la preparazione degli esami. I risultati emersi dall'indagine si sono rilevati molto utili sia per gli studenti (per migliorare e ampliare l'apprendimento) sia per i docenti del corso di laurea, consentendo loro di rimodulare i percorsi formativi, le metodologie didattiche e le modalità di valutazione.

PAROLE CHIAVE: memoria, apprendimento, strategie, formazione

The article describes the results of a research project involving 184 students enrolled on a degree course in educational science at Sassari University, Italy. The survey focussed on study methods and memorization techniques employed by students and any improvements achieved through greater awareness of learning and memorization techniques following training in these. A questionnaire drawn up by the researchers was submitted to students in the initial phase, in addition to the VAK1 test of learning styles most used during learning and studying. Three subsequent two-hour meetings were used to illustrate the most functional neurological characteristics of memory for university learning. Finally, several focus groups were created with the aim of monitoring techniques used post-training and considered effective by the students when preparing for exams. The results of the survey were useful both for the students (to improve and wide their learning) and for teachers on the degree course who were given the opportunity to review training paths, didactic methodologies and assessment methods.

KEYWORDS: memory, learning, strategies, training

1 Il lavoro è frutto di una riflessione comune tra i due autori. Tuttavia, devono essere attribuiti a G. Filippo Dettori i paragrafi 1, 4, 6 e 7 e a Barbara Letteri i paragrafi 2, 3, 5.

1. Introduzione

L'elaborazione degli ultimi dati sulla dispersione scolastica, pubblicati nel settembre 2020 dal Ministero dell'istruzione, analizza e quantifica il fenomeno dell'abbandono del sistema scolastico e formativo nella scuola secondaria di I e II grado e nel passaggio tra cicli scolastici. Dall'analisi complessiva, il fenomeno della dispersione scolastica si pone come un elemento preoccupante per i numerosi studenti che vengono persi sistematicamente durante il percorso di studi. Tra il 2018/2019 e il 2019/2020, la percentuale di abbandono nella secondaria di I grado risulta pari allo 0,93% e la percentuale di abbandono nella secondaria di II grado risulta pari al 3,33% (MI, 2020).

La mancanza di competenze necessarie per l'applicazione di un efficace metodo di studio può essere considerata responsabile del fenomeno della dispersione formativa anche in ambito accademico, come è stato rilevato da un'indagine INAPP del 2021 su un campione di soggetti di età compresa tra i 18 e i 24 anni. La numerosa letteratura scientifica in merito ha dimostrato che un approccio che vede lo studente passivo nel processo di apprendimento non è funzionale al raggiungimento dell'obiettivo principale dell'istruzione, che è quello di «garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno» e di sviluppare al massimo il potenziale (di impronta vigotskjiana) che è presente in ognuno (Dettori, 2017). La mera ripetizione di ciò che è stato trasmesso dal docente non ha radici profonde e salde ed è facilmente deteriorabile nella memoria.

L'approccio costruttivista, invece, mettendo lo studente al centro di un ambiente di apprendimento significativo, favorisce un processo attivo, collaborativo, partecipato e sfidante che dà risultati migliori rispetto alla lezione tradizionale. Inoltre, numerose sperimentazioni (Dettori & Carboni, 2021) hanno dimostrato che la sola intelligenza è importante, ma non sufficiente, per un successo formativo efficace e che le teorie delle intelligenze multiple di Gardner e dell'intelligenza emotiva di Goleman sono imprescindibili per un apprendimento significativo (caratterizzato da fiducia, curiosità, intenzionalità, connessione con gli altri e capacità di cooperare, condividere e comunicare).

La letteratura ha più volte ricordato che sviluppare il pensiero critico e creativo, che vede l'utilizzo delle analogie (riprese anche dalla sinettica gordoniana) e delle metafore (come strumenti e facilitatori), la capacità di autocorrezione e la competenza metacognitiva, è la chiave di volta per un apprendimento stabile e duraturo che garantisce motivazione, influenzando la direzione, la forza e la persistenza dell'azione formativa in un atto consapevole (Borkowski & Muthukrishna, 2011).

L'apprendimento è un processo di trasformazione complesso, lungo e molto "costoso" (dal punto di vista fisico, cognitivo, emotivo), al termine del quale l'individuo si ritrova "modificato" per conoscenze, abilità e attitudini. Ma perché l'apprendimento si compia, le nuove conoscenze, abilità e attitudini devono essere assimilate ed entrare stabilmente nel patrimonio dell'individuo: devono cioè essere interiorizzate (Giaconi, 2008).

Gli studi sulle neuroscienze e le scienze cognitive hanno fatto, negli ultimi vent'anni, passi da gigante; oggi conosciamo, con sufficiente rigore scientifico, il funzionamento della mente quando impara e dunque potremmo orientare le azioni didattiche verso i principi che guidano l'attenzione, la memoria e l'apprendimento significativo (Cornoldi & De Beni, 2015).

Si inizia a studiare all'età di sei anni memorizzando le prime poesie e da lì in poi, man mano che si cresce, aumentano le quantità di informazioni da apprendere: dai pochi versi di una poesia a qualche pagina, poi qualche capitolo, libri interi all'università e continui aggiornamenti al lavoro. Le informazioni aumentano, ma il metodo utilizzato rimane lo stesso: leggere, sottolineare, rivedere più volte il testo, fare riassunti, insomma tutte forme di ripetizione che richiedono tempo e che spesso danno una qualità e una durata del ricordo insoddisfacenti.

In una società, caratterizzata dal *lifelong learning*, in cui è necessario apprendere sempre più informazioni, specializzarsi, e il tempo a disposizione è poco, avere un metodo di apprendimento efficace, per aggiornarsi in tempo reale, imparare lingue straniere velocemente e ricordare qualsiasi informazione a lungo termine, è fondamentale non solo a livello scolastico, ma anche nel mondo del lavoro.

2. La memoria e l'apprendimento

Dal punto di vista neuro-scientifico e psicologico, la memoria è una funzione complessa, capace di conservare informazioni nel tempo e di recuperarle. Non è un processo automatico ma di elaborazione, costruzione e conservazione delle informazioni; coinvolge il pensiero, la percezione, l'attenzione e l'apprendimento. I tre meccanismi principali della memoria sono quelli della *codifica* (riorganizzazione delle informazioni peculiari), della *ritenzione* (attraverso meccanismi di ripetizione) e del *recupero* (per la rielaborazione o il riconoscimento).

Vi sono due approcci nella letteratura scientifica (Figura 1):

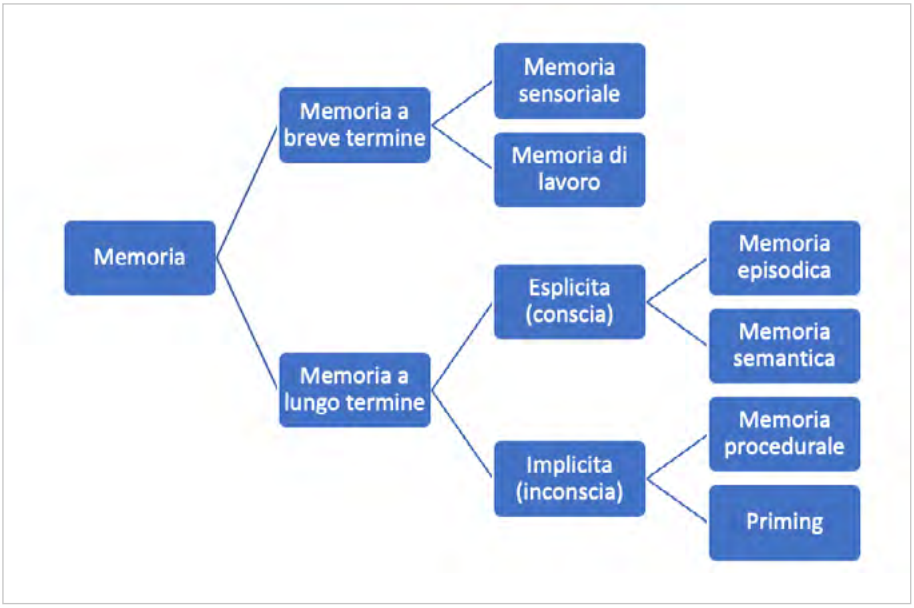


Figura 1. I diversi tipi di memoria.

— *Approccio associazionistico* che ha tra i suoi autori più autorevoli Ebbinghaus (2011) il quale ritiene che l'uomo abbia un atteggiamento passivo e che presenti dei recettori di stimoli, considerando la memoria come un contenitore. L'autore individua dei metodi usati dalla memoria quali: la presentazione seriale, l'apprendimento per coppie associate, la rievocazione con effetto *recency* (vengono ricordati i termini più recenti) e *primacy* (vengono ricordati meglio i termini all'inizio di una lista) e i processi di riconoscimento e riapprendimento.
— *Approccio cognitivista* che include diversi modelli di memoria:
  – *Modello multifattoriale di Atkinson e Shriffin* (Human Information Processing) (2010), che prevede che si memorizzi mediante processi di memorizzazione seriale. Gli autori individuano tre magazzini di memoria quali: 1) il *registro sensoriale*, che riceve *input* dai sensi e li trattiene per pochi secondi senza implicare consapevolezza; 2) la *memoria a breve termine* (MBT), che prevede un rapido oblio e il decadimento dell'informazione dopo circa 30 sec. (si veda l'esperimento del magico numero 7 di Miller[2]); 3)

2 In un compito di valutazione unidimensionale per verificare la capacità di ritenzione nella memoria a breve termine, ai soggetti sperimentali vengono presentati un numero di stimoli che variano da + a - 2 numeri ed essi rispondono a ogni stimolo con una precisa risposta, appresa precedentemente. La risposta è essenzialmente perfetta tra 5 o 6 stimoli, ma declina rapidamente

per evitare ciò sono necessarie la ripetizione o l'elaborazione che permettono di trasportare le informazioni nella *memoria a lungo termine* (MLT) che è conscia, con capienza illimitata. Vi sono diversi tipi di MLT: quella *esplicita*, divisa in episodica e semantica e quella *implicita*, ossia ricordo inconscio e abilità acquisite, divisa in memoria dichiarativa (proposizioni, pensieri e ricordi) e procedurale (modalità di esecuzione di un compito).

– *Modello di memoria di lavoro Baddeley e Hitch* (2020), che si basa su studi sulla MBT e sulla sottocategoria della memoria di lavoro (ML) e che si presenta come un magazzino temporaneo, che riceve informazioni dall'esterno e le manipola secondo il legame tra percezione e coscienza. I tre componenti della ML sono il *loop fonologico*, il *taccuino visuo-spaziale* e l'*esecutivo centrale*[3] che fa interagire le prime due componenti e le mette in relazione con la MLT. Quindi la MBT svolge la funzione di controllo e magazzino passivo, mentre la ML svolge le funzioni esecutive e processa le informazioni e si collega con la MLT tramite il *buffer episodico* (collegamento bidirezionale tra MLT verbale e visiva che traduce le informazioni in un unico codice).
– *Modello a forma di cono* di Cornoldi e De Beni (2013), che approfondisce il modello di Baddeley e Hitch, e individua due dimensioni in memoria quali la dimensione *verticale* (abilità automatizzate che coinvolgono la ML) e *orizzontale* (il tipo di materiale elaborato). La ML è come un cono alla cui base vi sono i compiti passivi e al vertice quelli attivi. Ad esempio, un bambino con ADHD ha difficoltà nei compiti attivi che causano il controllo di processi (ad esempio predisporre un elenco puntato), ha prestazioni scarse nelle funzioni che richiedono mantenimento e manipolazione; questi soggetti, infatti, riescono bene in compiti passivi che richiedono solo la memorizzazione (ad esempio ripetizioni meccaniche di sequenze) e hanno difficoltà in quelli attivi dove è richiesta associazione ed elaborazione dei processi della ML.

quando il numero cresce. L'esperimento dimostra che il numero di oggetti che una mente umana media può tenere in mente è rispondente al "magico numero 7 ± 2" (minimo 5 oggetti, massimo 9 oggetti memorizzati in base alle singole capacità). Questa è conosciuta come la *Legge di Miller*.

3 L'*esecutivo centrale* è un sistema flessibile, responsabile del controllo e della regolazione dei processi cognitivi. Il *loop fonologico* si occupa interamente del trattamento dell'informazione fonetica e fonologica; è costituito da due sotto-componenti: un magazzino fonologico a breve termine, cioè una memoria uditiva a rapido decadimento, e un sistema di ripetizione articolatoria, che evita il declino di una particolare traccia. La memoria di lavoro *visuo-spaziale* è la capacità di mantenimento ed elaborazione di informazioni visuo-spaziali.

L'apprendimento è un complesso processo di acquisizione e cambiamento di contenuti e schemi. È il risultato di componenti mnestiche, motivazionali, emotive e di pensiero. L'apprendimento può dirsi memorizzato quando accede alla MLT, divenendo patrimonio culturale, personale, stabile dell'individuo. La memorizzazione è, pertanto, un processo controllabile e pianificabile che presuppone un apprendimento chiaro che, per divenire solido e duraturo, deve comprendere la ripetizione, quindi la relazione circolare, tra processi di apprendimento e memoria.

Uno degli autori più autorevoli nell'ambito del recupero dei concetti mnestici è Flavell (2011) con la teoria sulle funzioni metacognitive. Il suo primo modello rudimentale sulla metacognizione si definisce su tre componenti: le conoscenze, le esperienze e l'uso della strategia. Flavell arriva a considerare le conoscenze metacognitive spiegando il concetto di funzione *monitoring* dell'individuo grazie all'introduzione di quattro componenti: le mete cognitive, le conoscenze metacognitive, le esperienze metacognitive e gli atti cognitivi. L'autore ha elaborato metodi di studio che ottimizzassero i tempi e i metodi di apprendimento. Ottenuto un apprendimento efficace, questo sarà preliminare alla memorizzazione, che scaturisce dalle fasi di comprensione attuate.

3. Le strategie mnestiche

Il nostro cervello utilizza due processi molto diversi per pensare, la modalità *focalizzata* e la modalità *diffusa*. Per comprendere a fondo le nuove idee e risolvere problemi, è importante focalizzare l'attenzione sul processo di apprendimento, ma è altrettanto importante distogliere questa focalizzazione dall'oggetto che vogliamo imparare. L'effetto *Einstellung* (blocco) si riferisce alla sensazione di blocco durante la risoluzione di un problema o durante la comprensione di un concetto. Scambiare le modalità dalla focalizzata alla diffusa può aiutare a liberarsi da questo blocco. Questo è possibile attraverso la riduzione dei tempi di focalizzazione e la pratica di frequenti pause, facendo altre attività, per aiutare la memorizzazione dei concetti. Altro ostacolo all'apprendimento e alla memorizzazione è la procrastinazione che può essere evitata puntando un timer a venticinque minuti (tecnica del pomodoro[4]) e focalizzando l'attenzione sul compito, senza altre distrazioni, fino allo squillo del *timer*. La ripetizione a intervalli

4 La tecnica del pomodoro è un metodo per la gestione del tempo; si utilizza un *timer* per suddividere il lavoro in intervalli, tradizionalmente lunghi 25 minuti, separati da brevi pause. Ogni intervallo è noto come "pomodoro", riferendosi alla forma del *timer* da cucina a forma di pomodoro.

aiuta a far migrare le nozioni dalla memoria di lavoro a quella a lungo termine (Oakley, 2021a).

Altra strategia mnestica utile è la *segmentazione* dei concetti che permette di unire pezzi di informazione separati attraverso il significato. Le fasi di tale strategia sono l'attenzione focalizzata sull'informazione che si intende segmentare per poi passare alla comprensione di base di ciò che si sta provando a segmentare. In seguito si passa all'acquisizione del contesto, così da poter vedere non solo *come*, ma anche *quando* usare il segmento. Tale processo può procedere dal generale al particolare (visione d'insieme) o dal particolare al generale (segmentazione) e aiuta anche a evitare un altro effetto negativo dell'apprendimento mnestico: l'"abbuffata" o sovraccarico cognitivo di nozioni focalizzate tutte insieme (Cornoldi & De Beni, 2015).

Ulteriore strategia è quella del *richiamo* e della pratica della *ripetizione* nel tempo: richiamare spesso il materiale che si sta tentando di imparare è risultato essere molto più efficace della semplice rilettura del testo. Abbiamo, inoltre, la tecnica del palazzo della memoria, o *tecnica dei loci*, che riporta il richiamo alla mente di un luogo familiare e il suo uso come una sorta di blocco note dove poter depositare concetti-immagini che si vogliono ricordare. Questa tecnica è utile per ricordare elementi non correlati, come ad esempio un elenco di oggetti. Un'altra tecnica efficace per ricordare e per comprendere concetti è creare una *metafora* o un'*analogia* per rappresentarli (quanto più visuale essa sarà, tanto meglio) o inventare una rima, una storia, una filastrocca (Oakley, 2021b).

4. Le fasi, il campione e le domande di ricerca

La ricerca è stata effettuata in tre fasi di seguito sintetizzate in Tabella 1[5].

Tabella 1. Schema di sintesi delle fasi di ricerca.

Fasi della ricerca	Campione	Domande di ricerca
Somministrazione di un questionario di rilevazione degli stili di apprendimento	184 studenti del secondo e terzo anno del corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Sassari	1. Come apprendono gli studenti coinvolti nell'indagine? 2. Quali difficoltà incontrano nell'apprendimento e nella memorizzazione? 3. Quali strategie metacognitive e di memorizzazione utilizzano nello studio?

5 Nella tabella è stato inserito anche il momento riservato alla formazione sulle tematiche in oggetto.

Fasi della ricerca	Campione	Domande di ricerca
Autosomministrazione del test VAK1	184 studenti del secondo e terzo anno del corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Sassari (gli stessi di cui sopra)	Quale stile di apprendimento prevale durante lo studio?
Formazione in tre incontri di due ore ciascuno, in cui sono state illustrate le caratteristiche neurologiche della memoria, la formazione dello spazio della mente per l'apprendimento e le tecniche mnestiche ritenute più funzionali all'apprendimento universitario	184 studenti del secondo e terzo anno del corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Sassari (gli stessi di cui sopra)	
Focus group	Due gruppi di 10 studenti ciascuno (10 del secondo anno e 10 del terzo anno) in base alla loro disponibilità	1. Come apprendono gli studenti coinvolti nell'indagine? 2. Quali difficoltà incontrano nell'apprendimento e nella memorizzazione? 3. Quali strategie metacognitive e di memorizzazione utilizzano nello studio?

L'indagine, come si evince dalla tabella, si è posta l'obiettivo di conoscere le modalità di studio e i metodi di memorizzazione messi in atto dagli studenti e di rilevare eventuali miglioramenti ottenuti grazie alla maggiore consapevolezza delle tecniche di apprendimento e memorizzazione oggetto della formazione.

5. I risultati della ricerca

In una fase iniziale è stato somministrato un questionario costruito su Google Forms, reperibile al link https://urly.it/3hf-4, sugli stili di apprendimento maggiormente utilizzati durante lo studio, categorizzati in quattro classi di *preferenza* che prevedono il ricorso a strumenti e procedimenti diversi (*letto-scrittura; immagini, disegni, fotografie, simboli, mappe concettuali, grafici, diagrammi e infografiche; ascolto; attività concrete*); per ciascuna classe è stata offerta la possibilità di più opzioni. Di seguito vengono riportate classi di preferenza, relative opzioni e dati raccolti:

Preferenza per la letto-scrittura (Figura 2):

— prendere appunti e rileggerli

— riassumere per iscritto
— prendere nota dei compiti
— accompagnare grafici e diagrammi con spiegazioni scritte
— elencare per iscritto
— ricevere istruzioni o spiegazioni scritte

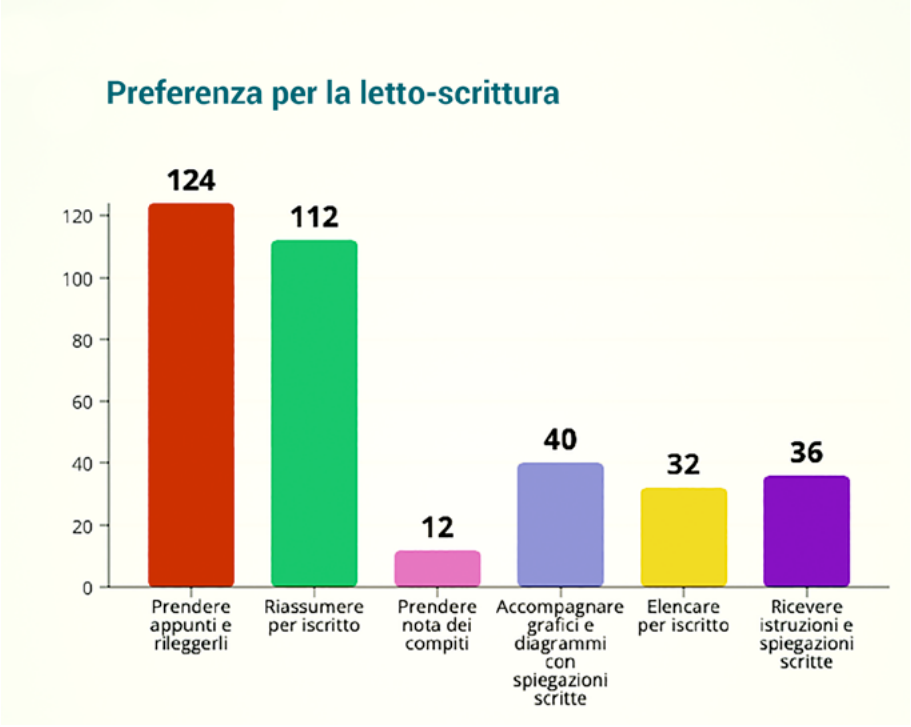


Figura 2. Dati di rilevazione della preferenza per la letto-scrittura.

In questo primo quesito gli studenti si sono così espressi: il 67,4% (124) preferisce *prendere appunti e rileggerli* e il 60,9% (112) preferisce *riassumere per iscritto*. Il 21,7% (40) preferisce *accompagnare grafici e diagrammi con spiegazioni scritte*; il 19,6% (36) preferisce *ricevere istruzioni o spiegazioni scritte*; il 17,4% (32) preferisce *elencare per iscritto* e il 6,5%, (12) preferisce *prendere nota dei compiti*.

Preferenza per immagini, disegni, fotografie, simboli, mappe concettuali, grafici, diagrammi e infografiche (Figura 3):

— usare disegni
— creare mappe in cui inserire parole chiave, immagini, grafici

— usare il colore nel testo e nelle mappe
— sfruttare gli indici testuali prima di leggere un capitolo
— creare immagini mentali di ciò che viene ascoltato o letto

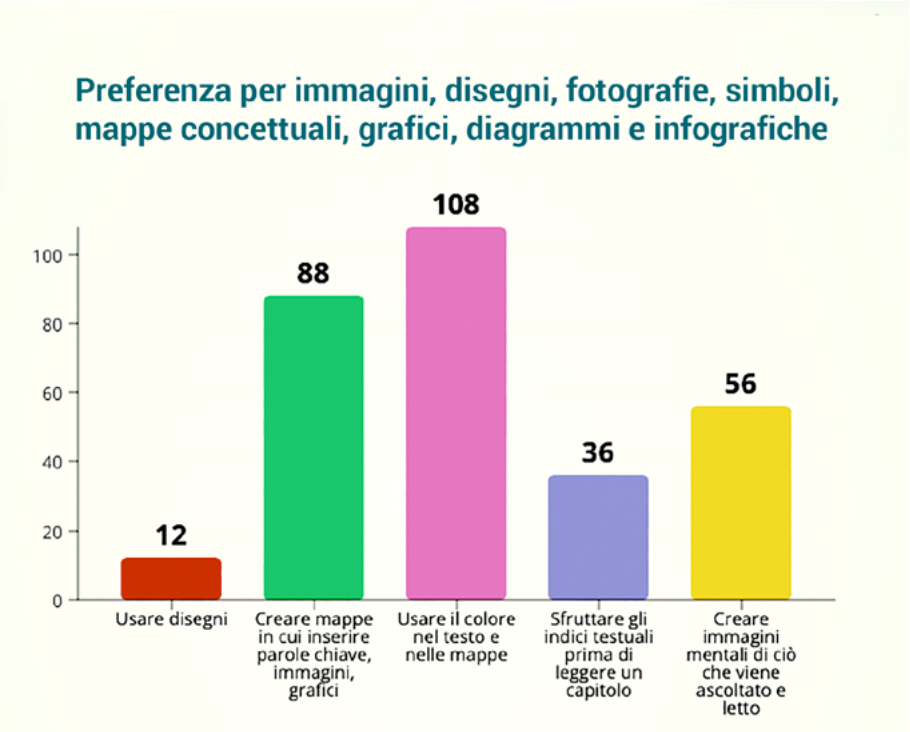


Figura 3. Dati di rilevazione della preferenza per immagini, disegni, ecc.

In questo secondo quesito gli studenti si sono così espressi: il 58,7% (108) preferisce *usare il colore nel testo e nelle mappe*, il 47,8% (88) preferisce creare *mappe in cui inserire parole chiave, immagini, grafici*. Il 30,4% (56) preferisce *creare immagini mentali di ciò che viene ascoltato o letto*; il 19,6% (36) preferisce *sfruttare gli indici testuali prima di leggere un capitolo*; solo il 6,5%, (12) preferisce *usare disegni*.

Preferenza per l'ascolto (Figura 4):

— sfruttare il recupero e la verbalizzazione delle conoscenze pregresse
— richiedere spiegazioni orali
— registrare le lezioni
— usare libri in formato audio

— usare la sintesi vocale

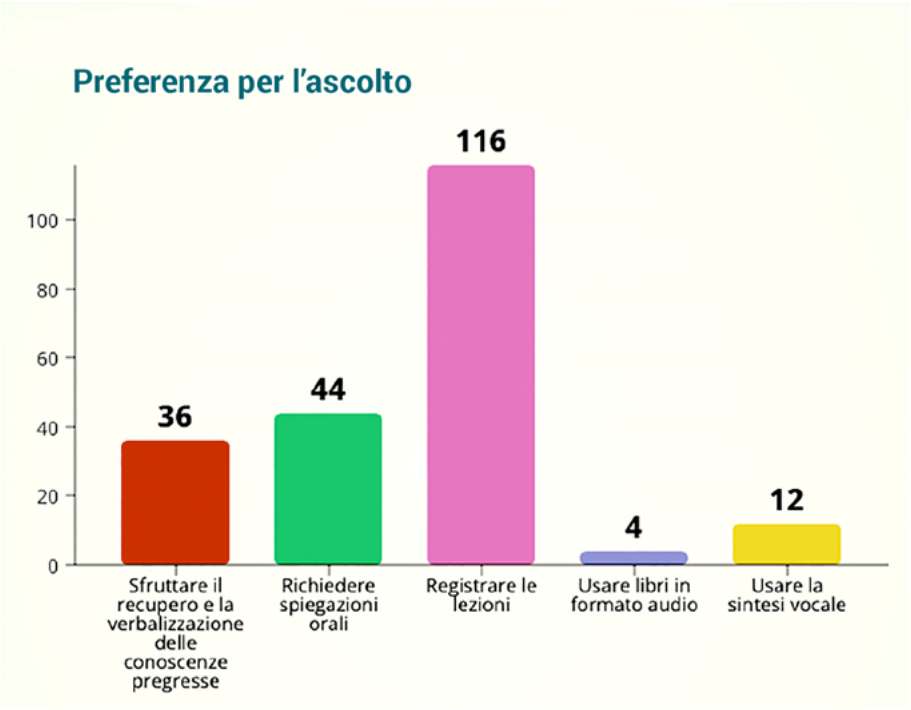


Figura 4. Dati di rilevazione della preferenza per l'ascolto.

In questo terzo quesito gli studenti si sono così espressi: il 64,4% (116) preferisce *registrare le lezioni*, il 24,4% (44) preferisce *richiedere spiegazioni orali*. Il 20,0% (36) preferisce *sfruttare il recupero e la verbalizzazione delle conoscenze pregresse*; il 6,7% (12) preferisce *usare la sintesi vocale*; solo il 2,2% (4) preferisce *usare libri in formato audio*.

Preferenza per attività concrete (Figura 5):

— fare prove pratiche
— suddividere in maniera chiara i momenti di studio da quelli di pausa
— alternare momenti in cui si sta seduti a momenti in cui ci si può muovere
— fare e ricevere esempi concreti ed essere coinvolti in prove pratiche

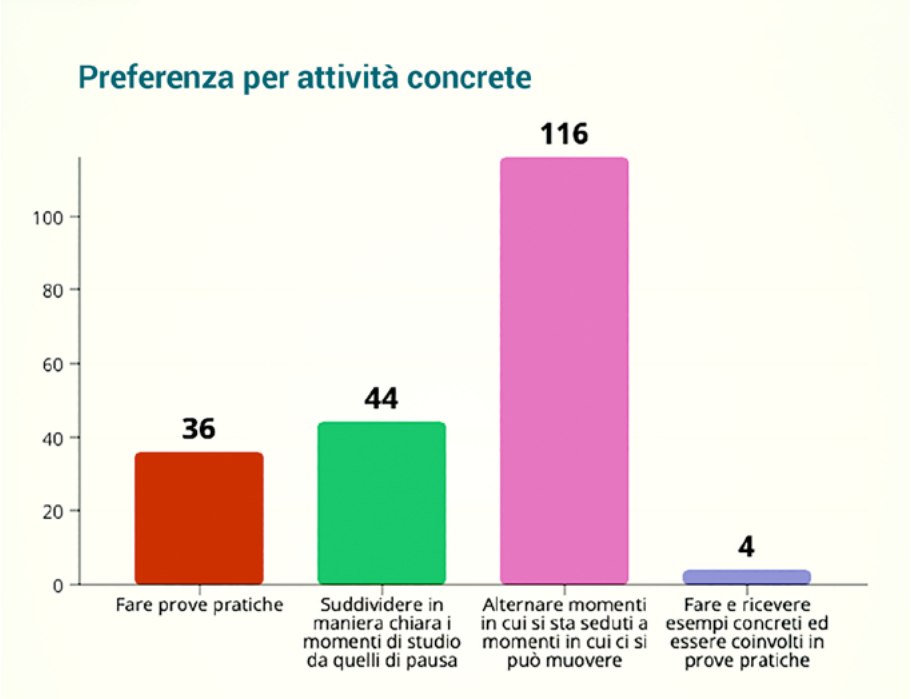


Figura 5. Dati di rilevazione della preferenza per attività concrete.

In questo quarto e ultimo quesito gli studenti si sono così espressi: il 63% (116) preferisce *suddividere in maniera chiara i momenti di studio da quelli di pausa*, il 41,3% (76) preferisce *fare esempi concreti ed essere coinvolto in prove pratiche*. Il 30,4% (56) preferisce *alternare momenti in cui si sta seduti a momenti in cui ci si può muovere*; il 21,7% (40) preferisce *fare prove pratiche*.

Inoltre, nella presente ricerca, è stato proposto il modello VAK1 (*Visual*, *Auditory* e *Kinesthetic*)[6], che ogni studente poteva autosomministrarsi. Le domande relative al modello sono riportate in Tabella 2.

Ognuno poteva verificare il proprio stile di apprendimento in base alla maggioranza di risposte: *a* indica che lo studente è un apprendente visivo, *b* che è un uditivo, *c* che è un cinestetico.

6 Il modello VAK (*Visual*, *Auditory* e *Kinesthetic*) si basa sui tre principali aspetti sensoriali, cioè la *vista*, l'*udito* e il *movimento*, e ha lo scopo di determinare la funzione prevalente. Il test VAK1 proposto agli studenti si differenzia per qualche lieve modifica da quello presentato da Paola Ugolini nel supplemento di aprile 2007 della rivista EL.LE, che è reperibile al seguente link: https://www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman (consultazione 10/10/2022).

Tabella 2. Modello VAK1.

1.	Quando in classe incontri una parola nuova	a) cerchi di visualizzarla mentalmente. b) la ripeti ad alta voce per ricordarla. c) la scrivi subito sul quaderno.
2.	Se devi affrontare un nuovo tipo di esercizio, preferisci	a) seguire istruzioni scritte, meglio se fatte con uno schema o un disegno. b) seguire le istruzioni a voce di qualcuno accanto a te. c) provare prima da solo per vedere come funziona.
3.	Durante le discussioni in aula	a) a volte ti annoi ad ascoltare solo i compagni che parlano senza un testo da leggere come riferimento. b) ti piace ascoltare gli altri ma sei impaziente di prendere la parola. c) mentre parli, gesticoli molto e ti esprimi anche con i movimenti del viso.
4.	Quando leggi un libro	a) ti piacciono molto le descrizioni di ambienti e paesaggi e spesso ti fermi per immaginarli nella tua mente. b) preferisci le scene in cui i personaggi parlano tra loro. c) ami soprattutto i momenti in cui si sviluppa la trama e i personaggi compiono azioni.
5.	Le espressioni che usi più spesso quando parli sono verbi come	a) vedere e immaginare. b) ascoltare e pensare. c) sentire e toccare.
6.	Quando cerchi di ricordare una parola imparata in aula	a) cerchi di vedere il docente mentre la pronuncia. b) cerchi di ricordare la voce del docente. c) cerchi di ricostruire la situazione in cui hai imparato quella parola.
7.	Fuori dall'aula, ti piace soprattutto	a) leggere libri o giornali. b) ascoltare le canzoni. c) parlare.
8.	Quando studi, trovi molto utile	a) fare schemi di quello che stai studiando e sottolineare con colori diversi. b) ripetere la lezione a voce alta. c) camminare con il libro in mano e fare pause frequenti.
9.	L'/Le attività artistica/artistiche in cui riesci meglio è/sono	a) il disegno e la pittura. b) la musica. c) lo sport.
10.	Quando devi concentrarti nello studio	a) sei distratto dal disordine o da ciò che vedi nelle vicinanze. b) sei distratto dai suoni o dai rumori. c) sei distratto dall'attività che ti circonda.

In seguito, in tre incontri di due ore ciascuno, sono state illustrate le caratteristiche neurologiche della memoria, la formazione dello spazio della mente per l'apprendimento e le tecniche mnestiche illustrate in precedenza, e già presentate dalla letteratura internazionale, ritenute più funzionali all'apprendimento universitario. Sono state, inoltre, fornite specifiche indicazioni per un apprendimento più efficace e consapevole.

Infine sono stati effettuati due *focus group* finalizzati a rilevare quali tecniche siano state utilizzate e ritenute più efficaci dagli studenti per la preparazione degli esami, dopo la formazione. Il ricorso al *focus group* (Frisina, 2010) ha consentito ai ricercatori una lettura dinamica del fenomeno indagato. Il confronto, infatti, che avviene nell'intervista di gruppo, rispetto a quella individuale, favorisce la circolazione delle idee e promuove la riflessione critica su questioni non semplici come quelle oggetto di questa indagine (Acocella, 2008). Il moderatore, presente in ogni *focus group*, ha incoraggiato il libero flusso delle idee a partire dalle tematiche definite nella traccia. Durante i *focus group* si è proceduto alla registrazione, e alla successiva trascrizione integrale, dei testi trasformati in file di word, utilizzati successivamente per l'analisi del contenuto, effettuata adoperando il *software* ATLAS.ti (Freise, 2019). Tale programma di analisi dei dati viene utilizzato nella ricerca qualitativa perché consente, attraverso una codifica, di determinare i domini principali e i percorsi interpretativi che conducono alla costruzione della teoria, mediante l'individuazione di specifici nuclei tematici. Per facilitare la presentazione dei risultati sono proposti qui di seguito alcuni stralci delle interviste, ritenuti particolarmente significativi, seguiti da una stringa identificativa che dà alcune informazioni sui partecipanti, garantendone al contempo l'anonimato. Nella stringa è indicato il sesso (M o F), l'età, l'anno di corso (2 o 3), il *focus group* a cui hanno preso parte, n. 1 o n. 2 (ad esempio: "F-20-2-1" indica che si tratta di una studentessa, di 20 anni, iscritta al 2° anno che ha preso parte al *focus group* n. 1).

Dall'analisi del contenuto sono emersi, in particolare, i seguenti nuclei tematici (nelle Tabelle 3, 4 e 5 qui di seguito vengono proposte *verbatim* le riflessioni, a parere dei ricercatori, più significative):

1) le strategie affrontate nella formazione che si ritengono più utili nello studio universitario;
2) trasformazioni del metodo di studio successivamente alla formazione;
3) percezione di miglioramento in ambito accademico grazie all'utilizzo delle nuove strategie messe in atto.

Tabella 3. Riflessioni inerenti il nucleo tematico I.

NUCLEO TEMATICO I Le strategie affrontate nella formazione che si ritengono più utili nello studio universitario	
Alcune riflessioni	*Ho imparato che è importante utilizzare un metodo valido altrimenti ciò che studi dopo un po' non lo ricordi più. Credo sia importante soffermarsi sui concetti fondamentali magari facendo delle mappe concettuali.* [F-23-3-2]
	All'università si devono studiare molti esami contemporaneamente e spesso rimane poco; con questo corso ho imparato a ottimizzare il tempo facendo degli schemi con delle parole chiave che ritengo utili e che mi aiutano a tenere nella MLT le informazioni più importanti. [M-23-2-1]
	Ho imparato a registrare le lezioni e questo mi permette di riascoltarle più volte e approfondire i punti che mi sono meno chiari, anche chiedendo ulteriori spiegazioni al docente o cercandole nei testi di studio. [F-22-3-1]

Tabella 4. Riflessioni inerenti il nucleo tematico II.

NUCLEO TEMATICO II Trasformazioni del metodo di studio successivamente alla formazione	
Alcune riflessioni	*Ho imparato molto e mi rendo conto di essere più competente nello studio, evito di ricordare tutto e mi focalizzo sulle tematiche più importanti. Ho chiesto aiuto a un professore che mi ha guidato nel fare una mappa mentale dei concetti chiave dell'esame che stavo preparando. Ora lo faccio da sola anche per gli altri esami.* [F-26-2-1]
	Mi reputo molto più competente e ora studio meglio, alle volte però ricado nelle vecchie abitudini, non seleziono i contenuti, faccio abbuffate e all'esame ho difficoltà a ricordare alcuni temi importanti. [M-24-2-2]
	Grazie alla conoscenza del modello VAK ho compreso che ho una preferenza per lo stile visuo-spaziale, e infatti ho imparato a costruirmi grafici, tabelle e anche semplici disegni schematici. [F-21-2-2]

Tabella 5. Riflessioni inerenti il nucleo tematico III.

NUCLEO TEMATICO III Percezione di miglioramento in ambito accademico grazie all'utilizzo delle nuove strategie messe in atto	
Alcune riflessioni	*Rispetto al passato ora sicuramente studio di più ma meglio, non mi sento frustrata perché dopo giorni ho la sensazione di non ricordare nulla, uso con maggiore attenzione l'evidenziatore e annoto nelle pagine alcune parole importanti che mi aiutano molto nella memorizzazione.* [F-22-3-1]
	Devo dire che il corso mi ha aperto la mente, nel vero senso della parola ma poi, di fatto, non sono riuscita a trovate strategie che mi consentano di evitare le cosiddette abbuffate che continuo a fare. [F-20-2-1]
	Sono contenta di aver fatto questa esperienza, sono più consapevole e agli esami rendo di più, inoltre ho la sensazione che mi rimanga di più dopo che ho sostenuto un esame, credo che sarebbe utile che questo tipo di attività si facesse già dalla scuola media. [F-20-2-2]
	Ma…. Non so se posso dire che ho modificato il metodo di studio, mi rendo conto che certe vecchie abitudini riemergono…. Sono difficili da estinguere…. Mi sento però più capace di fare le scelte più adeguate quando me lo impongo. [M-21-2-1]

6. Discussione

Gli stili di apprendimento possono essere definiti come le modalità prevalenti di funzionamento del nostro cervello per l'acquisizione di nuove informazioni. Da numerosi studi (Falcinelli *et al*., 2016) è emerso, infatti, che ciascun individuo tende ad acquisire e a gestire informazioni in modo diverso, cioè ciascuno apprende in modi diversi. Ad esempio vi sono persone che riescono a memorizzare meglio informazioni concrete, mentre altri utilizzano prevalentemente modelli astratti; oppure alcuni riescono a recepire meglio informazioni attraverso supporti visivi, mentre altri preferiscono le spiegazioni orali. La predisposizione verso certe modalità non è innata e fissa, ma è influenzata dall'esperienza e può essere modificata. Gli stili di apprendimento si riflettono, infatti, sulle tecniche di studio di ciascuno. Dalla ricerca è emerso che molti studenti continuano a utilizzare le strategie che hanno sempre trovato più funzionali ma con maggiore consapevolezza; hanno, infatti, ammesso che mentre prima lo facevano

senza averne cognizione, dopo la formazione hanno compreso come potevano migliorare delle strategie note perfezionandole.

In letteratura (Mengozzi *et al*., 2018) vengono richiamati i due principali modelli che definiscono i diversi stili di apprendimento: il modello VAK e il modello Felder-Silverman.

In una situazione di apprendimento, infatti, possono essere usati più stili ma, generalmente, uno solo tende a prevalere sugli altri. Lo stile dominante non sempre è lo stesso, ma può variare a seconda del compito da affrontare o della situazione.

I tre stili di apprendimento secondo il modello VAK proposto agli studenti nella formazione, sono:

— *Stile Visivo*: le persone che preferiscono lo stile visivo ricordano meglio ciò che possono vedere. Si possono suddividere in due ulteriori categorie: visuo-linguistico e visuo-spaziale. Chi preferisce lo stile visuo-linguistico impara attraverso il linguaggio scritto, cioè tramite attività di lettura o scrittura. Chi preferisce lo stile visuo-spaziale, invece, impara attraverso grafici, tabelle, disegni e videoproiezioni.
— *Stile Auditivo*: chi ha prevalenza dello stile auditivo ha bisogno di ascoltare ciò che deve imparare. Preferisce la lettura ad alta voce e a volte ripete a voce alta o parla tra sé e sé mentre studia. Può avere difficoltà con i compiti scritti mentre lavora molto bene nelle situazioni di dialogo con altri studenti. Ama registrare e riascoltare le lezioni.
— *Stile Cinestetico*: le persone che prediligono lo stile cinestetico hanno bisogno di toccare oggetti e di essere in movimento. Tali soggetti non riescono a concentrarsi se sono costretti a stare immobili per lungo tempo, amano prendere appunti ed essere coinvolti in varie attività durante le lezioni. Hanno spesso necessità di pause frequenti.

Dalla ricerca emerge che inizialmente gli studenti presentavano una serie di errori effettuati durante lo studio (le "abbuffate cognitive", la procrastinazione, l'effetto *Einstellung*, ecc.) ma successivamente vi sono stati dei cambiamenti, anche grazie alla formazione mirata che ha presentato loro l'alternanza tra le modalità focalizzata e diffusa della memoria, lo sviluppo della creatività come stimolo ed estensione delle abilità mnestiche, la "tecnica del pomodoro" per il controllo dei tempi di studio e riposo, ecc.

Infatti, le rilevazioni ottenute tramite il questionario somministrato confermano che coloro che prediligono uno stile verbale utilizzano prevalentemente le strategie del *prendere appunti e rileggerli* o del *riassumere per*

iscritto (Figura 2); coloro che scelgono uno stile visivo, invece, *preferiscono usare il colore nel testo e nelle mappe* o *creare mappe in cui inserire parole chiave, immagini, grafici* (Figura 3); per coloro che privilegiano uno stile auditivo prevale la necessità di *registrare le lezioni* (Figura 4) e coloro che prediligono uno stile cinestetico sono soliti *suddividere in maniera chiara i momenti di studio da quelli di pausa* o *fare esempi concreti* (Figura 5).

Come è emerso dall'indagine, gli studenti hanno imparato a conoscere i propri stili anche se non sempre sono stati capaci di utilizzarli continuativamente nello studio. Hanno ammesso di averne apprezzato l'efficacia, ma anche di essere, talvolta, ricaduti nelle vecchie abitudini sbagliate, per esempio le "abbuffate" nei giorni precedenti agli esami. Risulta importante e utile, quindi, conoscere e sperimentare, il prima possibile, quali siano gli stili prevalenti di ciascuno studente per uno studio più efficace. Inoltre sarebbe opportuno cercare di sviluppare anche gli stili non congeniali per facilitarne l'apprendimento già dal primo ciclo di istruzione. Come suggerito da uno studente, le attività di formazione sugli stili di apprendimento, con relative esercitazioni, andrebbero proposte sin dalla scuola secondaria di primo grado per consentire a ogni ragazzo di trovare strategie più funzionali al proprio stile cognitivo. Non si tratta di contrapporre una modalità a un'altra, ma di esplicitare quando è più efficace e opportuna una e quando l'altra, in base alle proprie specificità individuali e in base all'oggetto di studio, al contesto, alla tipologia di compito. La ricerca ha dimostrato che gli studenti interpellati non hanno mai avuto occasione di riflettere e ragionare in termini di strategie efficaci per l'apprendimento nella formazione precedente all'università.

7. Conclusioni

I risultati emersi dall'indagine si sono rilevati utili sia per gli studenti (per migliorare e ampliare gli spazi dell'apprendimento) sia per il docente del corso di laurea che ha proposto la formazione, consentendogli di rimodulare i percorsi formativi, le metodologie didattiche e le modalità di valutazione.

Dall'indagine si rileva, infatti, che gli studenti coinvolti non avevano avuto modo di soffermarsi nei passati cicli scolastici su come essi stessi apprendono e come sia possibile migliorare le proprie *performance*. Emerge quindi che la scuola, soprattutto durante la scuola secondaria di secondo grado, non sempre propone attività mirate per consentire a ciascuno di individuare modalità di studio più efficaci rispetto al proprio stile di ap-

prendimento e di diventarne pienamente consapevole. Un'attenzione precoce (forse già dalla scuola primaria) per gli stili degli allievi e l'esercizio sistematico durante la scuola secondaria possono consentire, infatti, di valorizzare i punti di forza di ciascuno e migliorare la motivazione allo studio, evitando la frustrazione per l'insuccesso e per le difficoltà incontrate nell'apprendimento. La ricerca proposta ha dimostrato, quindi, quanto sia importante favorire, già nei cicli della scuola di primo grado, processi *ad hoc* verso una maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e delle proprie aree di miglioramento per avere coscienza di quali strategie adottare per un apprendimento più efficace.

Riferimenti bibliografici

Acocella, I. (2008). *Il focus group. Teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.

Baddeley, A. (2018). *Working Memories. Postmen, Divers and the Cognitive Revolution*. London: Routledge.

Baddeley, A., Eysenck, M.W., & Anderson, M.C. (2020). *Memoria*. Madrid: Alianza Editorial.

Borkowski, J.G., & Muthukrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.

Corkin, S. (2015). *Prigioniero del presente. La vita indimenticabile del paziente amnesico H.M.* Milano: Adelphi.

Cornoldi, C., & De Beni, R. (2013). *Vizi e virtù della memoria. La memoria nella vita di tutti i giorni*. Firenze: Giunti.

Cornoldi, C., & De Beni, R. (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio.* Trento: Erickson.

Dettori, F. (2017). *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*. Milano: FrancoAngeli.

Dettori, F., & Carboni, F. (2021). *Disturbi del neurosviluppo e del comportamento*. Milano: FrancoAngeli.

Ebbinghaus, H. (2011). *Memory. A Contribution to Experimental Psychology*. Mansfield Center (CT): Martino Fine Books.

Falcinelli, F., Gaggioli, C., & Capponi, A. (2016). Imparare ad imparare: stili di apprendimento e insegnamento a confronto. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, *16*(2), 242-257, DOI: http://dx.doi.org/10.13128/formare-18203.

Flavell, J.H. (2011). *Social Cognitive Developtment: Frontiers and Possible Futures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.

Giaconi, C. (2008). *Le vie del costruttivismo*. Roma: Armando Editore.

INAPP - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (2021). *Indagi-*

ne del fenomeno della dispersione formativa, https://inapp.org/it/archivio_rilevazioni/indagine-sul-fenomeno-della-dispersione-formativa (consultazione 10/10/2022).

Lurja, A.R. (2001). *Un mondo perduto e ritrovato*. Roma: Editori Riuniti.

Lurja, A.R. (2002). *Una memoria prodigiosa. Viaggio tra i misteri del cervello umano*. Milano: Mondadori.

Mengozzi, C., Panetti, F., & Di Bartolo, G. (2018). Approcci psicologici nella formazione professionale. *I quaderni della Fondazione degli Psicologi della Toscana*, *5*, 1-20, http://www.fondazionepsicologi.it/wp-content/uploads/2018/07/Approcci-Psicologici-nella-Formazione-Professionale.pdf (consultazione 10/10/2022).

Miller, F.P., Vandome, A.F., & McBrewster, J. (a cura di) (2010). *Executive functions: Psychology, neuroscience, brain, attention, cognitive neuropsychology, nonverbal learning disorder, working memory, frontal lobe*. Beau Bassin, Mauritius: Alphascript Publishing.

Ministero dell'Istruzione (2021). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*, a cura di F. Salvini & A. Iadecola, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/La+dispersione+scolastica+aa.ss.2018-2019+e+aa.ss.2019-2020.pdf (consultazione 14/10/2022).

Oakley, B. (2021a). *Una mente per i numeri. Memoria e apprendimento*. Traduzione di A. Costantino. Ussana (Cagliari): Logus Mondi Interattivi.

Oakley, B. (2021b). *Una mente per i numeri. Un metodo di studio (non solo) per la matematica*. Traduzione di A. Costantino. Ussana (Cagliari): Logus Mondi Interattivi.

Sacks, O. (1995). *Un antropologo su Marte. Il caso di Franco Magnani*. Milano: Adelphi.

Pratica
formativa

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/97912218054995 pp. 79–93 (marzo 2023)

L'aula in classi multiculturali

Approcci di Trasposizione Culturale tra pratica quotidiana e prospettive future sulla formazione matematica

Giuseppe Bianco, Benedetto Di Paola

Il fenomeno didattico della multiculturalità è un tema in molti casi discusso, vissuto però sovente in ambito scolastico come problema, non come risorsa. Parecchi sono infatti gli insegnanti che, sperimentando quotidianamente la realtà multiculturale nelle loro classi, manifestano disagio, spesso associato ad una successiva richiesta di formazione, in molti casi disattesa o non adeguata ai loro bisogni. La ricerca nazionale in campo educativo, rivolta allo studio di questi fenomeni, è infatti a uno stadio quasi embrionale: non molte sono le riflessioni pedagogico-didattiche dirette ad insegnanti e formatori che operano in contesti complessi come quelli qui presi in esame, ancor meno le indagini teorico/sperimentali più strettamente disciplinari. Il presente contributo, attraverso l'esplicitazione del quadro teorico della Trasposizione Culturale (Mellone et al. 2019), si propone di offrire al lettore un possibile approfondimento su queste tematiche attraverso una lente storico-didattica focalizzata, nello specifico, sull'insegnamento/apprendimento della matematica. Uno degli obiettivi che il contributo intende raggiungere è favorire nel lettore una riflessione autonoma sulla propria strategia di insegnamento e formazione di stampo interculturale, specie nel particolare ambito disciplinare discusso, anche grazie a testimonianze di esperienze laboratoriali, qui raccontate.

PAROLE CHIAVE: classi multiculturali, didattica della matematica, Trasposizione Culturale, formazione docenti, Oriente-Occidente

Education in multicultural classes is a topic discussed frequently, but often viewed in schools as a problem, not as a resource. Indeed, many teachers, on experiencing multicultural reality in their classrooms on a daily basis, feel disoriented and often request further training in this area; in many cases these needs are disregarded or what is on offer does not match their needs. National research in the educational field, aimed at analysing these issues, is practically at a starting stage: there is little pedagogical reflection addressed to teachers and educators who work in complex contexts such as those examined here and even fewer theoretical and experimental investigations linked to specific disciplines. This paper, through the clarification of the theoretical framework of Cultural Transposition (Mellone et al. 2019), aims to encourage the reader to explore possible historical-didactic investigation into teaching/learning in mathematics followed by reflection on one's own teaching/training intercultural strategy, especially in maths, based on practical workshop experiences.

KEYWORDS: multicultural classes, didactics of mathematics, Cultural Transposition, teacher education, East-West

1. Introduzione

La multiculturalità, intesa come presenza fisica di più realtà culturali, sociali, politiche, ecc., tra loro in relazione, interscambio e crescita reciproca, caratteristica sempre più rilevante nella nostra società, è di certo una grande opportunità di crescita e arricchimento umano e professionale per il mondo della scuola (Nicosia, 2008).

Se guardiamo, infatti, ai fenomeni attuali che la nostra scuola sta vivendo, non possiamo che sottolineare sempre più come questa sia ormai assolutamente multietnica in tantissimi contesti e come questa possa/debba favorire, sin dai primi anni, occasioni per aprirsi ad un modello nuovo di convivenza, offrendo ad insegnanti e allievi situazioni di autentico dialogo tra differenti esperienze di vita e favorendo lo sviluppo di identità aperte, pronte a dispiegarsi in valori universali, deste nel rifiutare visioni etnocentriche.

Come discutono, seppur in modo implicito, anche le *Indicazioni Nazionali* (2012), in quest'ottica l'obiettivo che la scuola dovrebbe con forza perseguire è quello di far comprendere che l'intercultura, dando valore alle peculiarità culturali di ciascuno, non si identifica in discorsi astratti ma, al contrario, esige continui riferimenti ai vissuti concreti delle *singole* persone inserite in contesti scolastici definiti, dove tali esperienze personali assumono pian piano valore fino a diventare patrimonio di tutti (Di Paola, 2016). Si configura, così, un'idea di intercultura dai contorni dinamici, che interpreta la diversità come risorsa per la comunità e come occasione per individuare nuove prospettive di sviluppo umano sotto il profilo sia sociale che culturale. L'educazione deve configurarsi come un percorso integrale, che attiene alla persona considerata nella sua globalità oltre le aride forme di psicologismo, moralismo, burocratismo, scientismo, tecnicismo, ideologismo (Pastena, 2016).

I dati OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) sull'insegnamento e l'apprendimento TALIS (*Teaching and Learning International Survey*, 2018) relativi ad una comparazione a livello internazionale fra pratiche didattiche di docenti di scuola secondaria di I grado e alla loro formazione e preparazione iniziale, all'ambiente scolastico, all'innovazione, all'equità e alle diversità, sottolineano come tali complessi temi vengano spesso vissuti come problema e non come risorsa. Non sono pochi i casi in cui insegnanti che sperimentano quotidianamente la realtà multiculturale nelle loro classi manifestino un conseguente disagio professionale che, tuttavia, in molti casi lascia inermi gli insegnanti stessi e non favorisce, negli studenti che vivono in tali contesti, l'opportunità

di crescere *assieme* ai coetanei non italiani (Ainley & Carstens, 2018). Un dato quantitativo interessante, analizzato nello stesso documento pubblicato dall'INVALSI nel 2018 ma ancora estremamente attuale, riporta come meno di un quinto dei docenti intervistati si ritenga "ben preparato" o "molto ben preparato" riguardo alla didattica in contesti plurilingue e multiculturali. La richiesta di formazione è evidente così come il rilevare che in molti casi ciò venga disatteso o proposto in modo non perfettamente adeguato ai reali bisogni degli insegnanti.

In ambito di ricerca educativa, queste riflessioni hanno aperto all'esigenza di interpretare l'educazione interculturale all'interno di specifiche realtà territoriali, testimoniando e specificando, in tal modo, il concetto d'identità culturale e di emergenza educativa. Va sottolineato sin da subito che nonostante l'importanza dei temi trattati, in realtà non sono molte le riflessioni didattico/pedagogiche, affidabili ma non specialistiche, dirette ad insegnanti e formatori che operano in contesti complessi come quelli qui presi in esame, ancor meno le indagini teorico/sperimentali più strettamente disciplinari.

Nonostante le iniziative di educazione interculturale dal punto di vista pedagogico realizzate nel corso degli anni siano parecchie, a tutt'oggi la scuola italiana non ha, in effetti, ancora assunto un modello globale, chiaro e coerente di intervento su questi temi. Le azioni intraprese hanno per lo più avuto fino ad ora un carattere di emergenza e sono prive di un progetto organico in grado di porsi obiettivi di lungo periodo, integrati con scopi più ampi di politica sociale scolastica. Ciò che emerge è un'idea di scuola dai contorni sfumati senza un progetto interculturale definito. Gli obiettivi sono parsi limitati e conseguiti solo in parte e in modo transitorio.

In ambito puramente disciplinare, poi, è stato proposto davvero poco nonostante molti dei concetti elementari che vengono insegnati a scuola affondino le proprie radici storiche in luoghi geografici diversi, distanti tra loro e siano sorti da tradizioni e culture differenti[1] (Palladino & Pastena, 2016); questi temi di base potrebbero, quindi, essere presentati agli allievi attraverso una visione meno formale e più euristica, capace di fornire loro un possibile *trampolino di lancio interculturale* nella successiva fase di costruzione e matura acquisizione dei concetti studiati.

Se da un lato è ormai noto come il confronto, il contatto e la contami-

1 Le *Indicazioni Nazionali* sono chiare a riguardo, per come indicato fra gli obiettivi attesi al termine della scuola primaria nella sezione "Numeri": «conoscere sistemi di notazione dei numeri che sono o sono stati in uso in luoghi, tempi e culture diverse dalla nostra» (https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262, p. 50).

nazione con culture e storie "altre" possa rivelare opportunità di crescita personale e di apprendimento, anche disciplinare, in grado non soltanto di arricchire l'epistemologia dell'insegnante/formatore ma anche e soprattutto di favorire in aula obiettivi d'inclusione, spesso altrimenti non raggiunti; dall'altro si rileva a chiare lettere la fatica di parecchi insegnanti, poco formati sul loro importante ruolo in seno a queste tematiche, nel mettere in atto strategie didattiche di stampo interculturale, soprattutto in ambito disciplinare.

L'articolo, proponendo un *focus* specifico sull'insegnamento/apprendimento della matematica, attraverso l'esplicitazione del quadro teorico della Trasposizione Culturale (Mellone *et al.*, 2019), si propone di offrire al lettore un possibile approfondimento sulla tematica in oggetto attraverso una duplice lente: storica e didattica. Crediamo che tale contributo possa favorire in insegnanti, formatori ed esperti di didattica possibili riflessioni personali sulle proprie strategie di formazione/insegnamento/divulgazione, anche grazie alla lettura di alcune testimonianze di esperienze laboratoriali, e non, svolte in ambienti scolastici fortemente multiculturali nella scuola primaria e secondaria.

2. La Trasposizione Culturale come *framework* teorico per la formazione e la pratica d'aula in matematica

Come accennato in precedenza, guardare ai nuovi scenari che la scuola sta vivendo in questi anni, significa osservare le realtà della classe che docenti e studenti sperimentano quotidianamente; realtà che stanno cambiando, arricchendosi di nuovi stimoli, modalità, *routine*, processi didattici che provengono dall'interno e dall'esterno dei contesti sociali e culturali della comunità scolastica stessa.

Questi scenari sono, in molti casi, davvero complessi e difficili da studiare. Nell'ambito della ricerca in didattica della matematica un lavoro pionieristico (Bishop, 1988) ha evidenziato l'importanza di riconoscere le pratiche matematiche come fenomeni sociali che sono incorporati in quelle culture e in quelle società che le hanno generate. D'Ambrosio (2006) ha poi messo in evidenza come la cura delle questioni culturali e sociali nelle pratiche matematiche contribuisca alla comprensione delle culture e della matematica stessa.

Al giorno d'oggi la consapevolezza di dover tenere conto della contestualizzazione culturale e storica nelle pratiche di insegnamento della matematica in classe e l'assunto cruciale secondo cui la cultura permea le

pratiche di educazione della matematica sono ben note a ricercatori e insegnanti che si occupano di insegnamento/apprendimento matematico. Come sottolinea Radford, «la configurazione e il contenuto della conoscenza matematica è propriamente e intimamente definita dalla cultura in cui si sviluppa e in cui è sussunta» (Radford, 1997, p. 32).

Le ricerche di Bill Barton (per es. Barton, 2007) hanno, inoltre, rafforzato l'importanza di una prospettiva culturale nello studiare gli elementi e i fatti dell'educazione matematica, focalizzando l'attenzione anche sui differenti aspetti linguistici dell'apprendimento matematico.

Ciò che è ancora poco noto in ricerca (Mellone *et al.*, 2019), ed è in questo filone che il presente contributo si inserisce, è piuttosto la consapevolezza degli effetti e dei possibili benefici che iniziative centrate sulla diversità culturale possono portare nella ricerca per la formazione degli insegnanti di matematica.

Negli ultimi anni, studiando questo interessante aspetto, alcuni lavori di ricerca, attraverso approcci qualitativi e/o quantitativi (Bartolini Bussi *et al.*, 2017; Di Paola, 2016; Mellone *et al.*, 2015; Spagnolo & Di Paola, 2010), hanno evidenziato come i ricercatori che operano nell'ambito della ricerca dell'educazione matematica, entrando in contatto con pratiche educative adottate in altri contesti culturali, siano in grado di *decostruire* (Derrida, 2002) i fenomeni e le pratiche didattiche, proprie o altrui, riconsiderando i temi dell'intenzionalità educativa definita come sfondo implicito, proprio in un'ottica comparativa. Mellone *et al.*, ispirandosi all'approccio di Skovsmose (1994) hanno definito, in questo senso, il costrutto della *Trasposizione Culturale* come «una condizione per decentrare la pratica didattica di uno specifico contesto culturale attraverso il contatto con le pratiche didattiche di diversi contesti culturali» (Mellone *et al.*, 2019). In questo senso, la Trasposizione Culturale è, quindi, una prospettiva in grado di consentire l'incontro tra diverse pratiche/approcci di educazione (alla) matematica nella scuola, integrando spunti provenienti da contesti culturali "altri", e dunque di definire un potenziale spazio di riflessione e sviluppo di consapevolezza per ricercatori, educatori, insegnanti (Mellone *et al.*, 2021).

Secondo il *framework* teorico in esame chi osserva le pratiche di insegnamento della matematica provenienti da altre culture viene coinvolto in un processo di decostruzione utile ad una reinterpretazione del proprio pensiero e di conseguenza ad un possibile/opportuno cambiamento/superamento delle proprie convinzioni personali (culturali) come dei propri valori e principi didattici, ponendosi dunque in continuità con quanto afferma Derrida definendo la decostruzione come «un'analisi dei diversi livelli in cui si stratifica una cultura» (Derrida, 2002, p. 1).

D'Ambrosio (2006, p. 10) spiega così il concetto di cultura:

> Upon recognizing that the individuals of a nation, community, or group shared their knowledge, such as language, systems of explanation, myths and spiritual gatherings, customs and culinary habits, and that their behaviours are made compatible with and subordinates to value systems agreed to by the group, we say that these individuals pertain to a culture. In sharing knowledge and making behaviour compatible, the characteristics of a culture are synthesized. Thus we speak of the culture of the family, the tribe, the community, the association, the profession, the nation.

In questo senso è possibile riscontrare una miriade di comunità diverse legate a valori, principi e sistemi propri, spesso non espliciti come accade, ad esempio, nelle comunità scolastiche (Mellone *et al.*, 2021).

Con questa consapevolezza alcuni percorsi di sviluppo professionale (professional development) discussi in letteratura (per es. Bartolini Bussi *et al.*, 2017; Mellone *et al.*, 2019; Mellone *et al.*, 2021) sono stati progettati e strutturati con l'obiettivo di favorire in tutti i soggetti coinvolti il passaggio da una propria condizione precedente ad un'altra, più complessa ma anche più ricca, critica, consapevole e stabile (sebbene non definitiva). Il presupposto è che attraverso un approccio culturale sia possibile promuovere nella formazione degli insegnanti scelte educative più efficaci, legate ad esempio a pratiche di classe che prevedano un uso consapevole degli artefatti anche culturali (nell'accezione di Bartolini Bussi & Mariotti, 2009).

3. La cultura come opportunità per l'inclusione: esempi di Trasposizione Culturale nella scuola secondaria italiana

Riportiamo di seguito tre attività didattiche progettate e sperimentate in aula di cui siamo stati testimoni diretti o indiretti e che riteniamo essere significative per un momento di formazione docenti/studenti in ambito matematico e in un contesto multiculturale. Tali situazioni di insegnamento/apprendimento sono inscrivibili nel flessibile costrutto della Trasposizione Culturale e fanno riferimento a tre differenti aree tematiche tipiche della scuola primaria e secondaria, rispettivamente: geometria, aritmetica e algebra; l'intento è, infatti, quello di favorire nel lettore una visione ampia della tematica di ricerca e formazione.

Le attività laboratoriali hanno in comune la medesima cornice teorica (Bartolini Bussi & Mariotti, 2009; D'Ambrosio, 2010; Di Paola & Spagnolo 2010; Mellone *et al.*, 2019) come pure il desiderio di provocare nei lettori

un ripensamento della propria pratica di insegnamento/formazione/divulgazione da intendersi in termini di pratica didattica d'aula con finalità inclusive delle diversità.

3.1. I problemi con variazione nel problem solving geometrico

L'attività didattica qui descritta è parte della tesi di dottorato in matematica di Giulia Buttitta (Università degli Studi di Palermo), dal titolo *I problemi con variazione cinesi nell'insegnamento/apprendimento della geometria: esempi di trasposizione culturale nella Scuola Secondaria di I grado Italiana*. Il lavoro di ricerca condotto da Buttitta (2021) ha l'obiettivo di confrontare le modalità con cui viene praticata la matematica in Cina e in Italia, con il fine di attuare una Trasposizione Culturale di alcuni spunti provenienti dalla didattica della matematica cinese. I problemi con variazione sono l'artefatto principale attorno a cui fa perno la sperimentazione compiuta in tre scuole secondarie di primo grado.

Sul piano metodologico la ricerca, in accordo con il quadro teorico del *lesson study* (Bartolini Bussi & Ramploud, 2018), propone una serie di incontri preliminari con i docenti e una successiva strategia di trasposizione didattica (e quindi culturale). Il quadro della mediazione semiotica[2] (Bartolini Bussi & Mariotti, 2009) viene introdotto per favorire la riflessione sull'uso di differenti registri semiotici e artefatti come strumenti di elaborazione del sapere. La ricerca ha il proposito di favorire negli insegnanti una declinazione consapevole di metodi di insegnamento provenienti dalla tradizione cinese e promuovere, quindi, una riflessione da parte degli insegnanti stessi sul proprio stile di insegnamento.

Il vantaggio della strategia didattica di matrice cinese definita *approccio variazione* è la possibilità di creare autonomia nello studente sia nella fase di elaborazione del sapere che nelle applicazioni, mediante una comparazione oculata, intuitiva prima e formale poi, fra temi matematicamente affini. Perciò l'intervento educativo è stato impostato come un'attività di scoperta, con l'accortezza di restare, sul piano dei contenuti, in continuità con il programma precedentemente affrontato. Nel caso specifico, si è trattato della geometria solida. Si è passati da prismi, cilindro e piramide (affrontati prima della sperimentazione) al cono, il cui studio è stato introdotto a partire dalla piramide, mediante l'analogia prisma-cilindro.

2 Una teoria socio-costruttivista, ispirata da Lev Vygotskij, focalizzata sulla progettazione, l'uso consapevole e l'analisi delle potenzialità di una didattica basata su artefatti concreti o multimediali.

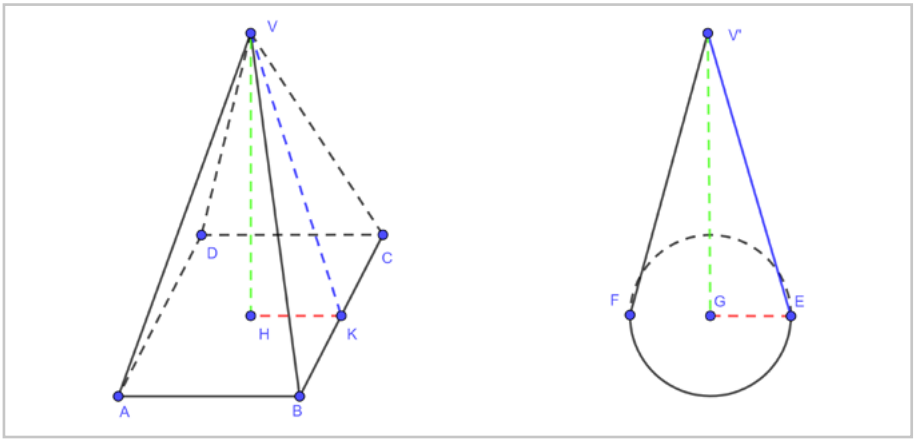


Figura 1. Il parallelismo fra piramide (poliedro) e cono (solido di rotazione) secondo la soluzione proposta da uno studente della sperimentazione.

Il parallelismo, evidente sul piano grafico (Figura 1), fra poliedri e solidi di rotazione ha permesso quindi di modificare l'approccio comune ad argomenti curricolari secondo cui i solidi di rotazione seguono i poliedri, in modo del tutto svincolato. In accordo con la Trasposizione Culturale si è proposto, dunque, un accostamento/parallelismo fra oggetti simili, per come è implicito nell'approccio variazione tipico della didattica cinese, in un contesto "altro", quello italiano, con il fine di rivisitare in maniera critica pratiche didattiche consolidate.

L'attività di *problem solving* discussa nella ricerca ha permesso agli studenti di elaborare in maniera autonoma il proprio sapere: la struttura, ossia l'invariante, è emersa dalla analogia e dalla comparazione fra diversi oggetti, fra noto e ignoto; l'astrazione si è plasmata su un caso concreto e ha permesso di elaborare una strategia originale di risoluzione del problema nel caso generale. A nostro parere l'approccio variazione (Di Paola & Spagnolo, 2010; Mellone *et al.*, 2019) risulta un ottimo spunto, ben oltre il particolare caso geometrico, da cui trarre ispirazione per plasmare pratiche didattiche innovative.

3.2. Contare con l'abaco giapponese: il soroban

La seconda attività laboratoriale che riportiamo è stata svolta lo scorso anno da un docente di matematica in un istituto di formazione professionale di Bologna, membro del Gruppo di Ricerca in Didattica della Matematica di Palermo (GRIM). Dettagli su tale attività, intesa come esempio di possibile pratica didattica di tipo inclusivo, vengono approfonditi nella

tesi di dottorato in matematica di Giuseppe Bianco (Università degli Studi di Palermo) attualmente in elaborazione.

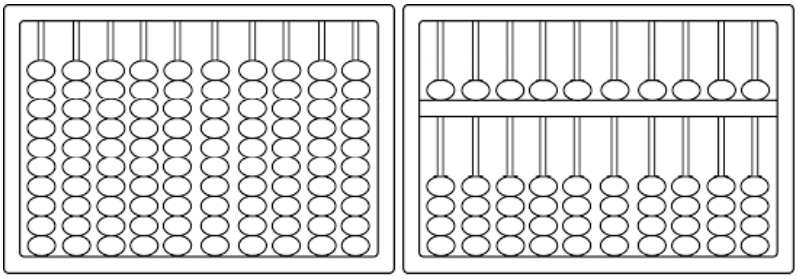


Figura 2. A sinistra: abaco classico. A destra: abaco giapponese (*soroban*).

Sintetizzando l'esperienza in esame, va sottolineato, rispetto all'attività riportata sopra, il carattere fortemente multiculturale della classe; ciò ha richiesto un approccio di tipo etnomatematico (D'Ambrosio, 2006). L'intervento è stato centrato sulla manipolazione dell'abaco giapponese, il *soroban* (Figura 2), come occasione di confronto e potenziamento sul sistema numerico posizionale a base dieci.

L'artefatto è stato fornito senza alcuna indicazione durante un'attività di laboratorio. In analogia con l'abaco tradizionale è sorta la necessità di "etichettare" le diverse colonne con le varie potenze di 10 ossia con i termini *unità, decine,* ecc. opportunamente posti sullo strumento a partire da destra in modo da simulare la scrittura canonica dei numeri in cui le unità sono poste sulla destra, le decine nella seconda posizione partendo da destra e così via per le centinaia. Nel contempo la pallina "superiore", distinta dalle altre quattro, è risultata una novità e la sua interpretazione ha costituito una sfida. Dopo alcune indicazioni gli studenti sono giunti alla conclusione che avesse valore cinque in modo che ragionando su uno stesso ordine di grandezza si potesse passare dal valore 0, corrispondente alla posizione neutra delle palline, al valore 9, il massimo ottenibile in base dieci, corrispondente a quattro palline unitarie e una dal valore di una cinquina. Si è quindi assegnata una serie di numeri da rappresentare in maniera statica sull'abaco, e poi altri numeri da sommare e sottrarre.

La scoperta e l'utilizzo dell'artefatto culturale (D'Ambrosio, 2010) ha permesso di toccare con mano la complessità del sistema numerico che è sia posizionale (il *valore* di una pallina dipende dalla colonna in cui si trova) sia decimale (la somma di tutte le palline alzate in una colonna va da 0 a 9; a 10, la base, avviene il riporto nella colonna successiva). In generale l'a-

baco, poiché permette di tenere traccia delle quantità e delle operazioni, nel muovere una pallina alla volta, costituisce un supporto fisico potente (Bartolini Bussi & Mariotti, 2009), specie nei gradi scolastici inferiori in cui l'astrazione risulta efficiente se plasmata su esperienze significative. L'uso di tale artefatto, spesso ignoto agli studenti, e parzialmente anche agli insegnanti, può permettere di creare un apprendimento critico, frutto della comparazione fra abaco tradizionale e abaco giapponese, fra strumento noto e manufatto ignoto. Le potenzialità dell'uno hanno amplificato ed esplicitato le caratteristiche dell'altro, in maniera reciproca, rivelando alcuni aspetti non scontati anche dell'abaco tradizionale.

3.3. Pesi ed equilibri: la lingua scritta araba come possibile ponte per la conoscenza matematica

La terza e ultima attività didattica qui riportata fa riferimento alla tesi di dottorato in matematica di Munder A. Mohamed (Università degli Studi di Palermo), dal titolo *Possible influences of Arabic written language on the mathematical thought* (2014).

Spesso si crede ingenuamente che vi sia una divergenza tra l'apprendimento matematico e la costruzione della competenza linguistica. La ricerca di Munder, promuovendo uno scambio interdisciplinare di conoscenze e approfondimenti in un'ottica culturale (Di Paola & Spagnolo, 2010), supportata dalla letteratura nazionale ed internazionale di riferimento, si è posta come obiettivo proprio il superare questo dualismo attraverso indagini di tipo teorico/sperimentale. Tali indagini si sono focalizzate soprattutto sullo studio della lingua araba in contesti europei, e non, e sulle relative ricadute sull'apprendimento matematico di alcuni concetti chiave per la pratica didattica. I riferimenti teorici sottesi a questo lavoro fanno riferimento, da un lato, a studi di stampo linguistico (per es. Rashed, 2002), dall'altro, in ambito più matematico, al *framework* della teoria delle situazioni didattiche[3] di Brousseau (1986), e a quello della mediazione semiotica (Bartolini Bussi & Mariotti, 2009), utile nel guidare ad un uso

3 In accordo con Brousseau (1986), l'insegnamento deve essere inquadrato come la *devoluzione* allo studente di un'appropriata situazione *a-didattica*; l'apprendimento, in questo senso, va inteso quindi come l'adattamento dello studente a tale "nuova" situazione. In una pratica a-didattica la conoscenza da apprendere è implicitamente contenuta nell'ambiente con cui lo studente interagisce; il ruolo del docente è quello di progettare opportunamente la situazione di apprendimento in modo da favorire da parte dello studente coinvolto la costruzione della conoscenza in gioco. Questo spesso avviene attraverso una *rottura,* un *conflitto cognitivo,* proposto allo studente stesso, a cui segue uno stato di equilibrio, che caratterizza l'acquisizione di un nuovo concetto, attraverso una serie di vincoli/limiti imposti dall'ambiente all'interno del quale si svolge l'azione didattica.

consapevole della lingua (araba) come artefatto culturale per il potenziamento matematico.

Nel suo lavoro di ricerca Munder, discutendo brevemente la morfologia della lingua araba e concentrando poi l'attenzione sui concetti di *movimento*, *peso* ed *equivalenza simbolica*, evidenzia una forte connessione tra l'equilibrio morfologico che è possibile ritrovare nella lingua araba e il concetto di relazione sotteso alla nozione di uguaglianza e similitudine in matematica.

Quando due oggetti (nell'accezione più generale possibile) si dicono uguali? Quando sono solo simili? Perché lo sono? In matematica queste domande sono spesso cruciali in ambito didattico e, in molti casi, sono foriere di misconcezioni ed errori (D'Amore & Sbaragli, 2005). Attraverso una contaminazione con la pratica di insegnamento/apprendimento della lingua araba in Libia, la ricerca di Munder ha provato a rispondere alle suddette domande evidenziando come in arabo (possibili analogie potrebbero essere riscontrate anche in altre lingue europee e non) si ritrovano spesso parole che appaiono uguali nella scrittura simbolica (hanno lo stesso ordine e numero di lettere), ma hanno *pesi* e *movimenti* differenti, da cui deriva un valore semantico delle stesse parole, in molti casi, parecchio divergente. Rimandando a Munder (2014) per un approfondimento ulteriore della problematica discussa, riteniamo utile sottolineare che per questa terza esperienza didattica la presenza di studenti di cultura e lingua "altra" (in questo caso araba) in classi multiculturali, si sia configurata come una risorsa didattica importante per una migliore comprensione della concezione dinamica di uguaglianza e similitudine in matematica.

4. Conclusioni

Concludiamo il nostro intervento ritornando ai protagonisti della scuola: gli studenti. Le problematiche che emergono in modo più deciso da parte dei ragazzi giunti di recente in Italia, sono quelle della socializzazione, assente o mancata, e delle attese educative non confermate: il contratto didattico (Brousseau, 1986) di per sé già parecchio variabile anche all'interno di una comunità "omogenea", risulterebbe in queste situazioni da ristrutturare completamente; lo studente straniero, però, si trova spesso a giungere in un secondo tempo, quando la "forma della classe" è già ben consolidata, e a doversi quindi adattare ad un "modo" che è "altro", rispetto al paradigma educativo a cui è stato sottoposto nel paese di origine, e su cui ha dunque poco margine di azione. Ne conseguono, così, difficoltà sul piano relazionale e di inclusione nel gruppo sociale classe.

I due problemi, percepiti dagli studenti in modo netto, sono perciò correlati seppure distinti: se da una parte l'insegnante può seguire maggiormente la disciplina, interrogandosi, dall'interno, sui modi della materia, dall'altra invece sarebbe opportuno focalizzasse l'attenzione anche sul valore formativo e pedagogico della missione dell'educazione. Queste due premure, che dovrebbero essere costanti nell'agire del docente, sono messe a dura prova in contesti multiculturali, in cui entrambi gli aspetti, a volte dati per scontati, diventano centrali per il successo didattico ed educativo.

Trasversali alle attività presentate sono le grandi possibilità che può avere una pianificazione didattica attenta alla costruzione di dinamiche laboratoriali significative. Dalle esperienze qui descritte è sorto a nostro parere un apprendimento profondo da parte degli allievi. È importante sottolineare che per tutte le attività didattiche sopra riportate si è resa necessaria, però, un'attenta preparazione con il fine di includere gli studenti provenienti da altre culture nella pratica didattica delle nostre classi. Poiché la crescita personale degli alunni in situazioni a-didattiche avviene sul piano cognitivo, ma soprattutto su quello emotivo e relazionale nel condividere in modo trasversale le conoscenze, pensiamo che attività di questo genere possano essere ottime come forma di "accoglienza" e "incontro". In un certo senso si potrebbero intendere tali situazioni a-didattiche come primo approccio alle difficoltà, disciplinari e relazionali, dette sopra.

La nostra ambizione, che va incontro alla necessità che emerge anche dai dati (TALIS, 2018) sopra citati, è proprio quella di colmare assieme a docenti e formatori le mancanze che in tal ambito la scuola italiana evidenzia (Di Paola, 2021). In questa direzione ci stiamo muovendo per attivare percorsi che possano essere spazi di discussione e condivisione su problematiche ed approcci: sia per la formazione dei futuri insegnanti (Bianco & Di Paola, in corso di pubblicazione), sia per i docenti in servizio, in aree ad alto tasso di studenti stranieri[4]. Il problema rimane aperto e le varie figure professionali del mondo della scuola e della ricerca con cui siamo venuti in contatto lo testimoniano; il fine principale non è dunque quello di osare soluzioni universali quanto quello di fornire elementi comuni su cui abbozzare tentativi, tutti particolari, in base alle condizioni ed esigenze della singola classe. In tal senso il dialogo fra docenti, consci del caso specifico, e formatori ed esperti consapevoli della varietà e dell'ampiezza del fenomeno, diventa strategico. Gli spazi di formazione sarebbero il luogo del dialogo fra le diverse professionalità e il tema della multiculturalità siamo

4 Su queste tematiche gli Autori stanno lavorando per realizzare percorsi di formazione insegnanti di respiro nazionale su opportune piattaforme multimediali (U4Learn - https://www.u4learn.it/).

certi emergerebbe in maniera abbastanza naturale, come determinante per il successo scolastico. Crediamo infine che proporre contenuti come quelli esposti sopra, durante una lezione frontale/laboratoriale da parte del docente o dell'esperto, e in un ambiente multiculturale, possa far intuire a docenti e studenti come sia essenziale sebbene difficile, e perciò bisognoso di gran lavoro, un approccio più polifonico che permetta di superare una concezione rigida della lezione frontale, oggi più che mai destinata a fallire.

Riferimenti bibliografici

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Conceptual Framework*. Paris: OECD Publishing.

Bartolini Bussi, M.G., Bertolini, C., Ramploud, A., & Sun, X. (2017). Cultural transposition of Chinese lesson study to Italy. An exploratory study on fractions in a fourth-grade classroom. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 6*(4), 1-17.

Bartolini Bussi, M.G., & Mariotti, M.A. (2009). Mediazione semiotica nella didattica della matematica: artefatti e segni nella tradizione di Vygotskij. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate, 32*(3), 270-294.

Bartolini Bussi, M.G., & Ramploud, A. (a cura di) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carrocci.

Barton, B. (2007). *The language of mathematics: Telling mathematical tales*. New York: Springer Science & Business Media.

Bianco, G., & Di Paola, B. (in corso di pubblicazione). Calculus artefacts in Chinese textbooks: variational approaches with prospective primary teachers. *JME: Journal of Mathematics Education*, 2022.

Bishop, A.J. (1988). *Mathematical enculturation. A cultural perspective on Mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches En Didactique Des Mathématiques, 7*(2), 33–115.

Buttitta, G. (2021). *I problemi con variazione cinesi nell'insegnamento-apprendimento della geometria: esempi di trasposizione culturale nella Scuola Secondaria di I grado italiana*, Tesi di dottorato, IRIS-UNiPa.

D'Ambrosio, U. (2006). *EthnoMathematics - Link between Traditions and Modernity*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher.

D'Ambrosio, U. (2010) Mathematics education and survival with dignity. In H. Alrø, O. Ravn, & P. Valero (eds.), *Critical Mathematics Education: Past, Present and Future* (pp. 51-63). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

D'Amore, B., & Sbaragli, S. (2005). Analisi semantica e didattica dell'idea di "misconcezione". *La matematica e la sua didattica 2*, 139-163.

Derrida, J. (2002). *Negotiations*. Redwood City, CA (USA): Stanford University Press.

Di Paola, B. (2016). Why Asian children outperform students from other countries? Linguistic and parental influences comparing Chinese and Italian children in Preschool Education. *International electronic journal of mathematics education*, *11*(9), 3351-3359.

Di Paola, B. (2021). Problems with variation: an educational experience of cultural transposition with prospective primary teachers. In *The 14th International Congress on Mathematical Education*, https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/527662/1264471/TSG36_Pa_DiPaola.pdf (consultazione 07/12/2022).

INVALSI (2018). *Report*, https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf (consultazione 25/10/2022).

Mellone, M., Martignone, F., Di Paola, B., & Rampoud, A. (2015). Un'esperienza educativa di trasposizione culturale nella scuola primaria. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate, 38*(38 a-b n. 3), 363-387.

Mellone, M., Rampoud, A., & Carotenuto, G. (2021). An experience of cultural transposition of the El'konin-Davydov curriculum. *Educational Studies in Mathematics, 106*(3), 379-396.

Mellone, M., Rampoud, A., Di Paola, B., & Martignone, F. (2019). Cultural transposition: Italian didactic experiences inspired by Chinese and Russian perspectives on whole number arithmetic. *ZDM*, *51*(1), 199-212.

MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Universita` e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 (consultazione 07/12/2022).

Munder, M.A. (2014). *Possible influences of arabic written language on the mathematical thought*, Tesi di dottorato, IRIS-UNiPa.

Nicosia, G.G. (2008). *Numeri e culture. Alla scoperta delle culture matematiche nell'epoca della globalizzazione* (Vol. 4). Trento: Edizioni Erickson.

Palladino, N., & Pastena, N. (2016). La storia della Matematica per l'inclusione interculturale. In: B. D'Amore, & S. Sbaragli (a cura di) (2016). *La Matematica e la sua didattica, Convegno del trentennale*. Atti del Convegno Nazionale "Incontri con la Matematica", 30, Castel San Pietro Terme 4-6 novembre 2016. Bologna: Pitagora, 83-84.

Pastena, N. (2016). Società migranti e processi educativi. *Formazione & Insegnamento*, Anno XIV – Supplemento n. 2, 277-282.

Radford, L. (1997). On psychology, historical epistemology, and the teaching of mathematics: Towards a socio-cultural history of mathematics. *For the learning of mathematics, 17*(1), 26-33.

Rashed, R. (2002). La civiltà islamica. Introduzione. Le scienze nell'Islam classico e la periodizzazione della storia della scienza. In R. Rashed, *Storia della Scienza*. Istituto

della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.p.a., https://www.treccani.it/enciclopedia/la-civilta-islamica-introduzione-le-scienze-nell-islam-classico-e-la-periodizzazione-della-storia-della-scienza_%28Storia-della-Scienza%29/ (consultazione 25/10/2022).

Skovsmose, O. (1994). Towards a critical Mathematics education. *Educational studies in Mathematics, 27*(1), 35-57.

Spagnolo, F., & Di Paola, B. (2010). *European and Chinese cognitive styles and their impact on teaching Mathematics*. Berlin, Heidelberg: Springer, Studies in Computational Intelligence, vol 277, https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-11680-3 (consultazione 25/10/2022).

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/97912218054996 pp. 95–111 (marzo 2023)

Sviluppare resilienza nella professione insegnante

La formazione *online* come luogo di apprendimento di *self-care skill*

Claudia Matini

Questo contributo descrive alcune esperienze di psicoeducazione online per la gestione dello stress professionale realizzate in sette scuole sul territorio nazionale. Il percorso "Insegnante resiliente" ha inteso favorire una maggiore consapevolezza del proprio stato di salute psicofisica e far acquisire alcuni semplici strumenti di gestione dello stress per il sostegno alla resilienza individuale. Le esperienze proposte hanno sortito esiti incoraggianti e per questo le illustriamo insieme ai costrutti teorici su cui sono state centrate, in modo da favorire una riflessione di carattere teorico-operativo sul ruolo della formazione psicoeducativa, anche online, nell'apprendimento individuale di abilità personali indispensabili per la salute fisica e mentale dei professionisti dell'educazione.

PAROLE CHIAVE: resilienza, self-care skill, formazione psico-educativa, formazione online

This paper is based on experiences deriving from online pyschoeducation linked to professional stress management and implemented in seven Italian schools. The "Resilient Teacher" path is aimed at promoting greater awareness of one's own psychophysical state of health and offers several simple stress management tools to support individual resilience. The experiences proposed had a positive outcome and these are illustrated in the paper together with their theoretical rationale. The goal is to promote theoretical and practical reflection on the role of psychoeducational training, including online forms, in developing individualised learning of personal skills which are indispensable for the physical and mental health of educational professionals.

KEYWORDS: resilience, self-care, psychoeducational training, online learning

1. Pandemia, disagio psicologico degli insegnanti e *stress* lavoro correlato

Come altre professioni di servizio, l'insegnamento risulta spesso correlato ad elevati gradi di disagio psicologico e *burnout*. Ai rischi usuali della professione, dal 2020 si è associato quello della pandemia da COVID-19 che ha fortemente modificato le abitudini professionali della classe insegnante

aggiungendo ulteriore *stress*, spesso poco preso in carico dalle organizzazioni scolastiche impegnate soprattutto negli adempimenti di natura sanitaria. Configurandosi come importante e persistente evento critico, seppur attualmente in apparente remissione, la pandemia continua ad avere effetti psicologici la cui consapevolezza va accresciuta per poter attivare comportamenti di cura di sé (*self-care skill*), rilevanti sia per la persona-professionista che per l'influenza diretta ed indiretta sugli studenti.

Secondo Vittorio Lodolo D'Oria, già prima della pandemia la scuola si caratterizza per l'esposizione degli insegnanti ad un altissimo rischio di usura psicofisica (2019), un rischio che può portare al *burnout* e a psicopatologie nonché a problemi di salute fisica. Nel 2002 lo studio Getzemani (Lodolo D'Oria *et al.*, 2002) aveva dimostrato che la categoria degli insegnanti è fortemente soggetta a una frequenza di patologie psichiatriche più alta, indipendentemente da fattori quali il sesso e l'età, rispetto ad altri operatori della Pubblica Amministrazione.

A questo si è aggiunta la sfida pandemica: la risposta individuale allo *stress* determinato dai cambiamenti professionali imposti dalla pandemia è stata diversa tra insegnanti. Vi è chi si è adattato in modo funzionale, riuscendo a modificare le proprie abitudini di lavoro con lo *smart working*, sviluppando o accrescendo nuove competenze pedagogiche e tecnologiche e rispondendo in modo sufficientemente efficace alle modificate e cangianti richieste ambientali. Altri, invece, hanno trovato grandi difficoltà nel rispondere a questa prolungata sfida che ha stravolto consuetudini e prassi a fronte di una prolungata incertezza. Che si ricada nella prima categoria o nella seconda, quel che è certo è l'aumentato carico di lavoro degli ultimi due anni per gli insegnanti, le maggiori e pesanti aspettative nella gestione dei cambiamenti di carattere tecnologico della DaD e della DDI, sommati alle ansie per la salute (Stanzione & De Santis, 2021).

L'ambiente fisico in cui ci si trova ad operare, i problemi organizzativi, le incombenze crescenti, le classi difficili, i rapporti complicati con genitori, colleghi, dirigenti, sono, anche questi, aspetti ambientali che contribuiscono ad ingenerare nel singolo delle reazioni di *stress*: uno *stress* che inizialmente resta *eustress*, cioè una risposta adeguata che consente di svolgere adeguatamente i propri compiti. Ma quando la durata e l'intensità degli stimoli stressanti perdura nel tempo, quei medesimi stimoli possono portare al *distress*, uno *stress* incontrollato, prolungato, eccessivo rispetto alle risorse disponibili, che ha effetti distruttivi. Per l'INAIL, il *distress* corrisponde allo stress lavoro correlato (SLC) cioè ad una «condizione di squilibrio che si verifica quando il lavoratore non si sente in grado di corrispondere alle richieste lavorative; tale condizione acquista rilevanza e

può avere effetti negativi sull'individuo, e di conseguenza sull'azienda, se è intensa e prolungata nel tempo» (2017, p. 10).

1.1. Stress lavoro correlato e sicurezza a scuola

La scuola non è esente dai rischi connessi allo stress lavoro correlato (SLC). Lo stesso CCNL all'art. 22 comma 8 lettera b4 sostiene l'importanza del confronto su «[…] promozione della legalità, della qualità del lavoro e del benessere organizzativo e individuazione delle misure di prevenzione dello stress lavoro correlato e di fenomeni di burnout […]».

Molto è stato fatto negli ultimi quindici anni, da quando è stato pubblicato il d.lgs. 81/2008 Testo Unico sulla Sicurezza sul Lavoro, in continuità con la normativa europea. Il Testo Unico trova la sua applicazione anche in ambito scolastico, dove si procede alla valutazione e gestione dei rischi. Il d.lgs. 81/2008, all'art. 28, comma 1, esplicita come tra i rischi per la sicurezza e la salute dei lavoratori ci siano anche quelli legati allo stress lavoro correlato e non solo quelli di natura meramente fisica. Nei corsi di formazione sulla sicurezza, obbligatori per legge, si parla, infatti, di numerosi tipi di rischio (chimici, biologici, incendio, esplosione…), ma quelli che forse vengono meno considerati sono i rischi psicosociali. Il primo rischio psicosociale è proprio lo *stress*, o meglio, l'impatto negativo sulla persona di quegli aspetti lavorativi legati all'organizzazione lavorativa, ai modelli professionali, ai contenuti del lavoro che può portare a malesseri di varia natura. A queste influenze si aggiunge anche il contesto sociale ed ambientale in cui il lavoro viene svolto. L'Agenzia europea per la sicurezza e la salute sul lavoro (EU-OSHA) afferma che «I rischi psicosociali e lo stress lavoro-correlato rappresentano una delle sfide principali con cui è necessario confrontarsi nel campo della salute e della sicurezza sul lavoro in quanto hanno considerevoli ripercussioni sulla salute delle singole persone, ma anche su quella delle imprese e delle economie nazionali» (EU-OSHA, 2021).

Nell'accezione del decreto, gestire i rischi dello stress lavoro correlato vuol dire «decidere quali misure effettivamente realizzare e metterle in pratica, monitorandone poi gli effetti nel tempo, per un eventuale loro aggiustamento» (MIUR, 2012, p. 4), dopo avere messo in atto una attenta valutazione della situazione scolastica, individuando le misure correttive e migliorative per ridurre il rischio quantificato da opportune rilevazioni.

Come Pubblica Amministrazione, la scuola deve svolgere formazione obbligatoria per i suoi lavoratori. L'accordo Stato-Regioni del 21/12/2011 ne ha definito tempi, modi e contenuti. I moduli obbligatori di 12 ore che

i lavoratori della scuola sono tenuti a svolgere sono molto ricchi di contenuti, ma lo spazio dedicato allo *stress* sembra davvero poco. Al riguardo si può visionare un'utile tabella di riepilogo nel contributo *online* di Longobardi (2019) in cui lo stress lavoro correlato risulta solo uno dei numerosi punti elenco che rischia di perdersi tra i molteplici ed importanti contenuti del corso, quando invece avrebbe bisogno di uno spazio specifico di approfondimento.

L'obbligatorietà e i modi della formazione sulla sicurezza rischiano di limitarne l'impatto individuale perché essa può essere percepita dai fruitori semplicemente come l'ennesimo carico di lavoro imposto dall'alto, un'altra formalità burocratica non attenta ai bisogni individuali. Le modalità didattiche, prevalentemente informative e passive, con cui questa viene svolta, costituiscono, poi, un ulteriore aggravio percepito, che non facilita certo la memorizzazione dei contenuti e un apprendimento significativo (Matini, 2022a). Invece, la formazione sulla sicurezza dovrebbe diventare un'occasione importante per sostenere il benessere individuale ed organizzativo, anche a scuola, per prevenire e gestire in modo efficace lo stress lavoro correlato dei docenti aiutandoli a sviluppare le abilità autoregolative collegate alla gestione dello *stress* in una logica di focalizzazione sul prendersi cura di sé (*self-care*).

2. Formare alla gestione dello *stress* e alla resilienza

Obiettivo di questa sezione è quello di offrire un approfondimento teorico sintetico sulle *self-care skill*, su cui è stato fondato il percorso "Insegnante resiliente", e sulla logica pedagogica ad esso sottesa.

2.1. Gestione dello stress e resilienza

La gestione dello *stress* è una delle competenze di vita che l'Organizzazione Mondiale della Sanità riporta come essenziali per una vita soddisfacente e piena. Le *life skill* sono 10, alcune di carattere cognitivo (risolvere i problemi, prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo), altre emotivo (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello *stress*), altre relazionale (empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci). Tutte condividono un ruolo cruciale nel favorire la salute complessiva degli individui (WHO, 1997).

La gestione dello *stress* è la competenza autoregolativa che consente di affrontare situazioni stressanti, cioè compiti e problemi della vita quoti-

diana, personale o lavorativa, usando al meglio le proprie capacità interne (pensieri, emozioni, comportamenti) ed esterne (disponibili o da trovare). Essa, in sintesi, consiste nella capacità di utilizzare tutte le proprie risorse per rispondere al meglio agli stimoli ambientali (Matini, 2022b). Gestire lo *stress* ha a che fare con il conoscere e riconoscere:

— le fonti di *stress* nella quotidianità, gli elementi (*stressor*) che contribuiscono a creare una reazione di *stress* potenzialmente nociva;
— i suoi effetti su di noi, fisici, mentali, emotivi, comportamentali;
— le strategie che ci aiutano a mantenere lo *stress* a livelli utili per il nostro benessere, evitando problemi di salute e di relazione.

È, insomma, una delle capacità che contribuiscono a sostenere un comportamento versatile e positivo, grazie al quale possiamo affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana (WHO, 1997).

Lo *stress* di per sé non è negativo o positivo; è un modo automatico e non specifico con cui l'organismo si attiva a livello fisiologico per rispondere a stimoli esterni (Selye, 1976) che può evolvere in maniera più o meno efficace. Come già detto precedentemente, lo Stress Lavoro Correlato è *stress* negativo o *distress*, una quantità di *stress* non appropriata rispetto alla situazione che produce effetti di carattere fisiologico, cognitivo, emotivo e comportamentale. Tali effetti possono diventare cronici e generare stanchezza, scarsa motivazione, disturbi di salute, nervosismo.

Gestire efficacemente lo *stress* vuol dire:

— coltivare *stress* positivo o *eustress*, cioè quella quantità di *stress* ottimale che sostiene al meglio le nostre capacità fisiche, mentali ed emotive, consentendoci di ottenere risultati positivi; è quell'energia che sentiamo quando affrontiamo un compito difficile, sfidante, ma raggiungibile; è la reazione di fronte agli esami, ai colloqui di lavoro, alle uscite galanti;
— prevenire e curare *stress* negativo o *distress*, cioè da un lato acquisire uno stile di vita protettivo e sano, dall'altro adottare modi efficaci di recupero quando lo *stress* diventa molto pesante.

Questo diventa possibile quando si usano strategie di carattere emotivo, cognitivo, comportamentale, che portano ad agire sulla situazione stressante, eliminando o riducendo gli *stressor* se possibile, e al contempo a gestire la reazione personale in modo da mantenere lo *stress* a livelli sostenibili.

La persona contribuisce attivamente al grado di *stress* percepito in base alla valutazione che fa di due aspetti:

— la situazione ambientale e le richieste lavorative che vanno soddisfatte;
— la sua situazione personale, le risorse disponibili (cognitive, emotive, comportamentali).

È su questa doppia valutazione che si fonda la qualità e la quantità di *stress* percepito dall'individuo. Occorre, quindi, tenere presente quanto nel gestire lo *stress* conti la valutazione individuale degli eventi e delle risorse individuali disponibili rispetto all'evento in se stesso. Se la valutazione è quella di un grave evento per cui non ci si sente adeguatamente pronti, ecco che l'impatto dell'evento crescerà. Per alcuni, eventi anche oggettivamente minimi come un imprevisto sul lavoro, diventano fonte di grandi reazioni stressanti. Naturalmente, ci sono situazioni eccezionali che chiamano il singolo e la comunità a confrontarsi con enormi sollecitazioni emotive e pratiche e la pandemia da COVID-19 corrisponde pienamente al criterio di "evento critico". Facendo riferimento a Mitchell ed Everly (1996), Bonagura, La Selva e Paone (2020) chiariscono che un evento critico è costituito da

> qualunque situazione capace di esercitare un impatto fortemente stressante, tale da annientare i meccanismi di *coping* solitamente utilizzati. Si tratta, dunque, di eventi improvvisi e inaspettati che sconvolgono la nostra sensazione di controllo, implicano la percezione di una minaccia e possono comportare perdite fisiche od emotive. Le reazioni emotive conseguenti ad un evento traumatico, in genere, si presentano come una sensazione sconvolgente di vulnerabilità, di impotenza o di perdita di controllo, accompagnata da emozioni di intensa paura o sofferenza. (p. 29)

Questa tipologia di eventi chiama in causa la resilienza, considerata particolarmente rilevante in situazioni altamente stressanti, come sono gli eventi critici, siano essi traumatici o non. Secondo Rutter (2006, p. 2), la resilienza è «un concetto interattivo che deriva dalla combinazione di esperienze di rischio gravi con una riuscita psicologica relativamente positiva a dispetto di tali esperienze». Collegata in modo diretto all'abilità individuale di gestione dello *stress*, la resilienza è stata studiata in rapporto ad eventi straordinari e traumatici, come l'internamento nei campi di concentramento, gravi malattie, famiglie altamente disfunzionali (Peveri, 2009). Gli studi su questa fondamentale capacità umana di affrontare eventi difficili e superarli in modo positivo (Walsh, 2008) sono iniziati

dopo la seconda guerra mondiale e hanno subito un'evoluzione circa la prospettiva di analisi. Se inizialmente ci si è focalizzati sull'osservazione di individui che nella loro storia personale hanno dovuto affrontare prove di indicibile sofferenza, nel tempo si è passati a considerare anche il ruolo protettivo e di rischio di fattori ambientali, immediati e remoti nel tempo, come la storia familiare e il supporto sociale. È innegabile che ci siano caratteristiche individuali più frequentemente associate alla resilienza (ad esempio, autostima, ottimismo, abilità comunicative). Tuttavia, ad oggi si tende ad una prospettiva integrata in cui entrambi gli aspetti hanno un ruolo, il cui peso va considerato nelle interazioni complesse che li caratterizzano. Insomma, non tutte le persone con gli stessi tratti sono ugualmente resilienti e non tutte le persone con la stessa storia, incrociando i medesimi eventi difficili, hanno risposto nello stesso modo.

2.2. Come sostenere gli insegnanti: educare alle self-care skill

La classificazione della competenza di gestione dello *stress* è possibile da diverse prospettive: dalle *life skill* dell'OMS (1997) alle competenze dell'apprendimento socio-emotivo (SEL)[1], alle competenze chiave per l'apprendimento permanente dell'UE[2], alle *soft skill* o competenze trasversali della psicologia del lavoro e dell'orientamento professionale. Possiamo considerarla anche come una abilità della cura di sé (*self-care skill*): prendersi cura di sé è centrale per sopravvivere metaforicamente e, a volte, concretamente. Ha a che vedere con quelle attività che aiutano a ridurre lo *stress*, a proteggersi dall'impatto di situazioni difficili, a mantenere ed accrescere la nostra salute e il nostro benessere (Butler & MCClain-Meeder, 2015).

1 Il Social and Emotional Learning (SEL) si riferisce a diverse abilità personali e relazionali quali:

- la consapevolezza di sé (riconoscere accuratamente le proprie emozioni ed i propri pensieri e la loro influenza sul comportamento, valutare le proprie forze e limiti, avere fiducia in sé, percepire la propria auto-efficacia);
- l'auto-gestione (gestire lo *stress*, controllare gli impulsi, possedere auto-disciplina, sapersi motivare, stabilire obiettivi, avere abilità organizzative);
- la consapevolezza sociale (comprendere le emozioni altrui, avere empatia, apprezzare la diversità, rispettare gli altri);
- le abilità relazionali (che si realizzano nella comunicazione, nell'impegno sociale, nella costruzione di relazioni, nel lavoro di squadra);
- la presa di decisioni responsabile (identificare problemi, analizzare soluzioni, risolvere problemi, valutare, riflettere, essere responsabili a livello etico) (Weissberg *et al*., 2015).

2 Nella *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), si esplicita all'interno della Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare come «Le persone dovrebbero essere resilienti e capaci di gestire l'incertezza e lo stress» (p. C 189/10).

Secondo quanto affermato nella già citata premessa dell'INAIL, lo Stress Lavoro Correlato (SLC) corrisponde a una «condizione di squilibrio che si verifica quando il lavoratore non si sente in grado di corrispondere alle richieste lavorative; tale condizione acquista rilevanza e può avere effetti negativi sull'individuo, e di conseguenza sull'azienda, se è intensa e prolungata nel tempo» (2017, p. 10). Sostenere la crescita individuale o collettiva nella competenza di gestione efficace dello *stress* e nella resilienza vuol dire, dunque, offrire opportunità per acquisire e sviluppare quanto necessario per prevenire e curare il *distress* in termini di

— *conoscenze*: fatti, principi, teorie e pratiche necessari per la corretta gestione di sé e delle situazioni stressanti; le conoscenze teoriche o dichiarative (*know what*) riguardano contenuti, informazioni, oggetti, mentre le conoscenze pratiche o procedurali (*know how*) coinvolgono procedure e modi di fare;
— *abilità*: capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi, laddove il compito coinvolge sia la situazione stressante da affrontare, sia la gestione di se stessi; le abilità sono cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti le abilità manuali e l'uso di metodi, materiali, strumenti legati al contesto stressante) (UE, 2008);
— *atteggiamenti*: ovvero la «disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni» (UE, 2018).

3. Il percorso "Insegnante resiliente": psicoeducazione *online* in pratica

"Insegnante resiliente" si sofferma sui vissuti degli insegnanti con l'obiettivo di offrire un sostegno psico-educativo alla capacità di gestire lo *stress* e alla resilienza, fondamentali in tempi di crisi. Ideato nel periodo successivo all'inizio della pandemia, è stato sviluppato a partire dalla consapevolezza delle molte sfide imposte dalle regole del distanziamento sociale, della sicurezza a scuola e della Didattica a Distanza (DaD) ed è stato svolto totalmente *online* attraverso *webinar* in sincrono con gruppi di docenti.

Il corso propone una riflessione guidata sullo *stress*, sulla resilienza e sui suoi meccanismi protettivi, attraverso le numerose informazioni fornite dalla formatrice, ma soprattutto attraverso un percorso interattivo con esercitazioni individuali per iniziare a trovare risposte e soluzioni appli-

cabili al proprio contesto lavorativo e personale e a rinforzare un'identità professionale orientata a ottenere i propri fini educativi e proiettata al miglioramento continuo.

3.1. Descrizione del progetto formativo

Il progetto formativo sulla resilienza a scuola nasce come modello flessibile nella durata, che va dal singolo incontro di poche ore alle 25 ore dell'Unità Formativa. La sperimentazione di cui si narra in questo contributo ha una durata compresa tra tre e sei ore, per scelta degli istituti scolastici, caratterizzandosi, in questo caso, come percorso di sensibilizzazione anziché di formazione vera e propria.

Obiettivi specifici:

— favorire una prima forma di autodiagnosi del proprio stato di salute psicologica;
— offrire strumenti utili per saper sostenere le frustrazioni e superare le crisi proprie e degli altri (colleghi, studenti, genitori) fornendo strumenti di gestione dei meccanismi personali e relazionali presenti nella quotidianità, la cui consapevolezza e gestione intenzionale sono indispensabili per stare "bene abbastanza";
— arricchire la preparazione degli insegnanti nell'affrontare e sciogliere emozioni e tensioni accumulate.

Contenuti:

— introduzione a *stress*, trauma e resilienza
— fattori di rischio e fattori di protezione di fronte ad eventi critici
— caratteristiche di resilienza da sostenere in sé e negli allievi
— gestione dello *stress*
— *locus of control* interno
— autoefficacia per non scoraggiarsi di fronte al fallimento
— motivazione
— strategie individuali e collettive per il benessere e la resilienza.

Il percorso breve è stato progettato per sostenere:

— l'*autocoscienza* intesa come conoscenza di sé, dei propri punti forti e deboli, della propria attuale abilità di comprensione dello *stress*, prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per re-

lazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri;
— la *gestione delle emozioni*, intesa come capacità di riconoscere le emozioni in sé stessi e negli altri e consapevolezza di come le emozioni influenzano il comportamento;
— la *gestione dello stress* intesa come abilità nel riconoscere le cause di tensione e di *stress* della vita quotidiana e nel controllarle tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita, nonché come capacità di rilassarsi e gestire le tensioni.

3.2. Alcune informazioni relative alle esperienze svolte

Il progetto è stato realizzato in sette edizioni nel periodo da maggio 2020 a settembre 2021. Nella Tabella 1, alcuni dati di dettaglio.

Tabella 1. Sintesi corsi online "Insegnante resiliente".

Anno	Ore	Committente	Regione	Corsisti	Finanziamento	Piattaforma
2020	6	Casa Editrice Tecnica della Scuola	Italia	14	Singoli	Gotomeeting
2020	4	Istituto Comprensivo Barge (CN) (web)	Piemonte	96	Scuola	Meet
2020	4	Istituto Comprensivo Carpaneto Piacentino (PC)	Piemonte	61	Scuola	Meet
2020	6	Casa Editrice Tecnica della Scuola	Italia	10	Singoli	Gotomeeting
2021	6	Istituto Comprensivo San Donà di Piave (VE) (web)	Veneto	60	Scuola	Meet
2021	3	Istituto Comprensivo Altavilla Vicentina (VI) (web)	Veneto	36	Scuola	Meet
2021	6	ITT Portogruaro (Ve) (web)	Veneto	105	Scuola	Meet

La formula breve (tre ore) scelta dalle scuole ha richiesto un adattamento dei contenuti, focalizzati soprattutto sull'introdurre e chiarire le dinamiche naturali della gestione dello *stress* e il ruolo della resilienza per il benessere individuale. Quando il corso è stato di maggiore durata (sei ore), è stato possibile offrire spunti di approfondimento in merito alle caratteristiche maggiormente correlate alla resilienza (autoefficacia, *locus of*

control) con alcuni suggerimenti operativi che sono stati molto graditi.

Le sessioni sono state di due o tre ore durante le quali i corsisti sono rimasti collegati partecipando alle attività interattive proposte. In particolare, la presentazione dei contenuti è stata sviluppata a partire dalle loro risposte ad alcune domande stimolo, dando valore e spazio alla loro esperienza. I contributi sono stati raccolti mediante uno strumento digitale, Mentimeter. Di grande semplicità di utilizzo, questa app favorisce una partecipazione diretta con risposte brevi, come singole parole, o lunghe, con frasi fino a 250 caratteri. Essendo anonima, previene rischi di auto-censura e favorisce l'apertura sincera di chi scrive. Con le richieste di interazione tramite Mentimeter, si è inteso diminuire i rischi di passivizzazione dell'interlocutore insiti nella modalità del *webinar*, in cui si tende ad ascoltare senza troppo impegno. Nella Figura 1 si riportano le risposte ad una delle domande proposte per focalizzare la riflessione. In questo caso, la modalità di rappresentazione delle risposte è stata la "nuvola di parole" (*word cloud*).

Figura 1. Domanda introduttiva al corso.

In altre occasioni è stata posta al gruppo la domanda *Cosa vorresti sapere sulla resilienza?* prevedendo la risposta in forma di frasi brevi. In questo modo si è stimolata l'attivazione cognitiva individuale invitando a chiedersi cosa fosse importante conoscere su questo tema. Tra le risposte dei partecipanti si segnalano le seguenti: *Cos'è?*, *La possiedo?*, *Come superare le difficoltà?*, *Quali sono le caratteristiche della persona resiliente?*, *Come sollecitarla nei bambini o in chi non sembra averla?*, *Come trovare il positivo in certe situazioni?* Domande che aprono all'esigenza di acquisire informazioni su un tema centrale per la sopravvivenza umana, di cui si sa ancora davvero poco.

Altra domanda stimolo, maggiormente legata all'impatto emozionale generato da momenti difficili, è stata *Qual è la tua sfida maggiore in merito*

alla resilienza? che ha avuto lo scopo di sollecitare l'esplicitazione di eventi stressanti critici. Molte risposte hanno incluso la gestione della quotidianità, il superamento degli imprevisti, il tentativo di non farsi travolgere dagli eventi; altre ancora hanno focalizzato in modo più esplicito abilità specifiche desiderate: autoregolazione, calma e lucidità, maggiore fiducia in se stessi, capacità di raggiungere gli obiettivi nei tempi previsti, capacità di gestione delle emozioni negative. Altre, infine, hanno fatto riferimento ad eventi specifici come un aborto spontaneo, la perdita di un familiare, le crisi di coppia, le trasformazioni nel proprio atteggiamento nei confronti del tempo che passa. Risposte simili dimostrano come la distanza che separa la professione dalla vita personale sia molto labile e come la persona si confronti con molteplici fonti di *stress* nello stesso tempo. Poter condividere la propria sfida in uno spazio protetto, dato dall'anonimato e dalla virtualità dell'evento formativo, ha permesso di sentirsi meno soli nella difficoltà, constatando come ognuno stia comunque affrontando una sfida con un impatto emotivo importante, sia essa simile o diversa dalla propria.

Oltre alle interazioni mediate dallo strumento digitale, si è lasciato spazio a scambi verbali che sono stati concisi data la brevità del tempo complessivo a disposizione. La partecipazione è stata calda, coinvolta e profonda nella qualità delle riflessioni e nella disponibilità all'autorivelazione.

3.3. Feedback dei docenti e riflessioni della formatrice

L'esito degli incontri è stato sicuramente positivo. La quantità di risposte fornite nei momenti interattivi con Mentimeter costituiscono un indicatore quantitativo importante. In ogni incontro la maggioranza delle persone contribuiva con un proprio pensiero, che diventava patrimonio comune. Molti avrebbero voluto anche parlare e questo non è stato sempre possibile, dato l'elevato numero dei partecipanti e i vincoli posti dai limiti di tempo. Questi svantaggi possono essere superati se si sceglie di svolgere un numero superiore di ore; il corso completo prevede, infatti, dei momenti di supporto in piccolo gruppo, come anche degli incontri a tema sulle sfide maggiormente sentite dal gruppo e sulle abilità individuali per la resilienza (autostima, consapevolezza emotiva, empatia, humor, capacità analitica e di pianificazione), qualificandosi, in questo caso, come formazione vera e propria.

Nella Figura 2, è rappresentato il *feedback* ottenuto al termine degli incontri con gli insegnanti dell'Istituto Comprensivo di Barge dopo aver posto la domanda *Cosa ti porti a casa in una sola parola?*

Figura 2. Domanda posta a conclusione del corso (I.C. di Barge).

Per alcuni partecipanti, non poter interagire di persona con le altre colleghe e la concentrazione degli argomenti in poco tempo sono stati percepiti come limiti dell'esperienza formativa, facendo ravvisare il bisogno di un tempo più rilassato da dedicare alla riflessione su di sé. Aspetti positivi sono stati, invece, la modalità empatica di conduzione, lo stimolo alla riflessione, la fruibilità delle proposte. Tali considerazioni sono state trasversali nelle diverse edizioni del percorso.

Nonostante l'impossibilità di svolgere le attività in presenza, gli obiettivi stabiliti sono stati raggiunti con un significativo senso di vicinanza emotiva. Non solo è stato possibile accrescere conoscenze relative alla gestione dello *stress*, alle fasi di reazione ad eventi critici, alla resilienza umana e alle strategie per prendersi cura di sé anche in situazioni avverse. Tali informazioni hanno anche sortito un effetto emotivo: sapere cosa è normale ha rassicurato i partecipanti rispetto ai propri vissuti, facendo riconoscere, dare un nome ed accogliere pensieri, emozioni e comportamenti altrimenti guardati con sospetto come poco sani.

Due importanti risultati sembrano, dunque, essere stati raggiunti: il superamento del senso di isolamento, che il periodo della pandemia aveva amplificato enormemente, e l'acquisizione di strumenti per gestire lo *stress*. Pur nelle difficoltà, pur immersi nelle emozioni negative, si è capito che non si era soli. Più di questo, avere informazioni sul funzionamento umano in caso di gravi eventi stressanti, sulla resilienza individuale ma anche organizzativa, aggiungere strategie per prendersi cura di sé è risultato rassicurante, di conforto emotivo e di stimolo alla motivazione a stare meglio, nonostante tutto.

4. Sostegno alle *self-care skill*: alcune riflessioni conclusive

Laddove le scuole hanno ravvisato l'esigenza per i propri insegnanti di trattare il tema della gestione dello *stress* e della resilienza, la scelta è stata quella di limitarne la durata a poche ore. Se da un lato è apprezzabile l'impegno delle scuole a trovare comunque risorse (organizzative e finanziarie) per creare spazi di riflessione sul benessere dell'insegnante e della comunità educativa in cui operano, dall'altro ci si può chiedere quanto invece sarebbe necessario ampliare tali risorse per consentire la realizzazione di consistenti interventi formativi e di supporto psicologico che, non limitandosi alla sensibilizzazione, possono avere un impatto più significativo e persistente.

Trattare lo Stress Lavoro Correlato solo con la fase formale di valutazione e gestione, come previsto dalla normativa, vuole dire trascurare di considerare l'impatto di una quotidianità fortemente stressante, cui si aggiunge l'eccezionalità di eventi quale è stata la pandemia. Questo implica che, in situazioni simili, il docente si senta lasciato solo a gestire qualcosa che non dipende semplicemente e unicamente dal suo modo di affrontare le situazioni. Anche gli sportelli di ascolto che a volte sono attivi nelle scuole rispondono ad una logica che lascia al singolo la responsabilità del suo disagio, senza considerare l'impatto del contesto professionale ed extraprofessionale.

Emerge, invece, come elemento centrale della resilienza il superamento della visione individuale in cui ciascuno è responsabile di se stesso, per cogliere l'importanza della resilienza organizzativa, che passa attraverso il coltivare occasioni di vicinanza emotiva, di confronto e discussione, di creazione di comunità scolastica dove coltivare coesione sociale e supporto reciproco. Fare formazione, anche *online*, vuol dire non solo scegliere con attenzione i contenuti da proporre, ma anche integrare un approccio focalizzato sul singolo con le metodologie partecipative che favoriscono comunicazione, apertura e scambio tra pari, sostenendo quella rete relazionale di supporto sociale che è uno degli elementi della resilienza.

Le esperienze di psicoeducazione descritte sono state brevi e preziosi momenti di condivisione e sostegno che ricadono tuttavia maggiormente nell'ambito della sensibilizzazione, informazione e aggiornamento piuttosto che in quello della formazione vera e propria. Sarebbe stato interessante proseguire l'esperienza con la valutazione dell'impatto delle iniziative nel contesto di lavoro nel periodo successivo agli incontri per verificare quanto l'effetto positivo indicato dai partecipanti nell'immediato si sia tradotto in benefici di lungo termine. Il loro svolgimento *online* ha

sicuramente limitato il grado di coinvolgimento emotivo e manca ora una applicazione del percorso in presenza. Per influire in modo consistente sui processi individuali e collettivi correlati ad una positiva gestione dello *stress* e sostenere la resilienza, occorre investire maggiori risorse, economiche, di tempo, di energie. Molto si potrebbe fare per accrescere le capacità individuali e collettive di gestione dello *stress*: percorsi formativi di accompagnamento e riflessione sulle esperienze professionali, costruiti in un'ottica di *empowerment* attenta alla verifica dell'impatto, potrebbero rispondere a quel bisogno spesso implicito, a quel disagio psicologico che i docenti ancora troppo spesso vivono in isolamento.

Trattare il tema della resilienza e della gestione dello *stress* costituisce una chiave importante non solo per sostenere il benessere psicologico dell'insegnante e dell'organizzazione, ma anche per favorire l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento, con ricadute positive sugli studenti.

Riferimenti bibliografici

Accordo 21 dicembre 2011. *Accordo tra il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, il Ministro della salute, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano sui corsi di formazione per lo svolgimento diretto, da parte del datore di lavoro, dei compiti di prevenzione e protezione dai rischi, ai sensi dell'articolo 34, commi 2 e 3, del decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81*. (rep. atti n. 223/csr). (12a00058) (GU Serie Generale n. 8 dell' 11/01/2012), https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/01/11/12A00058/sg (consultazione 29/10/2022).

Bonagura, I., La Selva, S., & Paone, M. (2020). *Covid-19. Il sostegno psicologico*. Ministero dell'Interno. Dipartimento della Pubblica Sicurezza. Direzione Centrale di Sanità, https://www.sicp.it/wp-content/uploads/2020/03/MinInt-Dip-PS_Covid-sostegno-psicologico_maggio-20.pdf (consultazione 02/12/22).

Butler, L.D., & McClain-Meeder, K. (2015). *Self-Care Starter Kit*. University of Buffalo, http://www.socialwork.buffalo.edu/students/self-care/index.asp (consultazione 04/08/2022).

Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (consultazione 13/10/2022).

Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (CNEL) (2011). *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del comparto Istruzione e Ricerca per i dipendenti di Scuola, Enti di ricerca, Università, Accademie e Conservatori*, https://www.contrattoscuola.it/contratto-istruzione-e-ricerca (consultazione 04/08/2022).

Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81, *Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*, (G.U. n. 101 del 30 aprile 2008), https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/04/30/008G0104/sg (consultazione 02/12/2022).

Di Tecco, C., Ghelli, M., Iavicoli, S., Persechino, B., & Ronchetti, M. (2017). *La metodologia per la valutazione e gestione del rischio stress lavoro-correlato. Manuale ad uso delle aziende in attuazione del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.*. Milano: INAIL, https://www.inail.it/cs/internet/docs/alg-pubbl-la-metodologia-per-la-valutazione-e-gestione_6443112509962.pdf (consultazione 02/12/2022).

EU-OSHA - Agenzia Europea per la Sicurezza e la Salute sul Lavoro (2021). *Rischi psicosociali e stress nei luoghi di lavoro*, https://osha.europa.eu/it/themes/psychosocial-risks-and-stress (consultazione 19/05/2022).

Lodolo D'Oria, V. (2019). *Stress lavoro correlato docenti, va previsto nel Documento Valutazione Rischi. Ecco come, criticità*, https://www.orizzontescuola.it/stress-lavoro-correlato-docenti-va-previsto-nel-documento-valutazione-rischi-ecco-come-criticita/ (consultazione 04/08/2022).

Lodolo D'Oria, V., Pecori Giraldi, F., Vitello, A., Vanoli, C., Zeppegno, P., & Frigoli, P. (2002). *Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti*, http://www.edscuola.it/archivio/psicologia/burnout.htm (consultazione 04/08/2022).

Longobardi, S. (2019). *Obblighi formativi: Schema riepilogativo dell'assolvimento degli obblighi di formazione del personale in tema di sicurezza*, https://www.professionistiscuola.it/normativa/3387-obblighi-formativi-schema-riepilogativo-dell-assolvimento-degli-obblighi-di-formazione-del-personale-in-tema-di-sicurezza.html (consultazione 24/04/2022).

Matini, C. (2022a). Coinvolgimento attivo degli studenti e didattica partecipativa anche online. In C. Richieri, M.R. Zanchin, & L. Paggiaro (a cura di), *Idee in Form@zione. Insegnare nel cambiamento, 11*(10), pp. 79-98. Roma: Aracne.

Matini, C. (2022b). *Prevenzione e gestione dello stress. Un progetto di formazione online. Project work del Master TASK Tecnologie per l'Apprendimento di Conoscenze e lo Sviluppo di Competenze.* Documento di lavoro.

Mitchell, J.T., & Everly, G. (1996). *Critical Incident Stress Debriefing: An Operations Manual for the Prevention of Traumatic Stress among Emergency services and Disaster Workers*. Ellicott City, MD: Chevron Publishing Corporation.

MIUR-USR Veneto (2012). *I rischi da stress lavoro-correlato nella scuola. Metodo operativo completo di valutazione e gestione* (versione 2-2012), https://www.sicurscuolaveneto.it/retetreviso/index.php/25-notizie/20-la-valutazione-stress-lavoro-correlato-in-ambito-scolastico (consultazione 02/12/2022).

Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea (2008). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (2008/C 111/01), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=DA

(consultazione 13/10/2022).

Peveri, L. (2009). *Resilienza e regolazione delle emozioni. Un approccio multimodale*. Tesi di dottorato, https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/7893/12430/phd_unimib_707899.pdf (consultazione 13/10/2022).

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*, 1-12.

Selye, H. (1976). Stress without Distress. In G. Serban (a cura di), *Psychopathology of Human Adaptation* (pp. 137-146). Boston, MA: Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2238-2_9.

Stanzione, I., & De Santis, C. (2021). The effects of the Covid emergency on the well-being and the achievement of the objectives of the teachers: a comparison between the different didactics' methods. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 95-109.

Walsh, F. (2008). *La resilienza familiare*. Bologna: Raffaello Cortina Editore.

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (a cura di), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.

World Health Organization (1997). *Programme on Mental Health, Life Skill Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skill Programmes*, Geneva. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf;jsessionid=1C46CD51B6466BB5DC537A38452B88A1?sequence=1 (consultazione 29/10/2022).

Lo scaffale del formatore

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/97912218054997 pp. 115–127 (marzo 2023)

Flipping Language Teacher Training

A circular model for a new training environment

Paolo E. Balboni

The need to flip traditional language teacher training arises from three facts: literature about the long-term outcomes of lecture-based training shows it has little or no impact; educational linguists or textbook authors are less and less available for training; the COVID-19 pandemic has taught trainers and trainees how to use teaching platforms, and webinars may become the only training environment. The model described in this paper suggests a solution to the problems above by a) allowing educational linguists to share their knowledge through videos; b) having training carried out by specialised teachers; c) organising blended courses; d) starting modules by collecting trainees' teaching experience on the topic which is analysed using information from the world of educational linguistics; e) getting trainees to produce and experiment with materials in order to integrate textbooks with the topic of the module; f) encouraging trainees to provide feedback, which can then be shared in teachers' journals, research groups and academic journals.

KEYWORDS: flipped training, language teacher training

La necessità di capovolgere la formazione tradizionale degli insegnanti di lingua straniera nasce da tre fattori: la letteratura sui risultati a lungo termine della formazione basata sulla erogazione di lezioni dimostra che essa ha un impatto scarso o nullo; gli esperti di didattica delle lingue o gli autori di libri di testo sono sempre meno disponibili per la formazione; la pandemia da COVID-19 ha insegnato a formatori e insegnanti come utilizzare le piattaforme per l'insegnamento e i webinar potrebbero diventare l'unico ambiente di formazione. Il modello descritto in questo articolo suggerisce una soluzione ai problemi di cui sopra attraverso la realizzazione delle seguenti fasi: a) gli esperti di didattica delle lingue condividono le loro conoscenze attraverso videoclip; b) la formazione in aula è svolta da docenti esperti; c) i corsi si svolgono in forma blended; d) i moduli iniziano raccogliendo l'esperienza didattica dei corsisti maturata sull'argomento che viene analizzata utilizzando informazioni provenienti dal mondo della linguistica educativa; e) i corsisti producono e sperimentano materiali per integrare i libri di testo con l'argomento del modulo; f) i corsisti forniscono feedback che il formatore può condividere in riviste dedicate agli insegnanti, nei gruppi di ricerca e nelle riviste accademiche.

PAROLE CHIAVE: formazione rovesciata, formazione dei docenti di lingue straniere

1. 'Traditional' language teacher training

Literature about the long-term outcomes of lecture-based training, although scant, supports the view that traditional training has little or no

impact on students' competence and performance, even when practical activities are introduced during the course and it is not just a sequence of lectures (Jabob & Lefgren, 2004; Harris & Sass, 2007; Mahendra & Baxter, 2011; Thurlings & Den Brock, 2017; Prashant *et al.,* 2018).

My forty years of experience as a traditional trainer and four terms as president of national and international language teacher associations confirm that traditional teacher development may increase teacher *information* – which in the long run may increase their teaching skills – but seldom appears to change classroom practice.

Today, lecture-based training is limited to old gurus of educational linguistics (I am afraid I am one of them…) and their keynote lectures are meant to attract trainees rather than to increase their professional performance. The other sessions of the training course are dedicated to "interactive trainers", who pay little or no attention to the theoretical framework of language teaching, interact with the trainees about their teaching contexts and their edulinguistic needs, provide ideas for classroom activities, and sometimes ask trainee teachers to play the role of students in order to perform learning tasks and then discuss the way they did so. Such "interactive" trainers have a pack of handouts on the table and a PowerPoint presentation on the computer, and go on interacting as long as trainees are willing to do what the trainer has planned for them to do… Interactive training, however, often consists of a series of language teaching activities, exercises, games i.e. a series of ready-made "teaching recipes".

The demand for training has been growing for years, while the supply of high quality trainers has remained the same and the uneven balance between supply and demand has increased the cost of professional trainers. The latter are either educational linguists (who work more and more on fund-raising and international projects, and have less time for teacher training courses) or experts working for publishing houses, international agencies (such as the British Council, Alliance Française, Goethe Institut, Cervantes, and so on) and for language teacher associations.

During the COVID-19 pandemic, trainers became proficient users of a new environment – online teaching platforms – and publishers, agencies and associations realized that online training reduces costs. As a consequence, traditional face-to-face training, whether lecture-based or interactive, is disappearing, and my perception, although I have no scientific evidence to support it, is that the impact of online training, on a screen divided into small squares partly covered by PowerPoint files, is a hit-and-run experience.

The traditional model of language teacher training (both face-to-face or online) works as in Figure 1, which includes *facts* (coloured boxes) and *hypotheses* (white boxes with dotted lines). It reads as follows:

a) *fact a*: the organizer chooses the topic of the course and appoints a trainer, who can be a professional trainer or an educational linguist;
b) *fact b*: the trainer decides how to organize the contents to be taught, materials to be shared, the sequence of activities in the course;
c) *fact c:* there is a one-to-many training course, made of one or more sessions with one or more trainers;
d) *hypothesis a*: trainees acquire new language teaching competence;
e) *hypothesis b*: students benefit from their teacher's new competences.

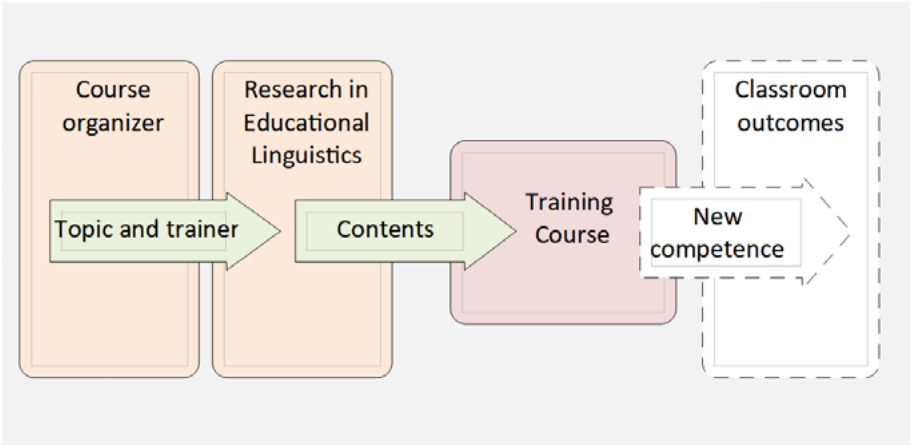


Figure 1. Traditional language teacher training model.

"Fact a" includes the weakest point in the model: the choice of the trainer(s). Valuable scholars in educational linguistics are not necessarily valuable trainers, while trainers working in international agencies or in publishing houses, and volunteers from teacher associations, may have been formed as teacher trainers, but their theoretical background may be rather poor.

Is there a way to avoid the growing quicksands of language teacher training? An answer may come from flipping the traditional language teacher training model.

2. A "circular model"

The model suggests a new environment to face and solve the problems above. The model is described in the flowchart in Figure 2 and consists of two interweaving circular paths, the black one concerning trainees and the grey one concerning the tutor.

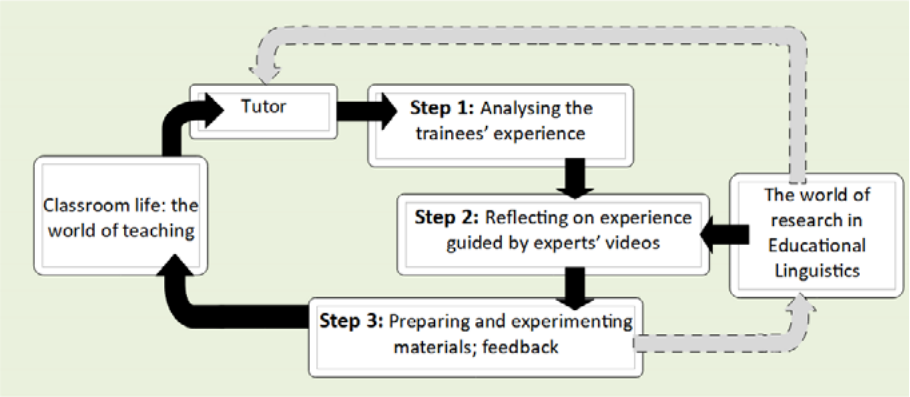


Figure 2. A flipped model of language teacher training.

The tutor (see section 2.1.) organizes a training *module* (the 3 steps described in section 2.2.) on a topic, for instance "teaching lexis", "developing speaking", etc.

A training *course* often consists of a series of *modules*, each taking about one month; courses may be organized by the tutor him/herself, acting as an entrepreneur, or by a school or a group of schools, by a language teacher association, by a university department, a language textbook publisher, and so on.

Each module consists of 3 steps:

a) Step 1 is carried out autonomously by trainees, who share materials with the tutor through emails, chat sessions, Moodle or other platforms;
b) Step 2 is a plenary session, either face-to-face or online;
c) Step 3 may be carried out either individually or in small groups; in an extended version of the module, some time may be devoted to classroom experimentation. Materials are shared online, and feedback about classroom use, if any, may be online or face-to-face.

2.1. The tutor: the key figure

The *Tutor* box is the core of the model and is the manager of the training environment. This is the innovative feature that changes the nature of teacher training, flipping traditional one-to-many training into circular or flipped language teacher training. That is why the first circular path described in this essay is the tutor's "circle":

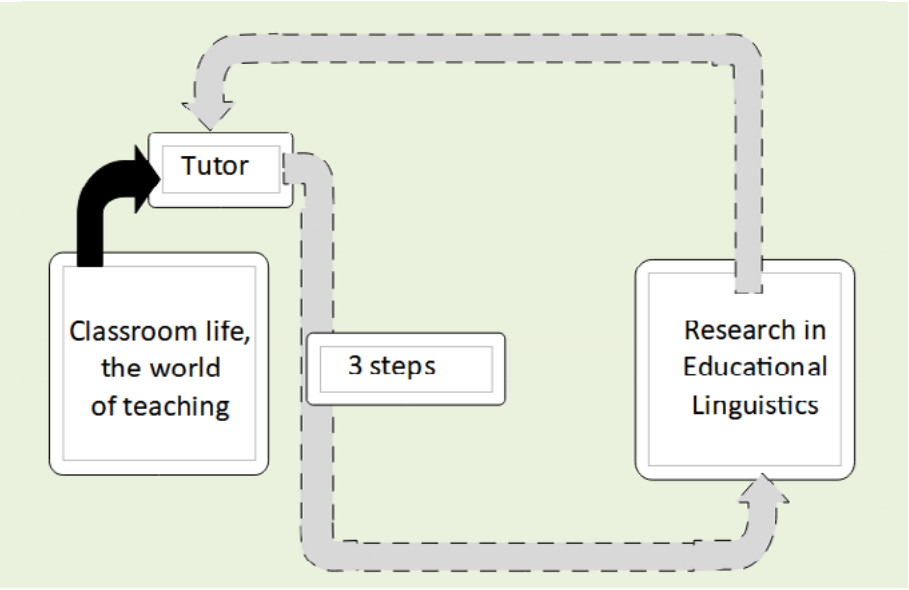


Figure 3. The tutor's circular path.

A tutor

a) is a *language teacher*. He or she *also* acts as a language teacher training tutor: «le passage du métier d'enseignant à celui de formateur est envisagé comme un passage naturel» (Mussay & Serres, 2016, p. 209);
b) is an *experienced teacher*, who is active in language teacher associations and/or collaborates with universities, publishers, international agencies;
c) is (or aims at becoming) a *leading figure* in his or her school and/or among language teachers in his or her home town, association and so on;
d) may be a (part time) teacher who decides to become an *entrepreneur in teacher training*, responding to the growing need and demand for training.

After pointing out what a tutor *is*, we also need to focus on what a tutor *is not*:

e) a tutor has some competence in educational linguistics, but he or she *is not an academic scholar* of educational linguistics. The tutor's circle in the diagram is dotted, which means that a tutor may have some or no connection with edulinguistic research centres, yet he or she must be acquainted with the main research trends and results. A tutor also needs to know the videos produced by research and stored in repositories, in order to use them in step 2;
f) teachers who are active in language teacher associations or work with language publishers, agencies and so on, may be rather proficient as teacher trainers, yet the tutor in this model *is not necessarily a professional trainer*. He or she is first of all a promoter and an organizer of language teacher training; once a module has been organized, a tutor must simply follow the instructions for the 3 steps in the black circle.

Points *e* and *f* tell us what a trainer *is not*, but they may also be read as what a tutor *is not yet*:

g) the tutor's figure in this model is *dynamic*: module after module a tutor gains experience, improves his or her competence in educational linguistics, may write articles for language teacher journals and then for scientific journals and eventually collaborate with research centres and departments, thereby becoming an academic him/herself.

2.2. The three steps of a module

We now need to follow the trainees' path along a three-step module concerning a single topic; a course is just a sequence of modules.

The tutor asks trainees to briefly answer elementary questions:

a) "How does the textbook you use deal with the topic of the module? Are you happy with it, or do you think something more or better should be done?"
b) "What do you usually do in your classes in order to integrate the textbook as far as the topic of the module is concerned? Is it easy to do so, or does it pose any problems? Does this work?"
c) Please provide examples, if any, supporting your answers above.

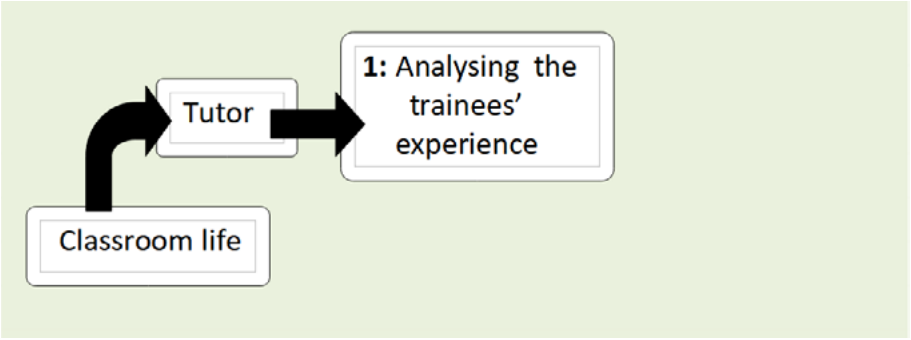


Figure 4. Step 1 along the trainees' circular path: collecting and analysing the trainees' experience.

Answers are shared in a chat forum or on a platform and some days later the tutor provides a synthesis of the answers, representing the group's knowledge and experience. Thus, the actual competence and practice of trainees is the starting point of the module – a starting point that traditional teacher training does not have.

After sharing the synthesis of the trainees' experience and opinions, the tutor shares the links to the videos that will be the core of Step 2, so that trainees can watch them *before* the meeting.

The central step of the circular path may be either face-to-face or online. The meeting starts with a discussion of the trainees' experience and proposals (on the use of personal experience in language teacher training, see Perrenoud, 2001; Vinatier, 2007; Altet, 2013; De Cani, 2017).

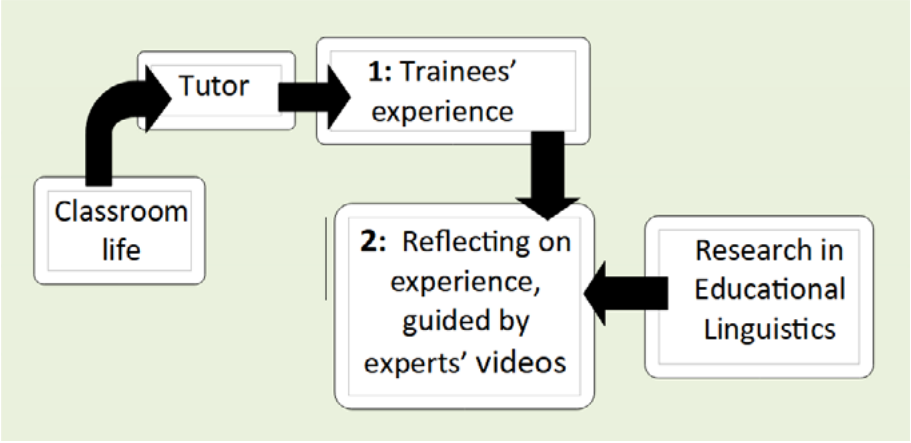


Figure 5. Step 2 along the trainees' circular path: the experts' videos guide reflection on experience.

The videos that were shared at the end of Step 1 are then viewed together. The use of videolectures instead of live lectures is another relevant feature of the flipped model: it is not easy to interrupt, question, criticise a lecturer while a video may be interrupted, replayed and discussed.

Trainees *do not absorb knowledge, they build their own knowledge* starting from the input in the video(s): videos make it possible to move from a transmissive training model to a constructivist one. Section 3 below provides information about repositories of videos meant for flipped language teacher training or used in flipped training modules even though they were designed for one-to-many online training.

At the end of Step 2, trainees make decisions about what to do next, so that training is not reduced to mere listening. Without this activity, the circular training path is incomplete – the same as in language teaching, where a course limited to comprehension and excluding production would be considered incomplete.

At the end of Step 2, trainees make decisions about what to do next. Step 3 is carried out in small groups, although some trainees may prefer to work individually. The aim is to produce teaching materials to integrate and adapt textbooks; with the tutor's guidance, they may also design guidelines to help colleagues produce such materials or use authentic materials from the Internet, songs, films, books, adverts and so on.

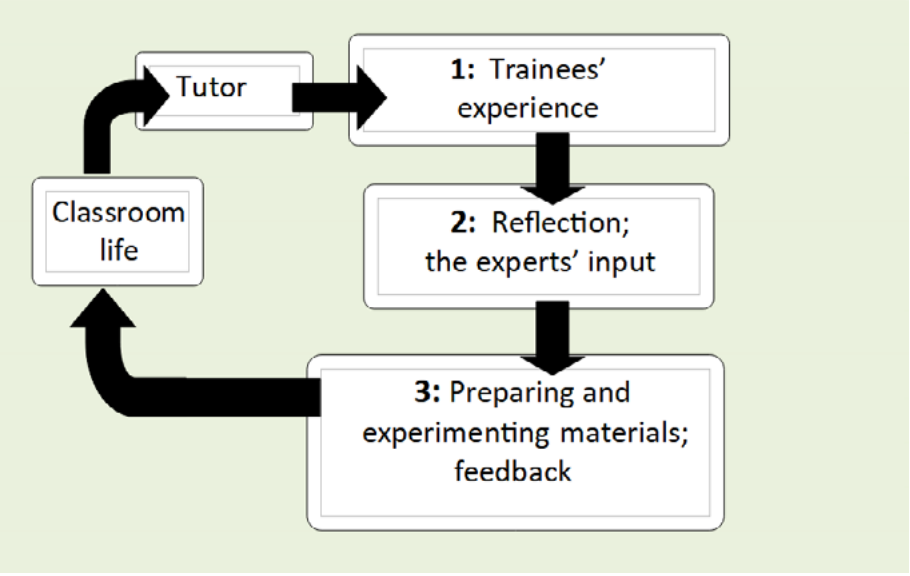


Figure 6. Step 3 closes the circle of the trainees' circular path: preparing new materials, experimenting them and disseminating results.

Materials and guidelines are shared, and some trainees can use them in their classes and then provide feedback to the group, closing the circle from-school-back-to-school. Materials, guidelines and experimental feedback can also be shared within language teacher associations, blogs, websites and journals.

Step 3 requires several types of tutoring:

a) organization: the tutor organizes groups, checks the progress of work (and of experimentation, if any), organises dissemination inside and outside the group of trainees;
b) guidance: teachers are often willing to prepare materials but lose enthusiasm and motivation when they start the real work and the tutor needs to guide them in designing and preparing materials and guidelines;
c) dissemination among language teachers, associations, etc.;
d) scouting for new tutors among trainees and guiding them in the process: these activities turn a tutor into a professional leader (Richieri, 2019);
e) reporting feedback to the world of educational linguistics research – participating in seminars, writing articles and reports, suggesting new videos, etc.

3. Videos and repositories

The use of videos to convey scientific information is a key point in this model for language teacher training.

Videos are produced by expert educational linguists such as academics, textbook authors, or by tutors who have a solid know-how of the topic (on the collaboration between universities and schools, see Bosc *et al.*, 2006). Even if the tutor who is running a module is the author of a video, the video/trainee relationship is more efficient than the lecturing-tutor/trainee one, because interrupting a person is far less easy and polite than interrupting a machine.

Repositories of edulinguistic videos have been growing in these years, both because recording has become easier and because distance teaching, where videos are widely used, became popular during the COVID-19 pandemic:

a) *European Centre for Modern Languages* (https://youtube.com/user/ecmlat). This is the official site of ECML, where the *Common Euro-*

pean Framework was produced; there are a large number of videos on its website;
b) *Video-based Peer Practice Among Language Teachers V-PAL* (https://app.v-pal.eu/home). It is the website for an EU project aimed at promoting cooperative practice among language teachers;
c) *TESL Canada Training Videos* (TESLTrainingVideos-Oct26_List.pdf).

The Canadian Association of the Teachers of English as a Second Language offers a wide choice of videos for teacher training, dealing with most topics in language teaching.

Most of the videos above are in English, some are in French. There are some repositories in Italian (see Balboni, 2022), such as:

a) *Videocorso ANILS* (Videocorso ANILS formazione docenti – ANILS). It includes more than 40 videos recorded both by edulinguists and by tutors working in the Italian Association of Foreign Language Teachers, ANILS. They cover all the main topics of educational linguistics according to the European Profile (Kelly, 2004) and have a very practical perspective. In order to access the videos, however, teachers must be members of the association (the annual fee is € 25).
b) *Guida ANILS Mondo all'insegnamento dell'italiano a stranieri* (ANILS MONDO – GUIDA ALL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO A STRANIERI – ANILS). It is an open access version of the course in point *a*. It is a guide for Italian teachers in the world that can be used to train other language teachers as well, as most topics are common to the teaching of all non-native languages.
c) *Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma* (www.glottodidattica.unipr.it). The website includes a section devoted to teacher training, with the video proceedings of a conference about providing language education to students with special needs.
d) *Thesaurus di Linguistica Educativa* (https://phaidra.cab.unipd.it/o:461216). It is a collection of 17 videos on relevant aspects of educational linguistics which represent my own scientific heritage; each video is supported by essays and books in open access.

4. Conclusion

The main feature of teaching and training environments in the 2020s is flexibility, i.e. the fact that teaching and training models must be adapted

to the actual environment – the school, the city, the association – where they are implemented.

During and after the COVID-19 pandemic, teachers have been asked to be more and more flexible and creative in *adapting*, not just *adopting*, teaching models, materials, techniques and methodologies. Yet the teacher training model has remained rigid, and platforms – however interactive they try to be – represent no new environment as far as the trainer/teacher relationship and roles are concerned.

The circular model described above provides an environment where knowledge transmission on one side, and formative counselling and tutoring on the other, can proceed together and interact in order to let teachers reflect on their knowledge and experience, construct together more solid knowledge, and widen experience by sharing it with colleagues.

A new figure is required to run this environment, to make the decisions that are required to adapt the model to the demands and problems of trainees. We have called this figure "tutor": he or she is a teacher trained to be both a manager and organizer, on one hand, and a counsellor and a coach, on the other. A tutor is not an educational linguist, but is in contact with edulinguistic research, both as a receiver of information and as a provider of feedback and new research questions.

References

Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Ostacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck.

Balboni, P.E. (2023). *Capovolgere la formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Ca' Foscari Digital Publishing, https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/ (retrieved 05/11/2022).

Bosc, F., Marello, C. & Mosca, S. (eds.) (2006). *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola.* Torino: Loescher.

Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington, DC: Education Development Center.

Celentin, P., & Luise, M.C. (2014). Formazione on line dei docenti di lingue: riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti. *Educazione Linguistica – Language Education*, EL.LE, *8*, 313-330, https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2014/2/formazione-online-dei-docenti-di-lingue/ (retrieved 08/02/2023).

De Cani, L. (2017). *Un dispositivo per la formazione in servizio dei docenti l'analisi della pratica professionale come metodo di ricerca e intervento*. Doctoral dissertation. Milano: Università Cattolica, https://core.ac.uk/download/pdf/158844035.pdf (retrieved

05/11/2022).

De Meo, A., & De Santo, M. (2015). Moodle nella formazione dei docenti CLIL: e-tutoring e cooperazione per la formazione di una comunità di apprendimento online. In M. Rui, L. Messina, & T. Minerva (eds.), *Teach Different!* (pp. 81-84). Genova: University Press, https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/attiEMEM%20%281%29.pdf (retrieved 05/11/2022).

England, L. (ed.) (2012). *Online Language Teacher Education: TESOL Perspectives*. New York: Routledge, https://books.google.it/books?id=lstq3_RU7t4C&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (retrieved 05/11/2022).

Harris, D.N., & Sass, T.R. (2007). Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Florida Department of Education Working Paper no. 3* (National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Arlington, VA), https://caldercenter.org/sites/default/files/1001059_Teacher_Training.pdf (retrieved 05/11/2022).

Jacob, B.A., & Lefgren, L. (2004). The Impact of Teacher Training on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from School Reform Efforts in Chicago. *The Journal of Human Resources*, *1*, 50–79.

Kelly, M., Grenfell,M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, https://www.researchgate.net/publication/235937694_European_Profile_for_Language_Teacher_Education_-_A_Frame_of_Reference (retrieved 05/11/2022).

Mahendra, S., & Baxter, S. (2011). *Helpdesk Report: Impact of teacher training on students' learning outcomes*. Dacca: Human Development Resource Centre, https://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2012/04/Impact-of-Teacher-Training-on-Learning-Outcomes-October-2011.pdf (retrieved 05/11/2022).

Moussay, S., & Serres, G. (2016). Apprendre à devenir formateur d'enseignants: vers une nouvelle professionnalité. In V.L. Borer, & L. Ria (eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 209-220). Paris: Presses Universitaires.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.

Prashant, L., Popova, A., Li, G., & Shi, Z. (2018). *Does Teacher Training Actually Work? Evidence from a Large-Scale Randomized Evaluation of a National Teacher Training Program*. Stamford: Working Paper 330, REAP Program, no page numbering, https://fsi-live.s3.us-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/does_teacher_training_work.pdf (retrieved 05/11/2022).

Richieri, C. (2008). L' autoformazione di reciprocità nella professione docente: come il docente professionista agisce in ambito scolastico. In I. Padoan (ed.), *Forme e figure dell'autoformazione* (pp. 349-379). Lecce: Pensa Multimedia.

Shin, D., & Kang, H.S. (2018). Online Language Teacher Education: Practices and Possibilities. *RELC Journal*, *3*, 369-380, Doi 10.1177/0033688217716535.

Thurlings, M., & Den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: A meta-study. *Educational Review*, *5*, 1-23. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226

Vinatier, I. (2007). Un dispositif de "co-esplicitation" avec chercheur et maitres formateurs; la conceptualisation de l'activité de conseil. In P. Marquet, N. Hedjerassi, A. Jarlégan, E. Pacurar, & P. Remoussenard (eds.), *Actualité de la Recherche en Education et en Formation* (pp. 1-11), Congrès international AREF 2007. Strasbourg: https://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Isabelle_VINATIER_229.pdf (retrieved 05/11/2022).

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/97912218054998 pp. 129–142 (marzo 2023)

Gli spazi a scuola

Note dall'esperienza di tirocinio

Carla Maria Gnappi

Questo contributo nasce dalla mia esperienza di supervisore di tirocinio nella SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (2000-2008) e nel TFA (Tirocinio Formativo Attivo, 2013-15). In entrambi i percorsi, l'osservazione degli spazi della scuola è stata una parte essenziale del processo di professionalizzazione. Si indicano, anche attraverso citazioni da diari di bordo o da relazioni finali, alcuni elementi su cui, in quei contesti, venne focalizzata l'attenzione dei tirocinanti. Non si tratta solo di una retrospettiva: nell'attesa che riprenda l'esperienza del tirocinio per tutti i docenti in formazione, si vuole qui sottolineare che l'attenzione al setting scolastico è parte imprescindibile dei "ferri del mestiere" dell'insegnante. Nelle presenti note dal tirocinio si sottolinea quanto questo tipo di impostazione abbia cambiato in primis il mio modo di muovermi a scuola e abbia, poi, guidato l'attività degli allora tirocinanti, ora docenti a tempo indeterminato. Questo giustifica il fatto che se ne riparli ora, quando l'importanza degli spazi nella didattica (anche nella secondaria) è un dato ormai acquisito[1] *e quando l'esperienza del COVID ha impietosamente imposto di mettere la questione degli spazi in primo piano.*

PAROLE CHIAVE: spazi, osservazione, tirocinio, formazione docenti

The article is based on my experience as a trainee supervisor in the national training courses of 2000-2008 and 2013-15 for secondary school teachers in pre-service or at the begining of their teaching career. It was our task, as trainee supervisors, to help trainees familiarize with the complexity of the school system. We adopted a reflective approach, inviting the trainees to note down, share and discuss their impressions during the various activities in which they were involved. The phase of their in-school training started with the observation of the physical spaces of the host school. In the last few years, also as a result of COVID-linked pressures, there has been growing attention towards school spaces, together with greater awareness of the importance of the learning setting. In this article, I report on and discuss pioneering notes from the trainee teachers on issues still facing them.

KEYWORDS: school spaces, observation, teacher training, teacher education

Guardavo fuori dalla finestra
e non vedevo l'ora che suonasse la campana
Anonimo

1 Si vedano sul tema Bannister (2017) per l'ampia bibliografia e Tosi & Mosa (2019).

1. Introduzione

Nel film *La scuola* di Daniele Lucchetti (1995) la professoressa Majello, persona solare e solidale con gli studenti, legge compiaciuta il progetto dei ragazzi per la scuola ideale: non ci sono aule. Quella che allora sembrava un'utopia o una fantasia goliardica, sembra sia diventata un'aspirazione sempre più condivisa da studenti, docenti e dirigenti scolastici. Destrutturare gli spazi scolastici, in particolare l'aula, quanto meno l'aula della tradizione, uno spazio legato al raggruppamento per età come unico criterio di suddivisione della popolazione scolastica, caratterizzato da una cattedra che fronteggia doppie file di bachi, è un'esigenza che si è rafforzata in questi ultimi anni, e a cui ha contribuito la pandemia, che di quello spazio ha mostrato i limiti e non solo in termini di cubatura.

Un triennio caratterizzato da un inedito alternarsi tra didattica a distanza e didattica digitale integrata, in cui l'aula è stata percepita alternativamente come il luogo del desiderio, del ritorno a scuola, in una vicinanza rassicurante con i propri compagni e con i propri insegnanti, o temuta come il luogo del potenziale contagio della malattia, ha scardinato abitudini e certezze riguardo agli spazi scolastici, sui quali, non solo metaforicamente, si sono puntati i riflettori. La necessità di distanziare gli studenti ha portato a una spasmodica ricerca di spazi integrativi o sostitutivi, anche spazi di per sé non destinati all'attività didattica.

Ma di che spazi ha bisogno la scuola? La domanda ne richiama una più ampia: quali sono gli spazi della scuola? Il percorso di formazione come supervisore di tirocinio, attivato dall'Università degli Studi di Parma negli anni 2000-2001, mi ha reso particolarmente attenta a questo tema, che ho poi affrontato con i tirocinanti della SSIS e del TFA e con studenti universitari del corso di laurea in lingue della stessa Università per i quali è previsto il tirocinio già all'interno della laurea triennale.

In questo contributo intendo condividere alcune osservazioni emerse dal lavoro con e dei docenti in formazione nella SSIS e nel TFA. Inizio con una nota sul metodo: la sperimentazione in prima persona delle attività che si sarebbero poi proposte ai tirocinanti; proseguo citando alcuni aspetti degli spazi scolastici su cui si è concentrata l'attenzione durante il tirocinio e concludo dando spazio a una relazione consuntiva del percorso di tirocinio, che proprio sul tema dell'aula si focalizza.

2. Iniziamo osservando la nostra scuola

La formazione all'accompagnamento riflessivo dei tirocinanti che ci sarebbero stati affidati[2] ha avuto come primo obiettivo di renderci maggiormente consapevoli dell'ambiente in cui eravamo immerse/i come docenti. Come supervisori di lingue straniere, avevamo una solida formazione disciplinare, ma (ed è stato proprio il percorso per diventare supervisore che mi ha permesso di metterne a fuoco i limiti) assolutamente decontestualizzata: una determinata attività era pensata come trasferibile non solo da un contesto anglofono a uno per nulla *English-friendly*, ma anche da una scuola all'altra, come se lo studente che si ipotizzava sempre al centro del processo di apprendimento fosse un individuo dall'identità astratta e asettica, motivato e motivabile a prescindere dall'ora, dal giorno della settimana, mese e, appunto, dal luogo. Per cominciare, dunque, ci è stato chiesto di guardare la nostra sede di servizio con uno sguardo "innamorato e strabico", di immergerci nei vari aspetti di una situazione particolare per coglierne i nessi interni, al tempo stesso riferendo il particolare al generale, ovvero cercando di capire cosa ogni aspetto di ogni singola unità scolastica ci dice del sistema scolastico nel suo complesso. Si trattava *in primis* di assumere il ruolo di un/una tirocinante che entrasse per la prima volta nella nostra scuola e che, quindi, prima di entrare in classe, attraversasse altri spazi e che con quegli spazi dovesse familiarizzare e trarre indicazioni per la futura professione.

Da quella mia prima esercitazione ho tratto alcune conclusioni: orientarsi all'interno di un edificio scolastico non è cosa affatto banale e pertanto, così come solitamente si accolgono le prime classi e si mostrano loro i laboratori, le aule speciali e gli uffici (presidenza, segreteria …), lo stesso sarebbe opportuno fare con i nuovi docenti spesso spaesati, in particolare al loro primo ingresso a scuola come "prof". L'accoglienza non è un fatto scontato. Sottolineo, poi, la necessaria attenzione da riservare a una situazione minoritaria ma non per questo meno rilevante ovvero le risorse e i vincoli di una scuola che ha sede in un edificio storico. Citerò qualche passaggio dal mio "diario di bordo" (anno scolastico 2000-2001):

> È innegabile che chi entra per la prima volta nel cinquecentesco palazzo che ospita il Convitto Nazionale Maria Luigia di Parma, e le sue scuole annesse, rimane sedotto/a dalla sua atmosfera, colpito/a dalla sua maestosa eleganza. Ma chi vi entra per insegnare in una delle quattro scuole si rende conto che bellezza e fun-

2 Progetto "Telemaco" dell'Università di Parma, referente il prof. Elio Damiano, formatore assieme ai proff. Mario Castoldi e Piergiorgio Todeschini. Il lavoro svolto all'interno di questo progetto è confluito in due studi: AA.VV. (2002) e Damiano (2007).

> zionalità non sono sempre alleate. Un esempio per tutti: il teatrino storico del palazzo – rara opportunità per lo studio della storia degli spazi teatrali – è messo a prova di sopravvivenza dai laboratori pomeridiani […]: un gioiello troppo prezioso per un uso disinvolto?
> L'imponente palazzo, con il suo scalone monumentale e le sue ampie ali settecentesche (che mal si prestano alla sovrapposizione di strutture anti-incendio che, prima o poi, con il debito *placet* della Sovrintendenza bisognerà installare) richiede alcune "istruzioni per l'uso", ma il manuale non è stato scritto e le informazioni si acquisiscono con la pratica: pazienza, buon senso e *self help*. All'inizio può essere utile seguire, con *non-chalance*, gli studenti durante l'intervallo (se non si è di turno per la sorveglianza si può ispezionare il luogo). Si scopre così che ci sono due percorsi per accedere al piano delle aule speciali, aule-video e laboratori, e che di solito la porta aperta è quella dalla parte opposta a quella da cui hai deciso di salire.

A proposito di percorsi di accesso e spazi speciali, rilevavo la totale mancanza di informazioni su orari e modalità di utilizzo di mense, biblioteche e altri luoghi di cui la scuola dispone e che nel tempo hanno subito un cambio di destinazione d'uso per adeguamento alle esigenze più diverse. Ci troviamo oggi con un'ampia area nel seminterrato, utilizzata nel passato per attività sportive e che ora è in disuso per le mutate norme sulla sicurezza, con una barbieria liberty divenuta il rifugio del tecnico dei laboratori, mentre è stato restaurato e riaperto il teatro, dopo la lunga pratica burocratica che ha portato alla creazione dell'uscita d'emergenza. Ma la tappezzeria azzurra delle poltrone, che richiama il colore della casa d'Asburgo, cui apparteneva la Duchessa Maria Luigia (Maria Luisa Leopoldina Francesca Teresa Giuseppa Lucia d'Asburgo-Lorena), a cui si deve un nuovo assetto del palazzo terminato nel 1847, lo rende ancora più delicato di quanto non fosse in precedenza; così, dopo qualche anno in cui la scuola aveva aperto i suoi spazi storici alla città in varie occasioni, nel post-COVID, l'uso del teatro è nuovamente ridotto a causa delle spese di sanificazione, difficilmente sostenibili sia dalla scuola che dal convitto.

E tuttavia, in questi anni, ho personalmente cercato di sfruttare appieno le potenzialità didattiche che un edificio storico offre: nella sua architettura si leggono vari momenti della storia non solo locale e i suoi spazi interni ed esterni si sono offerti a percorsi pluridisciplinari e anche a una pluralità di attività extracurricolari di cui rimane ampia documentazione nell'annuario della scuola: rievocazioni storiche, quadri viventi, partecipazione a manifestazioni cittadine quali Giornate FAI con "giovani ciceroni", Festa Internazionale della Storia, Giornata dei giardini aperti con attività botanico-letterarie.

L'ubicazione della scuola nel centro storico, se da una parte permette un'osmosi col vicinato, di cui mi piace pensare che sia il cuore pulsante,

dall'altra pone annosi problemi di parcheggio – un problema al quale docenti e genitori sono molto sensibili. Anche se la scuola dovrebbe farsi promotrice di una mobilità più sostenibile, il ritmo di vita e di lavoro di molti genitori, ma anche pessime abitudini dure da sradicare, comportano un uso dell'auto poco consono a vicoli relativamente stretti di centro città.

3. La sede di tirocinio

Con i tirocinanti si era discusso dei vantaggi e delle criticità sia della permanenza delle scuole nei centri urbani che della loro delocalizzazione, evidente a partire dagli anni '70, in aree *ad hoc* nelle prime periferie – periferie che inizialmente hanno accolto istituti tecnici e professionali, mentre i licei rimanevano saldamente ancorati ai loro edifici storici, col rischio di una indebita ghettizzazione, favorita anche dall'ubicazione, di certi tipi di scuola.

Per accompagnare l'osservazione dei docenti in formazione nelle due scuole sedi di tirocinio (una secondaria di primo grado e una secondaria di secondo grado), li avevamo invitati a creare una tassonomia degli aspetti da sottoporre a valutazione: il rapporto tra l'unità scolastica e lo spazio urbano o del paese, aspetti dell'architettura tra estetica e funzionalità, suddivisione e fruibilità degli spazi, uffici e aule speciali. Il punto d'arrivo del percorso era l'ingresso in classe.

Scriveva una tirocinante:

> Per quanto riguarda gli spazi, la scuola è posta nel cuore di una zona residenziale, direttamente adiacente a una serie di case di recente costruzione. Gli spazi scolastici non sono, perciò, definiti in modo chiaro e ciò rende l'accesso problematico, anche in considerazione del fatto che essa dispone di un parcheggio limitato.

La stessa tirocinante proseguiva così:

> La scuola è disposta su due piani e ha una planimetria a ferro di cavallo. La distribuzione delle aule segue solo in parte la suddivisione in indirizzi e, personalmente, ho trovato difficile orientarmi, almeno per i primi tempi. In generale gli spazi risultano esigui in rapporto al grande bacino di utenza: le aule sono relativamente strette e così pure la sala insegnanti. Anche la suddivisione degli spazi è poco chiara e solo in parte funzionale: ad esempio vi sono classi che si trovano all'estremità opposta del laboratorio linguistico e ciò ci ha costretto a lunghi spostamenti. Personalmente trovo che una distribuzione più funzionale delle aule consentirebbe di risparmiare tempo da impiegare nella didattica.

A fronte di chi descrive l'istituto come un ambiente "ristretto" ma, proprio per questo motivo, "caloroso", vi sono commenti sulla dispersione degli spazi in edifici di recente costruzione: labirintici e senza una chiara indicazione di come raggiungere, per esempio, l'aula magna, oppure con interminabili cortili, senza un riparo in caso di pioggia, da attraversare per raggiungere le aule speciali.

Di due istituti vicini, entrambi sede di tirocinio, fu rilevata, invece, l'incoerenza tra la struttura fisica e la didattica che vi si attua: scuole innovative, con una proficua interazione col territorio, dotazioni tecnologiche all'avanguardia e un forte stimolo all'attuazione di una didattica personalizzata e tuttavia situate in un edificio ispirato all'idea di un *panopticon* (carcere ideale ideato da Jeremy Bentham nel 1791) con un punto di controllo sopraelevato e ballatoi (più che corridoi) che ricordano tristemente gli istituti penitenziali – per i quali, pure, gli spazi sarebbero da ripensare. Una docente l'aveva definito "Alcatraz".

Non solo l'ubicazione e la forma della scuola era stata oggetto di riflessione, ma anche la presenza o meno di verde. «Guardo fuori dalla finestra e penso che è un miracolo la Natura», si legge in un diario di bordo scritto durante una pausa nella sala dei docenti. Credo, come la tirocinante, che la scuola debba anche nutrire e alimentare la capacità di meravigliarsi di fronte ai fenomeni naturali. Non tutte le scuole dispongono di un'area verde; apprezzabile il caso di un istituto professionale, pure sede di tirocinio, dove in un cortiletto è stato ricavato un piccolo giardino con fiori, giochi d'acqua e persino tartarughe di cui i ragazzi si prendono cura. Lavorare all'aperto, prendersi cura del verde, è salutare non solo da un punto di vista fisico, come le neuroscienze hanno dimostrato: la sintesi di pensiero e manualità è condizione ideale per l'apprendimento nella scuola di ogni ordine e grado[3].

4. Aule e laboratori

A seguito del *lockdown*, esperienza che ha segnato profondamente bambini e ragazzi, si è riacceso il dibattito sull'importanza del movimento e della fisicità nell'apprendere, come ben sanno i sostenitori dell'*outdoor education*[4]. La pandemia ha incoraggiato attività all'aperto e in luoghi non

3 Si veda l'intervista a Vittorio Gallese, membro del *team* di scienziati che ha scoperto i neuroni specchio (Mion, 2010).

4 Segnalo tra gli interventi sul tema Casolo *et al.* (2020). Uno degli interventi più radicali in questo ambito è quello di Paolo Mottana (in De Carli, 2020), che ipotizza la cancellazione totale dello spazio scolastico.

convenzionali anche per gli studenti della secondaria. Non solo: la necessità di aumentare la distanza tra gli studenti ha comportato spesso una rifunzionalizzazione degli spazi, anche con l'abbattimento di pareti. La situazione emergenziale ha indotto a un ripensamento degli spazi dell'apprendere e l'idea stessa dell'aula come luogo privilegiato della didattica è entrata in crisi.

In una situazione anomala ed emergenziale, come quella vissuta in quest'ultimo triennio, ci si potrebbe chiedere che senso abbia ripensare, come qui si sta facendo, al percorso di osservazione degli spazi scolastici effettuato da docenti in formazione in anni non recenti. In realtà, proprio quel percorso ha favorito, tra i supervisori inizialmente e poi nel gruppo dei tirocinanti, ora docenti in ruolo incardinati nel sistema scolastico, lo sviluppo di un'attenzione agli spazi che è diventata un *habitus* nella pratica didattica. Negli anni è cresciuta l'attenzione a questo tema, rispetto al quale il lavoro svolto dai nostri tirocinanti, in particolare delle SSIS, è stato indubbiamente pionieristico. Leggere gli spazi e rendersi conto che ogni apprendimento è situato in un tempo e in uno spazio, non era cosa affatto scontata ventidue anni fa.

Rispetto agli spazi osservati negli anni del tirocinio, va registrato un crescente ingresso nella scuola delle tecnologie e il progressivo abbandono di laboratori associati ad un approccio didattico superato. Sono rimaste tuttavia invariate alcune criticità già segnalate dai tirocinanti nei loro elaborati: dotazioni insufficienti, o sottoutilizzate, anche per competenze inadeguate da parte dei docenti – problemi emersi in tutta la loro evidenza in tempo di DaD e DDI.

Nel corso del tirocinio, la condizione dei laboratori e delle aule con funzioni particolari era stata oggetto di apprezzamento come di critiche da parte dei docenti in formazione; emblematica, perché potrebbe essere assurta a metafora di disfunzioni all'interno del sistema scolastico, l'immagine delle "chitarre senza corde" nella relazione di M.V.

Gli spazi parlano, raccontano. Gli spazi della scuola parlano della vita che vi si svolge tra mille ostacoli e difficoltà, che però non spengono l'entusiasmo di chi ci lavora cercando di supplire, con ottimismo e creatività, a possibili carenze strutturali – una delle emergenze della scuola nel nostro Paese.

M.V. titola la sua relazione finale sul tirocinio *Musica per chitarre senza corde*. Tornato, in altra veste, nella scuola che aveva frequentato da studente, il tirocinante, ricco di aspettative, manifesta il suo sconforto nel vedere lo stato di abbandono in cui versa l'aula di musica: chitarre nuove, ma con qualche corda mancante e quindi tristemente inutilizzate. Con

un efficace *pun*, il discorso si amplia a una riflessione sugli strumenti della didattica: qual è l'incidenza dello strumento sulla didattica? Come ovviare all'improvvisa interruzione di connessione *internet*, alla mancanza di una presa per la corrente o al *break-down* di un PC vetusto? Eppure le attività vengono portate a termine, anche se non nel modo ottimale previsto. La tentazione di pessimismo viene superata dall'attivazione delle risorse della persona, al di là delle carenze del mezzo e del contesto.

C'è pure, come nota E.C., una responsabilità dell'istituto e del sistema nel suo complesso, nel sottoutilizzo di quanto la scuola ha in dotazione. Per esempio, a proposito del laboratorio multimediale, che ha sostituito, anche per l'apprendimento delle lingue, il vecchio laboratorio linguistico figlio del comportamentismo, la tirocinante annota che per un corretto utilizzo delle tecnologie è necessaria un'adeguata formazione:

> Non è superfluo ricordare che nella più moderna didattica delle lingue l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) sia fortemente stimolante per l'apprendimento della lingua e della relativa cultura, sia motivante per il miglioramento delle relazioni fra gli studenti e fra insegnanti e studenti ed aiuti a creare l'"aula dilatata", cioè ad allargare i confini spaziali e temporali della classe. Per esempio, la LIM (*Interactive Whiteboard*, IWB) permette di operare *on line* sulla rete, di salvare il materiale utilizzato e realizzato, di lavorare, nella classe[5], anche con utenti che si trovano in luoghi differenti. La lavagna digitale aiuta gli alunni con difficoltà di apprendimento (DSA): grazie alla possibilità di rivedere e riprendere in un secondo momento attività già svolte, si possono adattare i materiali didattici ai bisogni degli studenti, facilitarli nel rispetto dei tempi di apprendimento di ognuno.
> La LIM è una risorsa che necessita di un'adeguata formazione dei docenti affinché siano in grado di sfruttarne appieno le potenzialità e la rendano uno strumento essenziale per la didattica delle lingue. Purtroppo in Italia la sua diffusione nelle scuole è ancora limitata e i docenti non sono ancora tutti preparati, sia in termini di conoscenza dello strumento sia psicologicamente, ad affrontare nuove strategie didattiche delle lingue basate sui linguaggi propri delle nuove generazioni, potenziando gli aspetti multimediali e interattivi propri del nuovo contesto sociale e culturale.

In effetti, in un incontro presso l'USR, il Direttore Generale lamentava il fatto che in alcune classi le LIM venissero usate dai docenti come attaccapanni. In questi ultimi anni le LIM hanno avuto un'ampia diffusione ma, in mancanza della formazione che la tirocinante auspicava, il loro uso è stato di frequente declassato a quello di un semplice schermo ad ampie dimensioni. Va altresì sottolineato come proprio l'ingresso delle LIM abbia posto le basi per un ripensamento degli spazi dell'apprendere, con un

5 Cf.: Zambotti (2009).

graduale passaggio dall'aula tradizionale all'aula speciale e poi alla scuola digitale, con gli spazi dell'apprendimento oltre i suoi confini fisici – si pensi solo alla *flipped classroom*[6].

Accenno anche a un altro spazio importante della scuola: l'aula docenti, pure oggetto di osservazione per il clima di relazione che suggerisce, per le attività che vi si svolgono, gli scambi che vi avvengono e, ancora una volta, per le dotazioni tecnologiche e i materiali a disposizione.

Ecco una nota cumulativa, da un diario di bordo:

> L'ampio atrio ha suscitato in me una forte emozione, che ha accompagnato il mio percorso di osservazione e di attività. L'istituto può contare su spazi grandi: oltre alle aule, luminose, vi sono i laboratori di musica, educazione artistica e informatica, la biblioteca, la palestra e i campetti esterni per la pratica sportiva. La sala insegnanti mostra il dinamismo di una scuola aperta al territorio: esponenti delle associazioni di volontariato e personalità della cultura locale si alternano in un dialogo continuo con docenti e dirigente. L'apertura verso "il mondo fuori" si coglie anche nella disponibilità dei docenti ad essere valutati da esterni, intendendo la valutazione come modalità per poter riflettere su se stessi e migliorarsi.

5. Il preside c'è?

Un'attenzione particolare, nell'osservazione degli spazi, era riservata allo "spazio della *leadership*": l'ufficio del Dirigente Scolastico. Ne è stata rilevata l'accessibilità, da un dato strettamente fisico – porte chiuse o porte aperte – alla modalità di accesso al DS per un colloquio. Io stessa ho avuto modo di verificare quanto via via i tirocinanti annotavano nel loro diario di bordo nel momento in cui andavo a visitare le scuole sede di tirocinio. Si coglie, nelle stanze dei DS, il *range* di formalità vs informalità e di continuità vs discontinuità con gli spazi contigui. Alcuni esempi: porta aperta salvo in momenti di colloquio su questioni particolarmente delicate, porta chiusa e segnale luminoso rosso per indicare che il DS è all'interno ma impegnato; uffici formali o quanto mai informali, con vignette autoironiche sulla porta e sulle pareti. Ci aveva colpito in particolare, nel corso di una visita assieme a una tirocinante, uno studio in cui, sotto al Crocifisso, era appeso un ritratto del Presidente Mattarella e sotto, con perfetto ordine verticale che ricordava la "Grande catena dell'essere" di elisabettiana memoria (immagine metafora di un mondo gerarchicamente ordinato), campeggiava lo scranno del DS. Abbiamo osservato uffici più asettici e uffici che riflettevano lo stile dell'occupante. Io stessa ho notato cambia-

6 Tosi & Mosa (2019). Si vedano in particolare le pp. 3-4 e 41-42.

menti di atmosfera, pur nello stesso spazio, e della dinamica apertura/chiusura, con l'avvicendarsi dei diversi DS nella mia sede di servizio.

Inferire tratti della personalità e dello stile comunicativo dei DS dall'osservazione della loro *enclave* è stata parte delle attività di tirocinio, così come l'intervista in cui gli stessi dirigenti affrontavano, con i tirocinanti, il tema della *leadership*[7]. Ho avuto modo, di recente, di ritornare nel liceo che ho frequentato da studentessa per un colloquio con l'attuale DS sul protocollo di valutazione delle competenze interculturali acquisite con la mobilità individuale annuale. Si tratta di un palazzo ottocentesco, sede del primo liceo classico statale della città di Parma. Colpisce l'intenzione di trasmettere un forte legame con la tradizione, da affrontare però con gli strumenti della modernità: l'austero atrio è stato ravvivato con un enorme affresco che riproduce la Scuola di Atene, di fronte al quale sono stati sistemati allegri tavoli a isola dove i ragazzi possono studiare, ma anche semplicemente socializzare negli intervalli. Quella che era la mia aula, uno stretto locale con due file di grossi banchi di legno separate da un corridoio che certamente non rispondeva agli attuali standard di sicurezza, è diventato un colorato spazio di studio con diverse postazioni con PC e, a memoria della scuola che fu, due dei vecchi banchi sopravvivono in un corridoio, ad uso degli studenti – per studio o semplicemente per sedersi a chiacchierare.

Ci avviamo verso la presidenza, che si rivela come uno spazio di eclletticità, ironia e multiculturalità: una statuetta di bronzo di Atena Nike funge da fermaporta; il busto di Manzoni indossa un cappellino e una pettorina col logo di Legambiente, "perché era troppo serio"; lo stendardo del liceo sovrasta un salottino con un'invitante selezione di tè e alle pareti, assieme al Crocifisso, bandierine con preghiere buddiste e un arazzo di manifattura africana.

Chiedo al DS se, essendo l'edificio di proprietà della provincia, abbia dovuto chiedere permessi particolari per fare effettuare la riproduzione della scuola di Atene. Mi risponde di no, che è stata sufficiente una notifica. Penso a un istituto tecnico di un paese in provincia, il primo non solo a dotarsi di un'aula TEAL (*Technology-Enhanced Active Learning*), ma anche a porre in modo audace e innovativo il problema degli spazi, trasformando anonimi corridoi in spazi fruibili in modi diversi attraverso un arredamento modulare. Nell'edificio non manca un'aula in cui pareti e soffitto sono stati dipinti dagli alunni stessi con un *trompe l'oeil* che riproduce un pergolato. Non tutte le scuole – e questo è un problema, come si

7 Cf.: Zambotti (2009).

è detto – dispongono di tecnologia all'avanguardia ma tutte, salvo particolari vincoli legati agli edifici storici, possono essere rese meno asettiche e possono essere abbellite dai ragazzi, in modo da rendervi la lunga permanenza più gradevole e, come la ricerca ha attestato, anche per stimolare e facilitare l'apprendimento[8]. Si registra una crescente tendenza a favorire la personalizzazione degli ambienti scolastici, secondo uno stile consono all'utenza.

6. Conclusione

La seconda parte del tirocinio era concentrata sul lavoro d'aula, che merita una trattazione a se stante, essendo comunque l'aula, a tutt'oggi, lo spazio in cui quotidianamente ha luogo la gran parte dell'attività didattica (Guardavilla, 2019)[9]. Ancora una volta, si partiva dall'osservazione dello spazio, annotandone le caratteristiche fisiche, ma anche il suo utilizzo da parte delle persone che in esse si muovono: ragazzi e docenti. Come scrive Guardavilla (2019), una efficace organizzazione dell'aula agevola la gestione della classe e consente di utilizzare al meglio le risorse esistenti.

Concludo queste note lasciando la parola, attraverso un estratto dall'elaborato da lei discusso durante l'esame di abilitazione, a una tirocinante, Laura Allegro, che ha potuto svolgere la sua attività didattica in un'aula TEAL, aula che ha rappresentato un primo passo per scardinare quello spazio che nell'immaginario comune è "la scuola": una cattedra e file di alunni incollati ai banchi, in attesa di essere liberati dalla campana. Il titolo del suo elaborato è eloquente: *Vietato dormire in ultima fila*. Cito dal paragrafo *L'importanza dello spazio di apprendimento e l'inadeguatezza del modello tradizionale nel contesto odierno*, che testimonia l'acquisizione di quella consapevolezza del nesso tra spazi e apprendimento che è stato uno degli obiettivi del percorso formativo:

> La scuola è uno dei pochi luoghi dove si richiede ad individui di restare seduti per molte ore consecutive, svolgere compiti difficili in modo efficiente e di interagire armoniosamente con altre persone. Come si può osservare in qualsiasi classe e a qualsiasi età, sebbene in misura differente, si nota una certa insofferenza a rimanere cinque o più ore seduti immobili dietro ad un banco e questo fattore può avere un effetto negativo sull'attenzione, la motivazione e l'apprendimento in generale. Non è sufficiente garantire un ambiente salubre, sicuro, confortevo-

8 Cf.: Sarasso *et al.* (2021).

9 Cf.: Guardavilla (2019). L'autrice si focalizza soprattutto sulle aule della scuola primaria, ma gli indicatori dell'organizzazione si possono applicare ad ogni tipo di scuola.

> le (elementi comunque essenziali ed irrinunciabili degli spazi scolastici): si deve pensare anche all'impatto concreto dello spazio sul modo di vivere la scuola e di apprendere. (Allegro, 2015, p. 12)

La tirocinante ricorda il contributo di Maria Montessori, che ha avuto il merito di riconoscere l'importanza dello spazio nell'apprendimento e continua:

> […] Gli ambienti di apprendimento dovrebbero valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, favorire l'esplorazione e la scoperta, incoraggiare l'apprendimento collaborativo, promuovere attività didattiche di tipo pratico e laboratoriale, tenere in considerazione le diversità dei discenti.
> In una disposizione tradizionale dell'aula l'insegnante occupa un posto centrale, la cattedra è spesso la prima cosa che si vede entrando in un'aula e "troneggia" sulla classe sia per dimensioni che per posizione. Questo tipo di *setting* può essere utile per attività a coppie fisse o per attività di lettura e scrittura individuali, ma il suo uso è limitato e limitante ai fini di una didattica moderna. Spazio e didattica sono infatti intimamente connessi. La rigidità e staticità di questa soluzione sono ricollegabili ad un ruolo passivo dello studente, a contesti e modalità di apprendimento ripetitivi, alla divisione del sapere in compartimenti stagni rappresentati dalle varie discipline separate, a sperimentazioni limitate.
> […] Il mondo esterno è caratterizzato dal movimento e dall'interconnessione, in contrasto con la staticità e la divisione che contraddistinguono gli spazi scolastici tradizionali. Tali ambienti risultano inadeguati anche in relazione alla fluidità dei processi comunicativi promossi dalle TIC. La scuola della società odierna richiede spazi modulari e polifunzionali, facilmente configurabili e in grado di rispondere a contesti educativi sempre diversi, a vari obiettivi curricolari e alle esigenze delle diverse discipline. Uno spazio deve consentire una varietà di esperienze possibili e diversi materiali di lavoro e risorse, dovrebbe agevolare un'istruzione su misura, rispettare le caratteristiche ed incentivare le potenzialità dei singoli. «Solo se così concepito lo spazio scolastico potrà rispondere agli altri bisogni dell'adolescente, bisogni come il progettare le attività, gestirle, fare errori, sviluppare una visione personale […], bisogno di costruire e di creare» (Mura, 2007)[10].

Ho iniziato queste note con un accenno alla nostra formazione come supervisori. Imparare ad osservare ci ha permesso di aiutare i tirocinanti a guardare con occhio attento ("innamorato e strabico") la realtà scolastica, a cominciare dai suoi spazi fisici. Grazie ai docenti che ho potuto accompagnare nella loro formazione iniziale, ho sviluppato e mantenuto questo sguardo che condivido con colleghi e dirigenti scolastici. In questi giorni di esami vedo aule spoglie e mi chiedo quali vite siano passate tra quelle mura. Non ve ne è traccia, a parte qualche firma surrettizia, col bianchetto, sulle sbarre di ferro che fungono da protezione impedendo agli studenti di avvicinarsi a davanzali troppo bassi e pertanto pericolosi.

10 Numero di pagina non disponibile.

Per contro, una DS che ho incontrato per un progetto in corso, mi racconta di un istituto con una colonna su cui ogni studente, in quinta, lascia l'impronta della sua mano, così che quelle mura custodiscano il segno di un continuo passaggio di consegne. La sua comunità scolastica ha vinto un PON grazie al quale ogni classe avrà i propri murales e, per gli spazi che andranno imbiancati, i ragazzi delle quinte faranno da tutor ai compagni di quarta e via scendendo fino alle prime. Nei suoi passaggi da scuola a scuola, la Dirigente ha favorito murales e disegni con i quali i ragazzi sentano la scuola come propria. Un luogo accogliente di cui prendersi cura e dove passare volentieri tanta parte della propria vita.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2002). *Università e Formazione degli insegnanti: non si parte da zero*. Udine: Ed. Forum.

Allegro, L. (2015). *Vietato dormire in ultima fila! L'aula TEAL: la nuova classe 3.0 per un apprendimento attivo a misura dello studente.* Elaborato prodotto a conclusione del TFA, classe di concorso A345/A346, Dipartimento ALEF (Antichistica, Lingue, Educazione, Filosofia), Università degli Studi di Parma.

Bannister, D. (2017). *Guidelines on Exploring and Adapting LEARNING SPACES IN SCHOOLS*. Brussels: Europena Schoolnet, http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf (consultazione 25/10/2022).

Carletti, A., & Varani, A. (2007). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*. Trento: Erickson.

Casolo, F., Coco, D., Sopranzi, S., & Supital, R.A. (2020). Physical and sports education in the era of COVID-19: between D.I.D. and outdoor education. *Formazione e Insegnamento*, *18*(3), 35-49.

Damiano, E. (a cura di) (2007). *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.

De Carli, S. (04/09/2020). Fare scuola fuori dalla scuola o far fuori la scuola. *Vita,* http://www.vita.it/it/article/2020/09/04/fare-scuola-fuori-dalla-scuola-o-far-fuori-la-scuola/156529/ (consultazione 25/10/2022).

Guardavilla, G. (2019). L'aula: l'organizzazione funzionale dello spazio. *Dire, fare, insegnare*, https://www.direfareinsegnare.education/didattica/l-aula-l-organizzazione-funzionale-dello-spazio/ (consultazione 25/10/2022).

Mion, C. (2010). Intervista a Vittorio Gallese. Neuroni specchio: il "futuribile" dell'apprendimento. *Rivista dell'istruzione, 6*, 79-83, https://icpianellovt.edu.it/index.php?option=com_attachments&task=download&id=34 (consultazione 25/10/2022).

Mura, M.G. (2007). Lo spazio a scuola: il contributo dell'esperienza Montessori. L'intervista alla docente Laura Marchioni Comel. *INDIRE informa*, https://www.indire.it/2007/06/19/lo-spazio-a-scuola-il-contributo-dellesperienza-montessori/ (consultazione 05/11/2022).

Sarasso, P., Neppi-Modona, M., Rosaia, N., Perna, P., Barbieri, P., Del Fante, E., Ricci, R., Sacco, K., & Ronga, I. (2021). Nice and easy: Mismatch negativity responses reveal a significant correlation between aesthetic appreciation and perceptual learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, *151*(6), 1433–1445, https://doi.org/10.1037/xge0001149.

Tosi, L., & Mosa, E. (2019), *Edilizia scolastica e spazi di apprendimento: linee di tendenza e scenari*, con un'introduzione di Giovanni Biondi, presidente INDIRE, Fondazione Agnelli, WP n. 61, https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/01/WP61-Biondi-Tosi-Mosa-Edilizia-scolastica-e-spazi-di-apprendimento.pdf (consultazione 25/10/2022).

Zambotti, F. (2009). *Didattica inclusiva con la LIM*. Trento: Erikson.

La voce dei docenti in formazione

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/97912218054999 pp. 145–147 (marzo 2021)

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

Content and Language Intergrated Learning (CLIL): il sottile *fil rouge* che congiunge le fasi più importanti della mia carriera

Serena Giuliani

Sono un'insegnante ormai da quindici anni e ho scelto con entusiasmo di descrivere il momento più illuminante del mio percorso formativo. Ho subito avvertito che sarebbe stato naturale ripercorrerlo fin dagli anni della formazione alla SSIS e, dopo un'attenta riflessione, sono giunta alla conclusione che le fasi più importanti della mia carriera sono legate da un sottile *fil rouge*: la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Infatti, durante il mio percorso di studi post-laurea, ho concentrato la mia osservazione e le mie attività su questo approccio metodologico che fornisce agli studenti l'esposizione a materiali autentici, a contenuti significativi e a possibilità di comunicazione reale nella lingua di destinazione.

Per concretizzare quanto appreso teoricamente è stata determinante la mia partecipazione, nel 2012, a un concorso indetto dalla casa editrice Zanichelli, per il quale avevo presentato un'unità didattica incentrata sul CLIL. Il primo premio in palio per i primi cinque classificati era un corso di avanzamento professionale per docenti di lingua inglese presso il Bell Teacher Campus dell'Homerton College a Cambridge. Si è trattato di un'esperienza molto stimolante che ha riguardato sia la sfera personale sia quella professionale: oltre ad acquisire nuove conoscenze e abilità attraverso la frequenza del corso, durante la permanenza nel *college* ho avuto la fortuna di conoscere docenti provenienti da altri paesi (Spagna, Bulgaria, Turchia, Austria) con i quali ho instaurato un proficuo rapporto tuttora in corso. Inoltre, il valore aggiunto è stata la possibilità di sostenere un esame fondamentale e conseguire nel 2012 l'*ESOL Examination Certificate of TKT: Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

È stata proprio questa certificazione che mi ha consentito, negli anni, di propormi e divenire referente del progetto *Una finestra sull'Europa: CLIL, insegnare materie curriculari in lingua inglese*, rivolto agli alunni delle scuole secondarie di primo grado presso le quali ho prestato e presto servizio. Il progetto prevede l'insegnamento di materie curriculari con metodologia CLIL, si propone di migliorare la competenza nella L2 attraverso lo studio di contenuti disciplinari, di educare a un approccio multiculturale e multidisciplinare al sapere e di stimolare una maggiore consapevolezza dei contenuti attraverso l'apprendimento in L2.

Attraverso questa pluriennale sperimentazione ho potuto verificare negli alunni un aumento della motivazione all'apprendimento delle discipline coinvolte: la consapevolezza dell'utilità di conoscere una lingua straniera, unita al piacere e alla disinvoltura nel servirsene come reale strumento operativo, ha una ricaduta positiva sull'allievo, sulla sua fiducia e autostima, sulle sue possibilità e capacità espressive. In particolare, mi ha sorpreso la grande utilità del progetto per le classi terze, in quanto offre validi spunti per il colloquio pluridisciplinare dell'esame di stato al termine del primo ciclo: gli allievi, infatti, durante le ore di svolgimento del progetto acquisiscono le capacità necessarie per collegare le varie materie e, successivamente, dimostrano di svolgere il loro esame in modo più disinvolto. Ho potuto apprezzare i benefici di questa metodologia soprattutto con i ragazzi con difficoltà di apprendimento: mi capita spesso di sentirmi dire dai miei alunni che, paradossalmente, sono riusciti a comprendere meglio un argomento attraverso la lingua inglese anziché quella italiana. In realtà, non dipende dalla lingua ma dall'approccio più concreto a qualsiasi argomento trattato e dalla presentazione con materiale audiovisivo e multimediale che cattura maggiormente l'attenzione degli studenti.

Il CLIL mi ha anche spinto a interessarmi e a sviluppare competenze sempre più aggiornate nell'utilizzo degli strumenti multimediali. Se da un lato tutto ciò ha rappresentato un punto di forza grazie alla grossa spinta motivazionale generata nei ragazzi, dall'altro ha implicato numerose criticità relative alla carenza di infrastrutture tecnologiche all'interno delle scuole. Lavorare, invece, all'interno di istituti scolastici che hanno deciso di investire risorse nella didattica digitale mi ha consentito di frequentare corsi di formazione che mi hanno anche fatto maturare capacità di *problem solving* da applicare nelle situazioni più critiche.

Un'altra ragione che ha reso illuminante il mio incontro con il modello CLIL è quella proficua sinergia che si è creata spontaneamente con i miei colleghi arricchendo la mia identità di docente: un'esperienza bellissima che mi ha positivamente sorpreso. Infatti, alla base del CLIL vi è una pro-

gettazione condivisa tra insegnanti che presuppone il confronto e lo scambio di esperienze. Nel corso degli ultimi anni è nata una costruttiva collaborazione con alcuni docenti, in particolare di scienze: attuando questa metodologia in compresenza nelle loro classi, lezione dopo lezione, anno dopo anno, ho avuto la possibilità di archiviare molteplici unità didattiche costituite dall'insieme di materiali reperiti in rete ed estrapolati da schede di apprendimento. Poiché non esiste un vero e proprio libro di testo per insegnare scienze con metodologia CLIL (si trovano solo alcune pagine in vari manuali o volumetti che accorpano più discipline), mi propongo nel prossimo futuro di raggruppare tutto il materiale prodotto in una guida che segua la programmazione di scienze (ma anche di altre discipline) della scuola secondaria di primo grado in modo da fornire ai docenti un supporto cartaceo e multimediale valido, che possa accompagnare gli alunni all'esame di stato del primo ciclo in un percorso multidisciplinare così come previsto dalla normativa.

Lavorare e progettare insieme in modo interdisciplinare ha profondamente cambiato il mio modo di relazionarmi con i colleghi perché mi sono avvicinata di più alle materie da loro insegnate e, nello stesso tempo, ho capito di più gli studenti, i loro bisogni e le loro difficoltà nel percorso scolastico. Si è trattato, quindi, di un processo di trasformazione che mi ha reso anche più consapevole delle mie modalità di apprendimento messe in atto in età adulta, modalità che posso cercare di sviluppare nei miei stessi studenti. Infatti, esattamente come le fasi più importanti della mia carriera sono state "illuminate" dalla metodologia CLIL, allo stesso modo ritengo che il percorso scolastico di ogni singolo alunno dovrebbe essere costellato di potenziali momenti di "illuminazione". Per questo motivo la mia sfida sarà quella di cercare di offrire ai miei studenti opportunità e contesti che inducano effetti di scoperta, di rivelazione, che facciano chiarezza nei loro pensieri e rinsaldino le conoscenze.

Per concludere, vorrei sottolineare quanto il mio momento illuminante abbia segnato il mio profilo professionale, visto in un'ottica di continuo sviluppo e caratterizzato da punti di forza che ho scoperto di possedere, e vorrei che efficienza ed efficacia (due termini che paiono simili ma hanno significati diversi) continuassero a contraddistinguere la mia futura carriera di insegnante.

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/979122180549910 pp. 149–152 (marzo 2023)

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

Quando la scuola diventa cambiamento

Silvia Mossarello

> L'abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile. E voi ve la sentite di fare questa parte nel mondo? Allora richiamateli, insistete, ricominciate tutto da capo all'infinito a costo di passar da pazzi.
>
> Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*[1]

Ho voluto iniziare a parlare della mia esperienza da queste poche righe di un libro a me molto caro, la "Lettera" scritta dai ragazzi della scuola di Barbiana insieme al loro maestro, in cui rivedo quella forza e voglia di cambiare che per me sono stati il vero momento illuminante del mio percorso di formazione.

La parola cambiamento non sempre evoca eventi positivi; la sua peculiarità risiede proprio in questo. Un insegnante può arricchire i bambini e le bambine con esperienze e storie entusiasmanti, oppure annoiarli con aneddoti che a loro non interessano affatto. I docenti devono compiere una scelta fin dal primo momento in cui varcano la porta dell'aula: essere quelli che ricalcano le parole di altri oppure costruire con gli alunni un linguaggio nuovo, accattivante e aderente alle personalità di tutti i componenti del gruppo. I discenti, dal canto loro, sceglieranno se affidarsi oppure no.

I ragazzi di Don Milani parlano chiaramente delle scelte che hanno dovuto fare, dei sacrifici per arrivare alla scuola da paesi lontani, della dif-

1 Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1996, p. 20.

ficoltà nell'approccio a un sistema basato sulla riproduzione dello status sociale di appartenenza. I ragazzi di oggi? Anche loro compiono scelte consapevoli? In queste poche pagine vorrei mostrarvi come la scuola può produrre un cambiamento consapevole e lo farò riportandovi un paio di storie che ho potuto vivere in questi ultimi tre anni.

La storia di Olivia

Nel mese di maggio 2020 ho svolto un tirocinio curricolare in una classe IV di una scuola primaria della mia città. Un gruppo vivace e molto coeso che, fin dal primo momento in cui oltrepassai la piccola porta verde posta all'entrata, è riuscito a insegnarmi moltissimo.

Olivia, una bambina minuta dai capelli corvini, fu la mia prima maestra. Dal suo secondo banco fila di destra, mi ha dimostrato che avere una sindrome dello spettro autistico non significa automaticamente non riuscire a seguire le attività in classe, non sapere integrarsi con il gruppo. Olivia il *non* lo aveva abolito, e la sua maestra insieme a lei. Avevano lavorato su tutto ciò che meglio le riusciva, acquisendo sempre più fiducia, anche su quello che per lei era insormontabile. Il suo, anzi il loro, cambiamento iniziò pochi mesi prima dell'inserimento alla primaria quando la famiglia e le insegnanti si incontrarono e capirono di dover impostare un programma specifico per una bambina che tendenzialmente cercava di evitare tutti e di rinchiudersi nei propri pensieri. Olivia ha avuto maestre e genitori pronti a insistere e ricominciare, fallire e riprovare ma anche vedere i frutti di quel difficile lavoro. Poteva essere una delle tante sconfitte della sua vita e invece è stato il cambiamento.

La storia di Mohamed

La prima volta che ci incontrammo fu all'uscita di una scuola dell'infanzia presso cui svolgevo il tirocinio. Mohamed era il portavoce della propria famiglia, la madre e la nonna sembravano non capire l'italiano e la maestra di uno dei suoi fratelli più piccoli (che frequentava la scuola dell'infanzia) doveva chiedere una firma per un progetto scolastico. Il bambino ascoltò la maestra, tradusse agli adulti, prese il foglio e lo riconsegnò alla scuola spiegando che il suo fratellino non avrebbe partecipato. Rimasi interdetta nel vedere quel piccolo adulto di circa nove anni parlare con disinvoltura e pensai ai suoi coetanei, non altrettanto responsabili e maturi.

Per qualche mese non lo rincontrai, fino a quando capitai nella sua classe per il tirocinio alla scuola primaria. Ebbi modo di osservarlo e le insegnanti mi confermarono che era un bambino molto diligente ed educato. Un pomeriggio, poco prima dell'orario di uscita, l'insegnante lasciò ai bambini e alle bambine del tempo per giocare e notai Mohamed mettersi immediatamente a fare i compiti assegnati per casa. Dopo qualche minuto mi avvicinai, gli chiesi perché non si era unito a giocare con gli altri e lui rispose: «Maestra, è importante fare le lezioni. Come faccio a sapere bene le cose se non mi impegno?» Aveva ragione. Allora chiesi perché doveva fare i compiti proprio in quel momento e non svolgerli più tardi a casa. Lui mi spiegò che, dopo la scuola, doveva occuparsi dei fratelli, delle sorelle e dei loro compiti, e che se lui non conosceva bene l'italiano anche i suoi fratelli non lo avrebbero imparato bene. Non so se Mohamed avrebbe potuto rifiutare di imparare un'altra lingua, ma ciò che è certo è il suo impegno a essere lui stesso il cambiamento, per sé e soprattutto per la sua famiglia.

Riflessioni finali

Penso che di storie come queste sia pieno il mondo. Ci saranno sicuramente altre Olivia che ogni giorno dimostrano a tutti di non rispecchiare il nome di una sindrome diagnosticata. Ci saranno altri Mohamed pronti a impegnarsi per diventare parte di una comunità che spesso tende a escluderli. Ciò che accomuna le loro storie, e sicuramente quelle di molti altri, è la voglia di cambiare qualcosa; queste persone non si sono arrese a ricalcare un destino già scritto. Olivia, Mohamed, i loro genitori, i loro insegnanti hanno partecipato a una scuola del cambiamento.

Queste storie mi hanno svelato la potenza di questa professione. Infatti, chi come me insegnerà a bambini dai tre agli undici anni lascerà un'impronta indelebile, in un momento così importante per la formazione dell'uomo e della donna di domani. Abbiamo nelle nostre mani la possibilità di aprirli a un futuro illimitato oppure di lasciarli bloccati a credere che la realtà che li circonda sia la loro unica strada. Olivia mi ha confidato di voler diventare un'insegnante di sostegno, Mohamed desidera, invece, costruire navi e viaggiare per tutto il mondo. Se in futuro anch'io riuscirò a darmi risposte così chiare come queste, allora saprò di essere diventata ciò che mi ero prefissata.

Ognuno di noi sarà entrato in contatto con insegnanti coraggiosi e con insegnanti omologati, bambini e bambine che credono nella scuola investendo tempo ed energie e altri che invece pensano addirittura di poterne

fare a meno. Il mio momento di svolta èavvenuto quando ho scelto quale tipo di insegnante avrei voluto essere: per me la scuola è quella che insegna a prendere la strada meno scontata, a volte più difficile e controcorrente, ma capace di cambiare consapevolmente chi la vive.

Credo fermamente che la scuola abbia l'obbligo di essere una scuola del cambiamento. Così come si definisce l'apprendimento «modificazione più o meno permanente di un comportamento concreto o potenziale sulla base di un'esperienza»[2], anche noi insegnanti dobbiamo agire nell'ottica di ampliare sempre più lo sguardo dei nostri alunni. Parlare di storie tristi e di grandi storie di rivalsa, riportare non solo esempi già sentiti nei telegiornali ma anche quelli che vengono scartati per la troppa banalità. Dobbiamo dare la possibilità di scegliere una nuova strada.

Per concludere, vorrei lasciarvi qualche spunto su cui riflettere. Se state leggendo questo articolo siete certamente professionisti attenti: qual è stato il vostro momento illuminante? Quello in cui avete compiuto la scelta di richiamare, insistere e ricominciare tutto da capo all'infinito, come ci insegna Don Milani?

2 Galmonte, A., *Psicologia generale*, Università degli Studi di Verona, Dipartimento delle Scienze umane, slide 6, https://www.dsu.univr.it/documenti/OccorrenzaIns/matdid/matdid027910.pdf (consultazione 22/10/2022).

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/979122180549911 pp. 153–156 (marzo 2023)

Il momento più illuminante del mio percorso formativo

L'importanza del ruolo educativo e sociale dell'insegnante

Emanuele Venchi

Gli anni della formazione scolastica sono un periodo di vitale importanza per ogni persona perché, oltre alle nozioni di base, sono trasmesse anche le strutture valoriali che determineranno l'agire individuale all'interno della comunità e, di conseguenza, anche lo "stato di salute" della società stessa. É attraverso lo studio di autori come Italo Calvino che uno studente può conoscere i valori su cui è fondato il nostro vivere comune, mentre un affiancamento dello studio della storia può aiutare a comprenderli e contestualizzarli. Attraverso la matematica e la fisica, lo studente riceve gli strumenti necessari per avere coscienza di ciò che lo circonda, e grazie allo studio della *Commedia* dantesca ha la possibilità di apprezzarne il senso estetico. A mio parere, l'importanza del ruolo educativo dell'insegnante, perciò, consiste nel riuscire a far apprezzare ai propri studenti le ricadute positive che ogni disciplina è in grado di apportare nel loro percorso formativo.

Il mio momento illuminante risiede proprio nel percorso che mi ha portato a capire la stretta connessione tra le discipline scolastiche e le competenze che gli studenti devono acquisire per saper trovare il loro spazio nel mondo e diventare cittadine e cittadini consapevoli.

Figlio di una professoressa di inglese e di un operaio, rimasi affascinato dalla figura del professore di storia e italiano durante i miei anni in una scuola secondaria di primo grado di Lucca. Posso, quindi, far risalire a questo periodo l'inizio del mio percorso illuminante, che altro non è che il mio processo di comprensione della grande responsabilità dell'insegnante nel riuscire a motivare lo studio delle discipline mostrando concretamente agli studenti come ciascuna di esse possa contribuire alla loro formazione. Lungo il mio percorso ho avuto la fortuna di incontrare una serie di pro-

fessoresse e professori che ho potuto ammirare e prendere come esempio: la loro passione per l'insegnamento, la loro capacità di sollecitare curiosità nei confronti di nuove conoscenze e il loro talento nello sviluppare competenze negli studenti sono stati fondamentali per la mia formazione di futuro insegnante. Tuttavia, solo dopo i corsi di didattica disciplinare organizzati dall'Università degli Studi di Pisa (presso cui sono studente in *Storia e civiltà*), ho acquisito gli strumenti necessari per poter analizzare a fondo quale sia stato il loro ruolo. Non sono stati solo "bravi" a trasmettermi le nozioni (conoscenze) che ora fanno parte del mio bagaglio culturale e che, in parte, definiscono chi sono, ma sono riusciti anche a far crescere una serie di *know how* (competenze definibili "pratiche"[1]) che determinano le basi di come affronto le sfide quotidiane comuni a molti studenti: per esempio, la preparazione di un esame, lo studio di un testo, o l'analisi di una fonte storica.

Spesso l'insegnante (soprattutto se di ruolo e con continuità didattica) rappresenta l'unico mediatore tra gli studenti e le discipline di studio. Questa riflessione è valida soprattutto per la scuola secondaria di primo e secondo grado ma, in una certa misura, è applicabile anche ai percorsi di studio successivi. Durante la mia formazione universitaria, che è ancora in corso, sto avendo sia la possibilità di approfondire i miei interessi, sia di confrontarmi con discipline che esulano dal mio specifico campo di studi, fra cui alcune materie indispensabili per acquisire i requisiti ministeriali necessari per accedere a classi di concorso diverse da quella di storia e filosofia. Ho così riscoperto discipline che dopo il mio percorso al liceo delle scienze umane non pensavo avrei più affrontato, come ad esempio lo studio del latino, grazie al quale ho rivalutato, positivamente, le modalità di insegnamento della mia docente liceale (che tendevo a considerare troppo severa e puntigliosa), oppure le scienze umane – ovvero psicologia, antropologia, sociologia e pedagogia – che, non senza sorpresa, si sono rivelate una risorsa importantissima per la mia carriera da studente universitario. Dopo il percorso liceale ho intessuto un rapporto di amicizia con il professore di filosofia e scienze umane, per il quale conservo ancora un profondo sentimento di stima e che spesso prendo a modello di insegnante competente nel proprio lavoro. Capace di coinvolgere e appassionare i propri studenti durante le ore di lezione, promotore di attività laboratoriali e di un insegnamento delle sue discipline anche attraverso l'approccio diretto

1 Caputo, A. (2020). *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*. Roma: Carocci Editore. In questo testo, l'autrice presenta una serie di riflessioni sull'insegnamento della filosofia, analizzando anche il tema (spinoso per le materie di stampo umanistico) delle competenze. In particolare, si vedano pp. 120-122.

con le opere in programma, tale insegnante, anche a distanza di tempo, rappresenta l'ideale del professore dinamico e moderno, ma saldamente ancorato alle conoscenze e competenze disciplinari e professionali.

L'analisi delle difficoltà incontrate lungo tutto il mio percorso formativo e degli strumenti atti a superarle che ho appreso dai miei docenti costituisce la manifestazione del mio momento illuminante dilazionato negli anni, processo che ben definisce l'importanza del ruolo educativo e sociale dell'insegnante a prescindere dalla disciplina insegnata. A tale percorso devo la consapevolezza del fatto che ogni studente possiede punti di forza e di debolezza diversi e che un insegnante è chiamato ad approcciarsi singolarmente a ognuno di essi, permettendo a ciascuno di ricevere i giusti consigli e le indicazioni per maturare un efficace metodo di studio e per affrontare al meglio le discipline insegnate che, oltre a trasmettere il valore culturale delle conoscenze "in programma", racchiudono le chiavi di lettura necessarie a comprendere la vita quotidiana e a diventare cittadini consapevoli ed attivi, capaci di dare il proprio contributo allo sviluppo della società. Questa è la sfida che, secondo me, grava su ogni insegnante e comprenderne il senso ha determinato in me una trasformazione sostanziale che mi guiderà negli anni futuri.

Come accennato, attualmente sono iscritto al primo anno del corso di laurea magistrale in *Storia e civiltà* presso l'Università degli Studi di Pisa. I corsi sono stimolanti, ho avuto la possibilità di fare ricerca in archivio e mettermi in gioco preparando seminari e presentandoli ad una classe di studenti miei pari, articolandoli con gli strumenti e le strutture logico-pedagogiche apprese anche durante i corsi di didattica disciplinare menzionati in precedenza. La costruzione di mappe concettuali, l'utilizzo dei metodi induttivo e deduttivo, l'allestimento di piccoli laboratori di analisi delle fonti e il corretto utilizzo di programmi multimediali quali PowerPoint sono solo alcuni degli esempi di una competenza che questo tipo di corsi mi ha trasmesso o rafforzato, oltre ad aver offerto, a noi studenti, la possibilità di simulare in classe la pratica dell'insegnamento conferendomi elementi aggiuntivi per comprendere la complessità dell'agire educativo.

Durante una ricerca sulla resistenza all'Archivio di Stato di Lucca mi sono imbattuto in una relazione del Comitato Provinciale di Liberazione Nazionale Lucchese (scritta fra il 1944 e il 1945) dove veniva espressa la volontà di potenziare *al massimo grado* le strutture dedicate all'istruzione dei più piccoli e dei giovani[2]. Oggi la nostra società ha ancora molta strada

2 Archivio di Stato di Lucca, fondo Archivio dei Disciolti Comitati di Liberazione Nazionale Provinciale Lucchese e dei Comuni di Giuncugnano, Massarosa e Barga, busta 10, serie V, *Relazione al progetto del regolamento sulla costituzione e attribuzioni e il funzionamento del CLN provinciale*.

da fare per compiere questo ambizioso progetto, ma è ormai chiaro che, in attesa di una congiuntura storica favorevole che permetta alle scuole italiane di ricevere dalle istituzioni governative più fondi e più personale, sta agli insegnanti trovare il modo di continuare a formarsi giorno per giorno, facendo tesoro delle proprie esperienze e letture per riuscire a realizzare obiettivi educativi di ampio respiro, a trasmettere ai propri studenti la passione per la propria disciplina comprendendone il potente valore formativo e a innescare in ognuno di loro una scintilla affinché tutti abbiano il proprio momento illuminante.

Letti per voi

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/979122180549912 pp. 159–162 (marzo 2023)

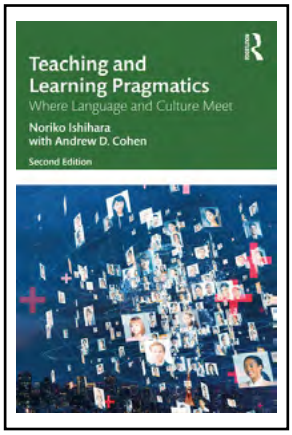
Noriko Ishihara with Andrew D. Cohen

Teaching and Learning Pragmatics

Where Language and Culture Meet

Routledge, Taylor & Francis Group, New York, 2022 (second edition), pp. 354, $ 34.36

Reviewed by Alberto Gelmi



About halfway through *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet*, Ishihara and Cohen recount the famous parable of a group of blind men touching different parts of an elephant without being able to grasp what kind of animal the individual parts form. The story is a traditional Buddhist warning against the limitations of compartmentalized thinking and the inability to assess things holistically, which the authors apply to pragmatics as a challenging topic, equally difficult to handle for many language professionals and learners alike (pp. 116-117). In order for us to understand what pragmatics actually is and what place it can and should have in language instruction, Ishihara and Cohen adopt different perspectives and present us with a multifaced view of teaching, addressing learners and teachers, researchers, and curriculum developers as equally indispensable actors in matters of language acquisition.

The *Cambridge Dictionary of Linguistics* defines pragmatics as a discipline that deals «with the use of language in context. It covers the acts performed by speakers and writers when they use language, the inferences by which hearers and readers construct a rich interpretation that goes beyond what is actually said or written, the things that speakers and writers presuppose (take for granted), the conventions governing what is appropriate in particular situations». *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet* unfolds pragmatics in twelve chapters, each comprising a theoretical discussion at the beginning, followed by many examples and

application activities that readers have praised, securing a second edition for the volume in 2022.

Chapter 1 introduces key concepts, among which «reference, inference, relevance, (in)directness, (in)formality, (im)politeness, pragmatic formulas, terms of address, speech acts, speech events, conversation management, discourse structure, and implicature, among others» (p. 17). Chapters 2, 5, and 9 tackle pragmatics from the standpoint of teachers, learners, and curriculum writers respectively. Chapter 3 offers some interesting behind-the-scenes as to how data relevant to the study of pragmatics are collected and interpreted. This section dovetails neatly into sections devoted to textbooks and other resources (Chapters 7 and 8), as well as websites and apps that can foster learning through the use of technology (Chapter 11). Contrary to the belief that teaching should happen inductively, Ishihara and Cohen argue in favor of explicit and deductive instruction for pragmatics (Chapter 6). The book closes with a thorough discussion of assessment (Chapter 12).

Written having teachers as its primary audience, *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet* does not mandate a sequential, cover-to-cover reading. Educators that are new to the field of pragmatics and are looking for a general orientation can profitably start from Chapter 4, where Ishihara and Cohen discuss ways to address people, give and respond to expressions of gratitude, advice-giving, requests, refusals, and apologies. ESL teachers will find useful material to investigate the nuances in meaning of common expressions such as "anyway" or "I mean", always keeping an eye on varieties of English from outside North America and Europe, which shows a level of attention that is linguistically sound as it is politically praiseworthy.

Right at the start, we are reminded that «approximately half of the world's population is multilingual» (p. 3). As educators, we should be aware of this predicament and honor it, empowering speakers to embrace their plural identities by adopting, adapting, and (if they so choose) rejecting pragmatic conventions. As the authors powerfully write: «[i]n a translingual framework, languages and language varieties are viewed as an interconnected communicative resource rather than discrete, independent, or separate systems and structures» (p. 128). This call is all the more urgent in a moment when identity politics are increasingly part of our everyday life and conversations, inside and outside the world of education.

Although the book focuses for the most part on English as a *lingua franca* for examples and didactic activities, many of the stimuli that *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet* provides prove

helpful for a variety of educators in other fields: the growing number of instructors of non-European languages at the middle-school and high-school level (Arabic, Chinese, Japanese…); teachers of widely taught languages that have branched out of their European roots (and often painfully so) to other parts of the world that have in return left a mark on the language itself, such as African and Asian varieties of English and French or Latin American Spanish. This intercultural sensibility does not apply exclusively to the object of language learning but extends also to its active protagonists: students and teachers that carry their diverse cultural and linguistic identities to the classroom.

Some of the activities that Ishihara and Cohen propose might at times seem out of reach for non-advanced learners (for instance, the discussion on time management conventions across cultures, pp. 145-146). Following the authors' lead in rejecting any claim of superiority ascribed to "native-speakerism", i.e., the idea that native speakers are *ipso facto* the gate keepers of any given language (p. 122), one could argue that pragmatics is well suited to reflect on and practice in one's own mother tongue, effectively dismantling boundaries between languages and individual linguistic competences. Because indeed «[w]e should thus aim at language expertise and competence, rather than at idealized or monolingual nativeness as the instructional goal» of our job (p. viii).

Contents

Preface
Acknowledgments

1. Terms and Concepts of Pragmatics for Language Educators
2. Teachers' Professional Development in Instructional Pragmatics
3. Collecting Data Reflecting the Pragmatic Use of Language
4. Describing Pragmatic Use of Language: Linking Research and Pedagogy
5. Learners' Pragmatics: Potential Causes of Divergence
6. Theories of Second Language Acquisition and the Teaching of Pragmatics
7. Class observation and Instructional Examples for L2 Pragmatics
8. Adapting Textbooks for Teaching Pragmatics
9. Curriculum Writing for L2 Pragmatics: Principles and Practice in the Teaching of L2 Pragmatics

10. Strategies for Learning and Performing Speech Acts
11. Incorporating Technology into Pragmatics-focused Instruction
12. Assessment of L2 Pragmatics in the Classroom

Conclusion

References

Index

The authors

Noriko Ishihara is professor of applied linguistics at *Hosei University* in Tokyo; she works on issues of pragmatics and intercultural communication.

Andrew D. Cohen, a contributor to the volume, was professor of second language studies at the *University of Minnesota* and held visiting appointments in several institutions around the world.

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/979122180549913 pp. 163–167 (marzo 2023)

Naomi S. Baron

Come leggere. Carta, schermo o audio?

Raffaello Cortina Editore, Milano 2022, pp. 318, € 25,00

Traduzione dall'inglese di Stefania Garassini

Recensione di Elefteria Morosini

In *Come leggere. Carta, schermo o audio?* Naomi S. Baron propone interessanti riflessioni mettendo a confronto il funzionamento della lettura su diversi supporti: carta, schermo e audio. Sono tre forme ben diverse nel mezzo, negli usi, nelle intenzioni e nelle aspettative dei lettori, di cui l'autrice approfondisce i meccanismi attraverso il richiamo ai risultati di una serie di ricerche, anche se – dichiara onestamente – le conclusioni non sono ancora complete né consolidate.

È questo un campo di ricerca vasto, aperto e di recente avvio; tuttavia le osservazioni suggerite dai risultati ottenuti, pur provvisori, possono dare utili indicazioni sia per lo sviluppo ulteriore dell'esplorazione, sia per le applicazioni didattiche che sono al centro dell'interesse dell'autrice. Siamo ben consapevoli che si sta parlando di un processo di trasformazione dei modi della lettura in cui siamo immersi e che in parte subiamo come cittadini, utenti, consumatori, e in particolare come docenti e come studenti. L'attenzione di Baron si concentra, infatti, sulla lettura per l'apprendimento e sull'uso che se ne fa nelle situazioni educative, dalla scuola dell'infanzia all'università. Il suo studio giunge, peraltro, in un momento assai delicato: il lungo periodo della pandemia ha portato in Italia un'accelerata diffusione della tecnologia digitale e dunque della lettura su schermo, dato che per ben due anni scolastici ci si è affidati alla didattica a distanza, poi alla didattica digitale integrata. Ma la tendenza all'utilizzo della lettura su schermo nella scuola era già in atto.

Ciò che si può ricavare nell'immediato per la pratica didattica è l'opportunità di adattare tutte quelle tecniche, di cui si tratta nei vari capitoli e che si applicano normalmente alla lettura profonda su carta, agli altri

supporti utilizzati per la lettura e lo studio, gli schermi e gli audio.

Le riflessioni di Baron vertono sul confronto tra i diversi tipi di lettura, di cui analizza i vantaggi (o svantaggi) che se ne possono trarre in termini di apprendimento e di conoscenza critica, obiettivo universalmente dichiarato dalle istituzioni educative ma difficile da raggiungere.

Come si insegna allora a pensare criticamente? Baron delinea un percorso che parte dall'analisi di come si legge e, basandosi sui risultati della ricerca, propone delle linee su cui sviluppare l'educazione alla lettura anche su carta, schermo o audio, utilizzando tutti i supporti che il nostro mondo tecnologico ci mette a disposizione, integrandoli e proponendosi di utilizzarli al meglio secondo le loro diverse caratteristiche.

La domanda fondamentale che si pone Baron, e che sta alle radici del suo studio, è quali siano le implicazioni sullo sviluppo dei più giovani e sulla loro possibilità di acquisire conoscenza, non semplicemente avere accesso a informazioni, e su come questi processi riguardino ogni ambito della nostra società. Si ragiona su come i giovani possano acquisire gli strumenti per diventare cittadini attivi, responsabili e consapevoli.

Il testo è suddiviso in quattro parti: 1. *Analizzare la lettura*; 2. *Leggere su carta e su schermo*; 3. *Leggere via audio*; 4. *Che cosa ci aspetta?* Ciascuna delle sezioni è suddivisa in capitoli introdotti da un puntuale elenco delle tematiche trattate, utile guida a una lettura finalizzata a un approccio pragmatico e operativo.

Nella prima parte del libro Baron si sofferma sulla dicotomia tra lettura profonda e iper-lettura, l'una eredità della civiltà della stampa, l'altra dono della rivoluzione digitale (pp. 13-14). L'autrice richiama le trasformazioni dei modi di leggere che nel corso della storia hanno portato dalla lettura su rotoli (si pensi alla Torah) a quella su libri da sfogliare e ora di nuovo alla lettura su schermi da scorrere. Si sofferma su come gli studenti affrontano i compiti di lettura per poi chiedersi quali siano le strategie più efficaci per apprendere leggendo, e se tali pratiche possano essere trasferite anche alla lettura digitale e audio.

L'autrice riporta i risultati di numerose ricerche e osserva come l'approccio degli stessi studenti alla lettura ne possa condizionare i risultati: accingendosi a leggere un testo su schermo gli studenti utilizzano strategie di lettura meno articolate, apprendendo meno e meno stabilmente. Quanto conta allora l'atteggiamento mentale nel modo in cui comprendiamo il testo digitale? E come vengono autovalutate dagli stessi studenti le proprie prestazioni?

Molto interessanti sono le considerazioni sull'efficacia dei diversi tipi di lettura nei bambini in età prescolare, per i quali una sinergia tra lettura su carta (che secondo l'autrice favorisce interazione sociale e comprensione

del vocabolario) e schermo (che crea maggiore coinvolgimento e contribuisce anche all'arricchimento del vocabolario) può essere positiva.

Baron considera come le diversità osservate debbano spingere verso un migliore uso dei diversi supporti, nella prospettiva di un'integrazione peraltro già anticipata dai fatti, poiché nella scuola di ogni ordine e grado gli stessi docenti danno sempre più spesso indicazioni di studio anche su testi digitali. È opportuno che gli insegnanti siano consapevoli delle ricadute delle loro indicazioni di studio, non solo riguardo ai contenuti da acquisire, ma anche rispetto ai supporti da utilizzare e alle attività didattiche proposte e adeguate ai diversi tipi di testi. Ciò vale anche relativamente alla diffusione dei video nella didattica, pur di gran qualità come quelli di TED. In ogni caso si deve tener presente che nella mentalità comune (e in quella degli studenti) la visione è collegata istintivamente all'idea di intrattenimento (TED è la sigla di Technology Entertainment and Design) e, perciò, è affrontata in modo diverso dalla lettura di un saggio.

Per una lettura efficace, sia di testi singoli sia di testi multipli, Baron suggerisce strategie molto simili a quelle che si utilizzano studiando su testi a stampa: inserire note e sottolineature, prendere appunti, individuare parole chiave, sintetizzare in schemi, ecc. Diversi devono essere i supporti tecnici con cui effettuare queste operazioni, fatto salvo che ci si può sempre affidare a carta e penna (o alla video-scrittura). Su questo approccio, anche per i contenuti veicolati via audio o video, si ragiona nella parte terza intitolata *Leggere via audio*.

I limiti della comprensione dopo l'ascolto, emersi in *focus group*, sono la mancanza di dispositivi di segnalazione (come neretto e corsivo, paragrafazione, ecc.) e di sintesi visive (tabelle e grafici), presenti invece nello scritto, nonché della scarsa propensione a riascoltare rispetto a rileggere. Per compensarli si possono far svolgere su questi testi le stesse attività che si propongono agli studenti dopo una lettura finalizzata allo studio, come già indicato, mentre sarebbe opportuno sfruttare il ruolo che audio e video e l'interazione tra ascolto e immagini possono svolgere nel motivare i bambini alla lettura attraverso il coinvolgimento. Si tratta quindi di sviluppare strategie per una lettura efficace con l'audio e il video adattando le attività collaudate per la comprensione e l'acquisizione di conoscenze tramite il testo scritto (Capitolo 8, p. 205).

Che cosa ci aspetta? È questo il quesito cui Baron cerca di dare risposta nella quarta parte. L'interrogativo che pone Baron è come vada configurandosi una mentalità di lettura digitale, in cui potrebbe prevalere un approccio alla lettura più sbrigativo e modellato sulla fruizione di un bene di intrattenimento.

Emerge in tutto il testo la preoccupazione dell'autrice relativamente al fatto che il predominio del mezzo digitale, favorendo processi di lettura veloci, orientati al *multitasking*, adatti a districarsi tra grandi volumi di informazioni secondo modalità che scoraggiano la lettura profonda, sia causa di una riduzione del tempo e dell'attenzione, rendendo le funzioni cognitive e riflessive più lente e meno efficienti e compromettendo i processi di lettura profonda, indispensabili per lo sviluppo di una conoscenza critica.

Baron fa proprie le ipotesi di Maryanne Wolf (anche prefatrice del suo libro) riguardo al fatto che il cervello umano sia un organo plastico che si è formato alla lettura profonda attraverso il mezzo della stampa e dunque potrebbe modificare le sue capacità che, se non usate, andrebbero perse. Infatti, come scrive Wolf nella prefazione, «Un circuito di lettura esperto non è un dono permanente; piuttosto è costruito e ricostruito da ciò che prevale nel suo ambiente e *dall'intenzione e dagli scopi del lettore* rispetto alla lettura» (p. XI).

Tra le idee più stimolanti che concludono il percorso di Baron c'è la ripresa del modello di Maryanne Wolf sul bilinguismo per la lettura: come i bilingui passano da una lingua all'altra secondo quanto richiedono le circostanze, così i bambini dovrebbero essere resi capaci di passare da uno stile di lettura all'altro, da una piattaforma dall'altra, dallo scritto al digitale, secondo la situazione e gli scopi della lettura: «Il nostro obiettivo ultimo […] è lo sviluppo di un cervello davvero bi-alfabetizzato, capace di assegnare tempo e attenzione alle abilità di lettura profonda, a prescindere dal mezzo usato[1]».

Infine, la sfida per il presente e il futuro della lettura è così sintetizzata da Baron: «Spesso chiedo ai miei studenti: cosa sapete quando Internet non funziona?» (p. 246). E conclude con questo invito: «Leggete di più. Concentratevi quando lo fate. Il mezzo conta» (p. 253).

Indice

Prefazione (*Maryanne Wolf*)
Elenco dei box e delle tabelle
Introduzione. Il nuovo grande dibattito sulla lettura

1 Wolf, M. (2018). *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale.* Milano: Vita e Pensiero, p. 165.

Parte prima
Analizzare la lettura
1. Che cosa intendiamo per "lettura" e "lettore"?
2. Che cosa state leggendo?
3. La lettura su carta stampata: un sistema aureo?

Parte seconda
Leggere su carta e su schermo
4. Che cosa ci dice la ricerca: testi singoli
5. Che cosa ci dice la ricerca: testi multipli
6. Strategie per una lettura efficace sullo schermo

Parte terza
Leggere via audio
7. Che cosa ci dice la ricerca a proposito di audio (e video)
8. Strategie per una lettura efficace con l'audio (e il video)

Parte quarta
Che cosa ci aspetta?
9. Strategie per la lettura in un mondo digitale
10. La strada che ci attende

Ringraziamenti
Note
Bibliografia
Indice analitico

L'autrice

Naomi S. Baron è professoressa emerita di linguistica all'*American University* di Washington DC. È stata anche *visiting scholar* alla *Stanford University* presso il *Center for advanced studies in the behavioral science.*

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/979122180549914 pp. 169–172 (marzo 2023)

Phil Benson

Language Learning Environments

Spatial Perspectives on SLA

Multilingual Matters, Bristol, Blue Ridge Summit, 2021, € 29.95

Reviewed by Luisanna Paggiaro

To introduce this thought-provoking book by Phil Benson, I would like to start from what the author asserts in its final page (*Coda*), in which he explains the background and the rationale of his research: «begun in 2018, written in Sydney, Australia, during the global pandemic of 2020, when our uses of space have been regulated as never before, by lockdowns, curfews, international border controls and domestic travel bans», this essay reminds all of us of "how much space matters". It is just in this «new awakening, awareness and appreciation of local and immediate physical environments (we now know the five kilometre radii around our homes better than ever before)» (p. 260), that the question of space is of paramount importance in our living and mostly in our learning.

In such a framework exploring the meaning and the function of the space in Second Language Acquisition (SLA) implies considering the process of globalization all over the world with its main aspects of migration, multilingualism, education and tourism, which have brought to growing second language teaching and learning industry in the public and private sectors. «Globally, the *where* of second language learning is about who gets to learn second languages in various parts of the world, which languages they learn, their learning purposes and the competencies they develop» (p. 17), and this makes the concept of *where* quite complex and challenging.

As concerns various terms generally used to define the *where*, Benson wishes to specify at the beginning that he prefers to adopt *environment* and *setting* to ground context in space, and he defines two perspectives on

language learning environments: «an areal perspective in which the environment is viewed as a geographically demarcated area (e.g. a campus, a city or a region) and an individual perspective in which the environment is viewed as a configuration of settings assembled by an individual learner» (p. 24). Both perspectives are described in detail in Chapter 5, where the macro and micro systems of language learning intermingle and the role of individual learners in creating or assembling environments from the spatial resources available to them is prominent, which opens up new opportunities and challenges for autonomous study.

In Chapter 2, *Theories of Space*, the author criticizes the largely taken-for-granted view "objects-in-space", that is thinking of space as "empty" and of things happening "in space", and supports the critical spatial theory of "objects-as-space", in which space consists of, rather than contains, the objects that comprise it. He also refers to a range of approaches, making a brief historical excursus: from the 1950s to contemporary times, mentioning in particular Cresswell (2015) and Low (2016), who both show a preference for place over space (that is the transformation of space into meaningful place through human experience), and take into consideration environmental psychology and geography. Besides, he mentions Foucault's history of space (1986) with its three epochs: «the medieval space of emplacement; the space of extension ushered in by Galileo, in which space became infinitely open and a thing's place became a point in its movement; and the contemporary epoch in which extension is replaced by relations among sites defined by proximity, series, trees, grids and sites» (p. 38). In such a way, the debate on what space is continues in the whole chapter and sounds quite fascinating: is space continuous, homogeneous and immobile, geometrical and mathematically measurable? Or is it abstract and insubstantial, absolute, universal and infinite?

The European theories of Marxism and Capitalism have influenced space and place through their processes of production and urbanization, and have laid the foundations for a deeper analysis of *Linguistics and the Spatiality of Language*, as focused on in the following chapter. In it, great attention is paid to the two schools of linguistics that dominated the latter half of the 20th century: «Chomskyan generativist linguistics and a range of functionalist approaches, among which Halliday's systemic-functional linguistics (SFL) is probably the best known […]. There is a clear spatial difference between the two: for Chomsky language leans towards mind, whereas in Halliday's account it leans towards the environment» (p. 105 and p. 108). The consequences of these two approaches still influence our vision of linguistics and of the language as an internally structured

space: «a space *sui generis* that contains and organises a content of its own» (p. 121). In this view second language learners and teachers, who usually tend to confront languages as self-contained objects in space (standardised and packaged in textbooks, dictionaries and grammars), should become aware of «the sense in which language becomes physical and is set on the move» (p. 122).

Later on, Benson reflects on the two phenomena arising from accelerated global mobility that are currently shaping language learning environments on a global scale: the multilingual city which has emerged as the principal framework for language learning environments on the ground, and online multilingualism. He asserts that the online space is "physical" and recognizes that broadcast and digital information flow more freely and in multiple directions simultaneously because of their "weightlessness", and because of this they may have perceptual effects on our way of living and learning. «The point is not to be finicky about the use of them», he concludes, «but to maintain an awareness of how spatial circumstances in which learners go online – what devices they use, where they are located and what other human and non-human resources are assembled in the setting – may impact the learning that takes place» (p. 205).

In the last chapter the author discusses, from an autobiographical point of view, a number of studies that have influenced the development of his thinking on language learning environments, and refers to his experiences of teaching English as a second language in Africa, the Middle East and Asia. He describes how in multilingual cities international students learn in educational settings (libraries, extracurricular clubs, open spaces and "schoolscapes"), but their learning experiences intersect with experiences of work and pathways to migration. Finally, he reports how language learning research was carried out in schools and universities as concerned custom-designed facilities (self-access centres, computer laboratories and other kinds of learning spaces), and describes the different methods that were used (direct observation, visual and walking methods/interviews) «as a means of capturing how language environments are assembled in both space and time» (p. 259).

Very much detailed *References* and a wide *Index* close the book and give further hints of study to the reader who wants to continue on this stimulating journey through the spatial dimensions of language, language learning, linguistics and second language acquisition research.

Contents

Figures
Acknowledgements

1. The *Where* of Second Language Learning
2. Theories of Space
3. Linguistics and the Spatiality of Language
4. Language-Bearing Assemblages
5. Language Learning Environments
6. Space and SLA Research

References
Index

The author

Phil Benson is Professor of Applied Linguistics and Director of the Multilingualism Research Centre at Macquarie University, Sydney, Australia. He has authored and edited several books spanning his research interests of second language acquisition, autonomy, and language learning beyond the classroom and narrative enquiry.

Le traduzioni

Idee in form@zione — ISBN 979–12–218–0549–9 DOI 10.53136/979122180549915 pp. 175–199 (marzo 2023)

L'importanza della progettazione degli spazi per l'apprendimento

Percezione dell'impatto della scuola senza banchi su apprendimento e insegnamento[1]

Hanna Reinius, Tiina Korhonen & Kai Hakkarainen
Traduzione di Cristina Richieri e Alberto Gelmi

Questo studio esamina i tipi di attività che una "scuola senza banchi" (dotata cioè di spazi fisici flessibili) è in grado di generare tra alunni e insegnanti. Sono stati anche presi in considerazione il significato e il valore che alunni e insegnanti attribuiscono a varie caratteristiche della scuola e a possibili attività ad esse associate. I dati sono stati raccolti in una scuola di recente costruzione nell'area metropolitana di Helsinki, pensata architettonicamente per avere spazi flessibili per l'apprendimento (Flexible Learning Spaces[2]) senza aule o banchi tradizionali per gli alunni nel tentativo di incoraggiare un rinnovamento pedagogico. Hanno partecipato alla ricerca 17 alunni di una classe del secondo anno della scuola primaria e i loro due insegnanti. I dati sono stati raccolti mediante l'osservazione dei partecipanti (15 lezioni distribuite su 3 settimane) e interviste con gli insegnanti e gruppi di alunni. In questo contesto sono state osservate attività di apprendimento e insegnamento collaborativo. Gli alunni hanno lavorato costan-

1 Titolo originale dell'articolo: The design of learning spaces matters: perceived impact of the deskless school on learning and teaching. *Learning Environments Research*, *24*, 339-354 (2021), https://doi.org/10.1007/s10984-020-09345-8 (consultazione 16/10/2022). L'articolo è pubblicato online con licenza internazionale *Creative Commons Attribution 4.0* (cf.: https://creativecommons.org/licenses/). La presente traduzione introduce note a piè di pagina per una più chiara comprensione del testo. Il nostro più sentito ringraziamento a Maria Renata Zanchin per aver offerto il suo prezioso contributo alla messa a punto della versione definitiva di questa traduzione (NdT).

2 Gli spazi flessibili per l'apprendimento sono spazi che consentono diverse modalità di organizzazione della classe e l'attivazione di più approcci metodologici incoraggiando forme diverse di insegnamento e apprendimento (cf.: https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/teaching-with-technology/teaching-online/flexible-spaces/#:~:text=Flexible%20learning%20spaces%E2%80%93spaces%20that,be%20applied%20regardless%20of%20space, consultazione 19/11/2022) (NdT).

temente in coppia o in piccoli gruppi e hanno studiato in maniera collaborativa; la gestione degli spazi è stata parte integrante del loro lavoro e ciò ha permesso di sviluppare autonomia nella scelta di come e dove svolgere i compiti assegnati. Gli alunni hanno apprezzato questa possibilità di collaborare con i loro coetanei e di scegliere liberamente modalità e spazi di studio. Da parte loro, gli insegnanti hanno concordemente riconosciuto all'ambiente scolastico il ruolo di facilitare l'apprendimento collaborativo sottolineando l'importanza della co-progettazione professionale e di altri aspetti della collaborazione. In linea generale, l'organizzazione degli ambienti scolastici è importante a livello pedagogico e professionale. Attraverso un'attenta pianificazione, tale organizzazione può facilitare una collaborazione più intensa tra insegnanti e studenti, promuovere la condivisione delle conoscenze e persino sviluppare l'agentività[3] degli studenti. Sebbene lo spazio predisposto per l'apprendimento non garantisca di per sé il cambiamento, esso consente tuttavia nuovi tipi di interazione e attività di apprendimento condivise.

1. Introduzione

Lo scopo di questo studio esplorativo (Yin, 2014) è quello di valutare l'impatto degli spazi flessibili per l'apprendimento di nuova concezione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento in una "scuola senza banchi". L'istruzione finlandese sta attraversando un profondo processo di digitalizzazione in conformità con il nuovo *curriculum* nazionale per l'istruzione di base (FNBE, 2016) al fine di preparare gli alunni ad affrontare una società in cambiamento e la futura vita lavorativa. In questo contesto, digitalizzazione significa molto più di un semplice cambiamento tecnologico; essa comporta, infatti, una trasformazione radicale della cultura pedagogica e delle pratiche operative messe in atto (Lavonen & Korhonen, 2017). Alcune scuole, ripensate radicalmente, sono state costruite per diventare laboratori per una pedagogia di ultima generazione. La scuola senza banchi è l'equivalente finlandese delle scuole *open-plan*[4] o *open-space*

3 Il concetto di agentività è stato sviluppato da Albert Bandura (1925-2021), psicologo canadese e padre della teoria dell'apprendimento sociale (*social cognitive theory*). Secondo Bandura l'essere umano è un agente attivo capace di intervenire sulla realtà esercitando un potere causale ed influenzando i vari fattori che la determinano. Questa capacità è da lui definita "agentività della persona", in inglese *agency* (NdT).

4 Una scuola *open-plan* è una scuola costruita senza aule (cf.: Martinho, M., & Freire da Silva, J., 2008, Open Plan Schools in Portugal: Failure or Innovation? *PEB Exchange, 12*, https://www.oecd.org/portugal/41533062.pdf, consultazione 14/12/2022). Le scuole *open-plan* hanno ricevuto critiche per la rumorosità dell'ambiente che può ostacolare la concentrazione degli allievi (per es. Martinho & Freire da Silva, 2008). Le scuole costruite secondo il criterio dello spazio flessibile, invece, mirano a considerare maggiormente il concetto di adattabilità degli spazi a secon-

(Sigurðardóttir & Hjartarson, 2016) che concretizza l'idea di spazi flessibili per l'apprendimento utilizzando arredi facilmente trasformabili e una struttura architettonica che consente diversi tipi di spazio fisico. Lo scopo dell'eliminazione delle aule chiuse con banchi disposti in modo tradizionale è quello di trasformare i ruoli consueti assunti da alunni e insegnanti promuovendo forme collaborative di apprendimento e insegnamento.

La creazione di nuovi ambienti fisici per l'apprendimento mira ad avere effetti sistemici sulle pratiche operative della scuola, che vadano oltre la semplice alterazione dell'assetto fisico. Secondo Gislason (2010, 2018), l'ambiente di apprendimento di una scuola include quattro aspetti: la progettazione fisica, l'organizzazione, la cultura educativa e le dinamiche tra gli studenti. Gli spazi flessibili per l'apprendimento non riguardano, dunque, solo il cambiamento degli arredi o della disposizione architettonica all'interno della scuola; vi si intrecciano, piuttosto, trasformazioni a livello sistemico nel *curriculum*, nella cultura scolastica e nei valori (Gislason, 2010, 2018). I cambiamenti nel *curriculum*, negli spazi scolastici e nella cultura scolastica pongono ai professionisti della scuola la sfida di ripensare il significato dell'istruzione e il ruolo dell'insegnamento e dell'apprendimento: un obiettivo che, secondo Biesta (2009), dovrebbe essere al centro del dialogo educativo. La questione è strettamente correlata al dibattito sulle competenze per il XXI secolo che mette in risalto il lavoro di squadra e la costruzione collaborativa di conoscenze come principali componenti delle competenze attuali e future.

2. Spazi per l'apprendimento che promuovono apprendimento collaborativo e agentività

Molti paesi stanno riconsiderando le loro pratiche di apprendimento e istruzione più diffuse che reputano ormai inadeguate a preparare gli alunni a un'attiva partecipazione alla società emergente, guidata da una costante spinta per l'innovazione a cui sottendono processi di soluzione collaborativa per problemi inconsueti e la creazione di conoscenze. Esperti nel campo dell'apprendimento hanno studiato e messo a punto diversi ambienti per stimolare pratiche collaborative e migliorare la quali-

da delle necessità di coloro che li usano. Questo nuovo approccio tiene conto della portabilità delle strumentazioni digitali che, oltretutto, integrano gli spazi fisici per l'apprendimento con quelli virtuali (cf.: Goodyear, P., 2022, *Flexible Learning Spaces*. London: Routledge, https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE7-1 (NdT).

tà dell'apprendimento e dell'insegnamento (Bransford, 2000; Scardamalia & Bereiter, 1996; Hakkarainen, 2010). L'interazione e la collaborazione tra gli studenti facilitano la risoluzione dei problemi, la connessione di conoscenze parziali o frammentarie e l'accesso a nuove forme di comprensione per l'intero gruppo (Hollan *et al.*, 2000). È dunque di importanza strategica trasformare l'ambiente di apprendimento scolastico nel suo complesso in quanto, così come è organizzato, non promuove proficuamente l'agentività degli alunni con le sue pratiche tradizionali, di norma individuali, orientate all'assimilazione e regolate dall'esterno (Gee, 2005; Hakkarainen, 2010; Rajala *et al.*, 2013). Una rafforzata agentività negli alunni è stata associata a spazi flessibili per l'apprendimento che consentono modalità di gestione del lavoro diverse da quelle tradizionalmente prevalenti, ampliando così le possibilità di azione degli alunni (Charteris & Smardon, 2018a, 2019). Infatti, l'agentività degli alunni deve essere osservata da diverse prospettive (può essere concessa o autodeterminata, individuale o di gruppo, contestuale o generale, condizionata o meno dall'ambiente reale) e ciò consente di migliorare gli interventi pedagogici (Charteris & Smardon, 2018a). Perché questo si realizzi nella didattica, è necessario concentrarsi anche sugli insegnanti e promuovere la loro capacità di produrre trasformazioni nei propri alunni (Toom *et al.*, 2015).

Il continuo cambiamento delle attività di alunni e insegnanti può generare apprendimento collaborativo trasformando ruoli e regole tradizionali, in parte determinati da un certo uso dello spazio fisico, dall'organizzazione delle attività nello spazio e nel tempo (Charteris & Smardon, 2019; Gee, 2005) e in parte dalla cultura educativa, dalla organizzazione e dalle dinamiche che si sviluppano tra gli studenti (Gislason, 2018). Molti alunni hanno limitate capacità nel collegare le loro esperienze e le loro competenze informali con l'attività scolastica (Barron, 2006; Ito *et al.*, 2013). L'ambiente tradizionale della scuola spesso ignora le idee e le conoscenze personali degli alunni e quindi non favorisce la condivisione delle loro esperienze (Gee, 2005). Fra l'altro, nelle scuole *open-plan* il bullismo tra coetanei è meno frequente perché le attività che vengono realizzate implicano visibilità per tutte le parti coinvolte (per es. Grannäs & Frelin, 2017). L'apertura degli spazi scolastici può anche migliorare la motivazione e l'apprendimento degli alunni perché i gruppi allargati riducono il peso del confronto sociale all'interno della classe (Prain *et al.*, 2014) e le capacità di autoregolazione e autodeterminazione degli alunni sono favorite in questi contesti (Charteris & Smardon, 2018a; Gislason, 2010).

A differenza di quanto avviene in spazi scolastici architettonicamente tradizionali, è probabile che spazi flessibili per l'apprendimento incentivi-

no la collaborazione professionale tra insegnanti, soprattutto nella scuola primaria dove la compresenza è più diffusa (Gislason, 2010; Husu & Toom, 2016; Sigurðardóttir & Hjartarson, 2016). Le attività per lo sviluppo di processi di apprendimento realizzate dagli insegnanti sono condizionate dai locali disponibili nella scuola, pertanto gli spazi modificabili possono consentire la sperimentazione di nuovi approcci. L'aggiornamento professionale potrebbe essere migliorato anche attraverso attività come la co-progettazione che, a sua volta, offre opportunità di co-docenza (Roth, 2002). La delimitazione degli spazi determinata da porte e muri riduce, invece, le opportunità di apprendimento, laddove spazi fisici ridisegnati possono modificare le relazioni sociali all'interno della scuola e incoraggiare l'interazione spontanea tra alunni e insegnanti. Nel momento in cui questi spazi per l'apprendimento vengono fatti propri attraverso attività organizzate dalla comunità, essi possono diventare ecosistemi informativi che integrano persone, pratiche, tecnologie e valori (Nardi & O'Day, 1999), creando così opportunità di nuove forme di apprendimento e insegnamento. Tuttavia, nonostante queste acquisizioni della ricerca, pochi studi hanno indagato gli effetti delle modifiche architettoniche nelle scuole dal punto di vista degli utenti e dei loro comportamenti (Grannäs & Frelin, 2017).

3. La teoria della potenzialità d'azione[5] e le pratiche scolastiche

Questa ricerca ha inteso indagare il ruolo funzionale degli ambienti scolastici attraverso la teoria della potenzialità d'azione (*affordance*), concentrando l'attenzione su come siano percepiti gli spazi, su come vengano elaborati i significati ad essi relativi e su come tutto ciò influenzi le azioni e le pratiche di alunni e insegnanti. Secondo Gibson (1979), ogni potenzialità d'azione è unica: una persona percepisce e interpreta uno spazio, una cosa o un oggetto dal proprio punto di vista in base al tipo di attività che deve svolgere. Pertanto, le potenzialità d'azione sono proprie delle attività messe in atto e non possono essere misurate oggettivamente. Più recentemente, Norman (1999) ha distinto tra potenzialità d'azione effettive e potenzialità d'azione percepite, mentre Mehan (2017) le ha suddivise tra possibili ed effettive (Me-

5 In questa traduzione è stata usata l'espressione "potenzialità d'azione" per tradurre il termine inglese *affordance*. Il concetto di *affordance* è stato introdotto dallo psicologo statunitense James Gibson (1904-1979) nell'intento di proporre un approccio ecologico della percezione visiva, con il significato di insieme di azioni che un oggetto *invita* a compiere su di esso. Le *affordances* corrispondono, quindi, alle potenzialità d'azione che la visione di un oggetto sollecita. Cf.: Nye, B.D., & Silverman, B.G. (2012). Affordance. In: N.M. Seel (a cura di), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA: Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_369 (NdT).

han, 2017). Secondo la studiosa, le potenzialità d'azione possono anche essere classificate come fisiche (funzionali), epistemiche (cognitive), emotive e sociali. La riprogettazione degli spazi per l'apprendimento crea nuove possibilità d'azione per l'apprendimento personale e sociale così come per le attività di insegnamento. Infatti, l'uso dello spazio è guidato non solo dalla percezione, ma anche dai vincoli fisici (arredamento e relativa disposizione, pareti, settori separati o pavimenti distinti), concettuali (interpretazioni delle possibilità d'azione) e culturali (*routine* e pratiche consolidate) (Norman, 1999). Inoltre, la teoria della potenzialità d'azione (Gibson, 1979; Mehan, 2017; Norman, 1994, 1999; Pedersen & Bang, 2016) postula che la progettazione dei luoghi fisici modella e orienta in modo significativo le attività delle persone che li utilizzano, senza però determinarne completamente le azioni. Ad esempio, la consuetudine di disporre i banchi degli alunni di fronte all'insegnante seduto dietro alla cattedra in un'aula chiusa impedisce alla comunità scolastica di realizzare scambi di conoscenze e collaborazione a più livelli (Hern, 2004). Dal punto di vista dalla trasformazione della scuola, tra i fattori critici annoveriamo le opportunità d'azione che detti spazi offrono e il modo in cui studenti e insegnanti li "leggono" e li interpretano secondo le loro possibilità di trasformazione. Le potenzialità di nuovi spazi scolastici non promuovono necessariamente nuove attività di apprendimento e insegnamento, in particolare se i soggetti non si avvalgono di nuove opportunità operative. Infatti, nuovi spazi per l'apprendimento richiedono un ripensamento della pedagogia e della gestione del tempo. A questo proposito, Gislason (2018) ha sottolineato l'importanza del rinnovamento del *curriculum* per cambiare la cultura pedagogica delle scuole ed ha affermato che le trasformazioni pedagogiche profonde richiedono anni, non mesi, perché gli insegnanti devono avere il tempo di modificare le pratiche scolastiche e il proprio pensiero pedagogico. Gislason (2010) sottolinea, inoltre, che la scelta pedagogica dovrebbe essere compatibile con l'ambiente fisico della scuola per evitare che nuove potenzialità d'azione vengano ignorate. In particolare, l'approccio centrato sullo studente favorito dagli spazi flessibili per l'apprendimento deve essere fatto proprio dagli insegnanti affinché possano realizzarsi cambiamenti significativi (Alterator, 2018).

Le nuove potenzialità d'azione offerte dagli spazi flessibili per l'apprendimento e le azioni pedagogiche che esse promuovono incoraggiano gli insegnanti a orientare le loro pratiche verso un insegnamento più interattivo e un apprendimento collaborativo (Sigurðardóttir & Hjartarson, 2016). Ciononostante, insegnanti e alunni possono esercitare la propria libertà d'azione in maniera diversa, dando interpretazioni e orientamenti personali alle loro attività. A questo proposito bisogna ricordare che gli inse-

gnanti delle scuole finlandesi, con il loro alto livello di autonomia professionale (Hargreaves & Shirley, 2009), non possono essere obbligati a cambiare le loro pratiche; di conseguenza, non ci si può nemmeno aspettare che optino per attività sulle quali non possano esercitare le proprie scelte (Senge *et al.*, 2012). Inoltre, le loro consuetudini sociali sono *routine* istituzionali (Reckwitz, 2002) che non possono essere modificate senza l'introduzione di nuove pratiche mirate al raggiungimento di obiettivi professionali; ciò richiede un continuo aggiornamento professionale (Hopwood, 2016). Gli spazi forniscono potenzialità d'azione che si realizzano solo quando le pratiche (sociali) si evolvono o vengono deliberatamente modificate attraverso costante impegno (Hopwood, 2016; Mehan, 2017; Shove *et al.*, 2012). Una trasformazione sociale significativa sembra richiedere un apprendimento di ampio respiro che richiede tempo: si tratta di problematizzare le forme esistenti di apprendimento e insegnamento e, insieme, di progettare, esplorare e consolidare i cambiamenti (Engeström, 1987).

L'impatto dei cambiamenti negli ambienti di apprendimento fisici, sociali e virtuali tende ad essere sistemico e quindi può essere difficile identificare i fattori che davvero trasformano le attività e influenzano i risultati dell'apprendimento. Pertanto, è probabile che i cambiamenti negli spazi di insegnamento fisici influenzino le pratiche pedagogiche messe in atto dagli insegnanti in modi non sempre prevedibili (Beery *et al.*, 2013). Data l'interdipendenza tra spazi e pedagogie, potrebbe anche essere difficile determinare se i cambiamenti siano attribuibili alla nuova architettura fisica o a un concomitante cambiamento nelle pratiche pedagogiche degli insegnanti (Sawers *et al.*, 2016). Secondo Gislason (2010, 2018), l'ambiente di apprendimento include non solo lo spazio fisico, ma anche la cultura, i valori, le strutture organizzative della scuola e i rapporti sociali tra gli studenti. Poiché questi aspetti sono interconnessi, un'effettiva crescita della scuola è di natura sistemica e si basa sullo sviluppo del *curriculum*, sulla riprogettazione degli spazi scolastici e sul rafforzamento dell'agentività degli insegnanti.

4. Gli obiettivi della ricerca

Il presente studio ha voluto osservare come i nuovi spazi flessibili per l'apprendimento fossero utilizzati da alunni e insegnanti nella scuola in esame e quale fosse la relazione tra i cambiamenti nello spazio fisico e le forme collaborative di apprendimento e insegnamento. Il nostro interesse era incentrato sulle opportunità offerte dai nuovi spazi di apprendimento. Abbiamo esaminato queste opportunità sia nelle interviste con gli stu-

denti sia in quelle con i docenti. Abbiamo anche studiato il modo in cui queste potenzialità d'azione fossero connesse a forme collaborative di insegnamento e apprendimento. Inoltre, abbiamo studiato la relazione tra modalità di lavoro collaborativo e significati e valori associati all'ambiente scolastico. Ci siamo posti le seguenti domande di ricerca:

1) In che modo spazi flessibili per l'apprendimento promuovono pratiche collaborative tra insegnanti e alunni?
   — Su quale tipo di pratiche collaborative si insiste maggiormente a scuola?
   — In che modo diversi tipi di spazio fisico influenzano le pratiche collaborative di insegnanti e studenti?
2) Quali significati relativi all'impatto degli spazi flessibili per l'apprendimento sulle pratiche collaborative vengono citati da insegnanti e alunni nelle interviste?
   — I significati espressi da alunni e insegnanti sono compatibili tra loro?
   — In che modo gli insegnanti riflettono sui cambiamenti nelle pratiche collaborative e sui loro effetti sul miglioramento della scuola?

5. Metodo

5.1. Partecipanti e contesto

Oggetto di questo studio è stata una scuola di nuova costruzione caratterizzata da spazi flessibili per l'apprendimento in sostituzione della tradizionale disposizione dei banchi volta a facilitare l'insegnamento frontale. È opinione di chi scrive che un tale rinnovamento architettonico radicale consenta alla scuola di costituire un banco di prova per lo sviluppo di una nuova cultura scolastica. La scuola si trova in un sobborgo *high-tech* attualmente in costruzione nell'area metropolitana di Helsinki (Finlandia). Gli insegnanti avevano richiesto di insegnare in questa scuola perché interessati all'architettura *open-plan* e al potenziale pedagogico associato alla promozione di una nuova cultura scolastica. Per quanto riguarda gli alunni, il nuovo quartiere non ha ancora altre scuole. Al momento della realizzazione di questo studio, la scuola era aperta solo da un anno e la progettazione delle attività aveva l'obiettivo di sviluppare un nuovo tipo di ambiente di apprendimento e una pedagogia ad esso correlata. Per l'osservazione e la raccolta dati è stata selezionata una classe del secondo anno della scuola primaria composta

da 5 bambine e 12 bambini di età compresa tra 8 e 9 anni. Gli alunni avevano un insegnante di classe (A), un assistente scolastico e un insegnante di sostegno (B) che era presente durante alcune lezioni. Sia l'insegnante di classe che l'insegnante di sostegno erano uomini con oltre 10 anni di esperienza nell'insegnamento, inclusa l'educazione speciale.

Al momento della ricerca, la scuola aveva due unità di lavoro simili, o "cellule" (Fig. 1). Il centro della "cellula" era costituito da un ampio spazio aperto, l'Agorà (1), lungo le cui pareti si trovavano gli armadietti degli alunni, gli ingressi alle aule separate (2, 3, 4) (tre per "cellula"), e una piccola Aula Insegnanti, che era utilizzata anche per riporre il materiale didattico (5). Ognuna delle tre aule aveva vetrate che si affacciavano sull'Agorà e alcune di loro erano anche separate da vetrate (6). C'erano porte (7) tra alcune delle aule in modo che alunni e insegnanti potessero spostarsi da uno spazio all'altro senza passare per l'Agorà. L'Agorà era dotata di un ampio divano circolare fisso con due livelli di seduta soffice che fungeva sia da luogo di incontro che di lavoro. Le aule erano diverse l'una dall'altra. Due di loro erano più piccole (2 e 3): una era arredata con *pouf* a sacco (*Beanbag Chair Room*, 2), l'altra con alcune piccole scrivanie quadrate e palle da *fitness* (*Exercise Ball Room*, 3). Inoltre, lungo la parete tra le due aule era stato montato uno stretto ripiano con delle sedie. La parete tra le aule era di vetro dall'altezza della vita al soffitto. La terza aula era più grande ed era arredata con tavoli e sedie (*Table and Chairs Room*, 4). I tavoli erano più leggeri dei tipici banchi di scuola e le sedie, simili a quelle da ufficio, erano dotate di ruote. I tavoli e le sedie, però, erano troppo alti per alunni piccoli le cui gambe non riuscivano a raggiungere il pavimento. Ogni aula aveva anche una poltrona e un tavolino per il *laptop* dell'insegnante e per altri materiali. Mancava la cattedra tradizionale dell'insegnante.

Le aule erano state dotate degli strumenti digitali e didattici necessari e delle connessioni di rete *wireless*. Le pareti erano per lo più vuote; i disegni e gli oggetti realizzati degli alunni erano stati esposti nell'Agorà. Gli strumenti e i materiali didattici erano conservati nelle aule negli armadietti più alti: ogni aula aveva alcune scatole con penne, gomme e così via. Una delle due "cellule" era utilizzata dal gruppo più grande composto da 17 alunni (il gruppo *target* di questo studio) e tre gruppi più piccoli dai cinque agli otto alunni con esigenze educative speciali. Siccome i gruppi usavano di norma una stanza alla volta per via delle diverse necessità educative dei gruppi di allievi, l'effettiva opportunità di uno spazio comune ampio a fianco delle aule più piccole non veniva colta pienamente.

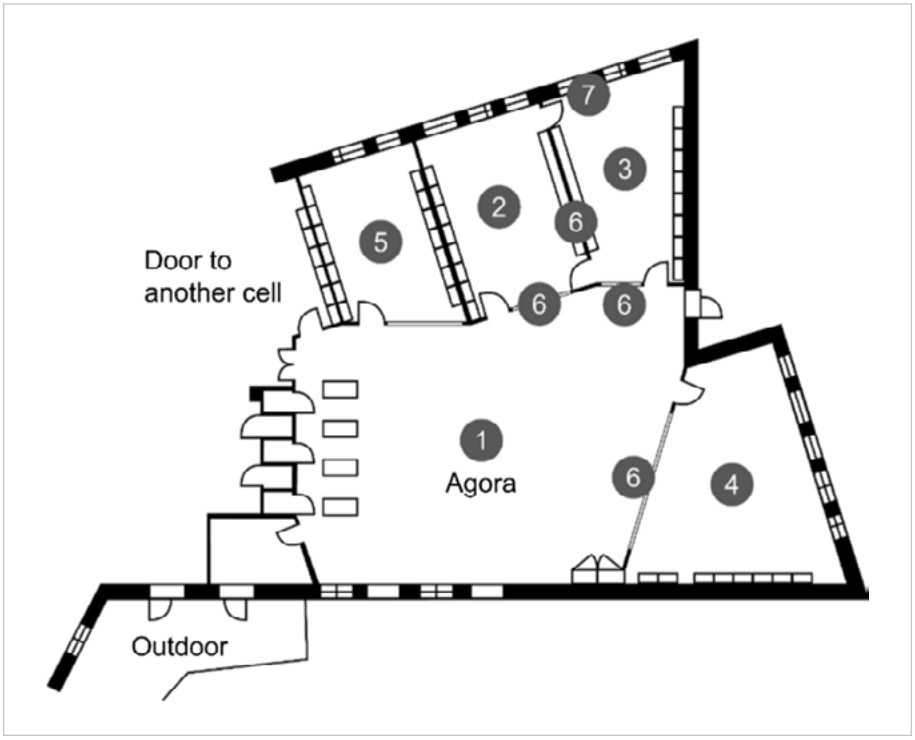


Figura 1. Rappresentazione stilizzata degli spazi in una "cellula" della scuola target (1 = Agorà, 2 = Aula con pouf a sacco, 3 = Aula con palle fitness, 4 = Aula con tavoli e sedie, 5 = Aula Insegnanti, 6 = vetrate, 7 = porte tra aule).

5.2. Raccolta dati

La ricerca è stata di natura qualitativa, come è naturale che sia negli studi sulle pratiche sociali (Schatzki, 2012) e le interviste e le osservazioni sul campo sono strumenti di ricerca adeguati per indagare pratiche socio-materiali[6] emergenti, come appunto l'uso degli spazi fisici della scuola. Nella primavera del 2017 abbiamo raccolto dati di osservazione e intervistato un campione di alunni e i due insegnanti. Il periodo di osservazione è stato di 3 settimane, durante le quali la prima autrice ha osservato 15 lezioni di 45 minuti che riguardavano la lingua materna, la matematica e le scienze ambientali. L'osservazione si è concentrata sulle attività individuali e col-

6 La prospettiva culturale e di ricerca chiamata "socio-materiale" considera «gli oggetti, le tecnologie, i dispositivi, gli spazi come veri e propri "protagonisti" delle pratiche e delle politiche educative». Cf.: Sociomaterialità in educazione, https://web.uniroma1.it/disse/sites/default/files/allegati_notizie/Sociomateriality_Education%20%2822.6.2016%29.pdf (consultazione 16/11/2022, NdT).

laborative che si svolgevano durante le lezioni, sul comportamento degli insegnanti, sulle reazioni degli alunni e sulla variazione delle attività in base ai diversi spazi utilizzati. L'osservatrice ha assunto un ruolo passivo e ha semplicemente seguito l'attività in corso senza far percepire la propria presenza mentre prendeva appunti sullo spazio fisico, l'attività dell'insegnante, le attività degli alunni e altri eventi ritenuti interessanti (Lodico *et al.*, 2010, p. 121). Sono state effettuate interviste individuali di 2 ore agli insegnanti e quattro interviste di gruppo con 11 alunni (10–15 minuti per gruppo con 2–3 alunni per gruppo). Le interviste semi-strutturate agli insegnanti si sono concentrate sull'uso degli spazi fisici per l'apprendimento e l'insegnamento, sulle esperienze di utilizzo di vari spazi e sul ruolo dell'apprendimento collaborativo. Nelle interviste di gruppo con gli alunni si è discusso degli spazi che hanno offerto loro le migliori esperienze di apprendimento, dei loro luoghi preferiti e dei passaggi da uno spazio all'altro.

5.3. Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata ispirata dalle teorie relative alle potenzialità d'azione e agli spazi flessibili per l'apprendimento; allo stesso tempo, è stata induttiva e orientata dai dati (Yin, 2014). Sebbene le teorie relative alle potenzialità d'azione e le ricerche precedenti sugli spazi scolastici flessibili abbiano informato il processo di analisi, di fatto ci si è affidati più ai dati rilevati che a impostazioni teoriche predeterminate. Lo spazio fisico fornisce lo stimolo per vari tipi di potenzialità d'azione (per es. Gibson, 1979; Mehan, 2017) le quali, a loro volta, inducono vari tipi di attività e reazione (per es. Gibson, 1979; Mehan, 2017; Pedersen & Bang, 2016) influenzando il modo in cui vengono utilizzati gli spazi e in cui vengono considerati quelli ad accesso limitato (disponibili, cioè, solo per un determinato gruppo) o quelli chiusi (cioè inaccessibili e con limitata autorizzazione all'uso delle chiavi) (Grannäs & Frelin, 2017; Hernes, 2004). Per identificare le diverse potenzialità d'azione ci siamo basati sulle distinzioni di Mehan (2017) concentrandoci principalmente su quelle fisiche e sociali per stabilire in che modo questi nuovi spazi scolastici stimolassero la collaborazione. Nell'affrontare la prima domanda di ricerca, abbiamo considerato le attività che queste potenzialità d'azione hanno sollecitato e reso possibili. Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca riguardante le opinioni di alunni e insegnanti sulle funzioni e sul valore dello spazio flessibile per l'apprendimento, abbiamo adottato un approccio basato sui dati. L'analisi delle interviste ha messo in luce come alunni e insegnanti abbiano valu-

tato i diversi aspetti della loro attività e come, nella loro esperienza, lo spazio abbia influenzato l'apprendimento e l'insegnamento. Considerare i due contesti – le attività e le interviste – nella medesima analisi ci ha permesso di esaminarne le corrispondenze.

I dati delle interviste e delle osservazioni sono stati sottoposti ad analisi qualitativa del contenuto mediante la loro trascrizione in documenti di testo successivamente importati nel programma ATLAS.ti. È stata utilizzata sia la codifica descrittiva che quella di processo (Saldaña, 2009). La codifica descrittiva ha aiutato ad affrontare la seconda domanda di ricerca riguardante i significati emersi dalle interviste, mentre la codifica dei processi ha permesso di tracciare le attività che si svolgevano negli spazi di apprendimento (Saldaña, 2009). Il primo ciclo di codifica è stato completamente basato sui dati. Sono stati codificati tutti i fenomeni che sembravano importanti, quindi sono stati abbinati i codici originali, raggruppandoli nel programma utilizzando colori diversi secondo le indicazioni di Freise (2012). Durante il secondo ciclo, è stata utilizzata la codifica a colori generata nel primo ciclo per costruire categorie di livello superiore tramite la funzione "gestione di gruppi di codici". Dopo aver formato le categorie, i codici sono stati ancora una volta presi in esame e, laddove necessario, alcuni sono stati integrati per formare gruppi più grandi utilizzando la funzione "unione di codici". Durante l'ultimo ciclo di categorizzazione, abbiamo messo a punto le domande di ricerca e rimosso le categorie non necessarie in modo da includere solo quelle relative alle pratiche collaborative.

L'analisi ha portato all'individuazione di quattro categorie di livello superiore, due delle quali rappresentative delle attività (cf. parte superiore della Tabella 1), le altre due riguardanti gli elementi principali dei significati (cf. parte inferiore della Tabella 1). I dati di osservazione sono serviti per lo più ad affrontare la prima domanda di ricerca, riguardante le attività degli alunni e degli insegnanti. A questo punto, le interviste sono state utilizzate solo come materiale di supporto. Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca riguardante i significati che alunni e insegnanti attribuiscono agli spazi flessibili per l'apprendimento, ci siamo basati sui significati e sui temi che alunni e insegnanti hanno manifestato discutendo degli spazi scolastici nelle interviste. I significati espressi nelle interviste variavano sensibilmente tra i due gruppi. Sia gli alunni che gli insegnanti hanno sottolineato l'importanza di una cultura collaborativa ma, comprensibilmente, solo gli insegnanti hanno attribuito agli spazi scolastici la potenzialità di attivare nuovi tipi di apprendimento e insegnamento.

Tabella 1. Categorie di attività collaborative e significati emersi dall'analisi qualitativa delle osservazioni e delle interviste.

Categoria "attività collaborative"	Attori	Esempi di codici
Attività di studio collaborativo e interazione	Allievi e insegnanti	Accessibilità del docente per domande; collaborazione; facilitazione dell'apprendimento collaborativo; sostegno; facilità di contatto; lavoro di gruppo
Co-progettazione	Insegnanti	Coordinamento; discussione su come utilizzare gli spazi; progettazione effettiva
Categoria "significato"	Significativo per chi?	Esempi di codici
Cultura collaborativa	Allievi e insegnanti	Accessibilità; attaccamento a un gruppo più grande; stretta interazione; creazione di uno spazio comune; apertura e informalità degli spazi
Potenzialità dello spazio	Insegnanti	Sfida a se stessi; cambiamenti nel comportamento; enfasi sull'agentività; enfasi sulla flessibilità; rinnovamento della scuola

6. Risultati

L'analisi dei risultati si concentra sul modo in cui le potenzialità degli spazi flessibili per l'apprendimento sono state utilizzate da alunni e insegnanti (6.1.) e su come alunni e insegnanti hanno riflettuto sul significato degli spazi flessibili per l'apprendimento nelle loro interviste (6.2.).

6.1. Effetti dello spazio fisico sulle attività collaborative di alunni e insegnanti

Le attività di studio collaborativo e di interazione potrebbero essere considerate una risposta alle potenzialità di socializzazione degli spazi scolastici (Mehan, 2017). Come hanno rivelato le osservazioni e le interviste, tali pratiche erano spesso presenti sia nelle azioni degli alunni sia in quelle degli insegnanti. L'interazione è stata osservata tra alunni (apprendimento collaborativo), tra docenti (co-progettazione) e tra alunni e docenti. Gli allievi hanno lavorato insieme durante ciascuna delle lezioni osservate, in coppia o in gruppi più grandi. Lo studio collaborativo è stato la norma nella classe ed è sembrato svolgersi in modo del tutto naturale. Al contrario, l'insegnante doveva dare istruzioni specifiche nel caso di compiti individuali.

La collaborazione è stata osservata nella *Beanbag Chair Room* quando gli alunni si sedevano sullo stesso *pouf* o su quello a lato, si sdraiavano sul pavimento o si sedevano uno a fianco dell'altro attorno al tavolino vicino

al muro. Nella *Exercise Ball Room* gli alunni formavano spontaneamente piccoli gruppi attorno ai tavolini e si raggruppavano autonomamente in gruppi più grandi o più piccoli vicino al divano nell'Agorà mentre nella *Table and Chairs Room* tendevano a spostare i tavoli uno accanto all'altro per lavorare insieme. La disposizione fisica e gli arredi in ogni stanza sembravano incoraggiare l'interazione collaborativa.

L'interazione degli alunni è stata interpretata dagli insegnanti come reciproca condivisione di conoscenze e apprendimento collaborativo: "Sì, [l'apprendimento collaborativo] si realizza automaticamente in questo tipo di spazio" (insegnante A). Muoversi durante le lezioni sembrava stimolare interazione; anche l'organizzazione dei locali scolastici sembrava incoraggiare l'apprendimento collaborativo dal momento che i banchi non separavano artificiosamente gli alunni l'uno dall'altro: "Qui ci si muove molto diversamente e così [i bambini] interagiscono durante la lezione molto di più che in un'aula in cui spesso ci si muove tra un banco e l'altro" (insegnante A). Gli alunni si sedevano accanto all'insegnante mentre leggeva una storia, arrivando ad appoggiarsi sui suoi piedi durante una lezione. Potevano anche sedersi sulla poltrona dell'insegnante quando questi si sedeva su un'altra sedia o girava per l'aula per controllare come il lavoro stesse procedendo. Il fatto che le aule non fossero strutturate in modo da costringere gli alunni a sedersi in file di fronte alla cattedra, ad osservare e ad ascoltare costantemente l'insegnante in veste di autorità, sembrava offrire agli alunni molte opportunità per lavorare insieme e interagire liberamente, sia tra loro che con l'insegnante stesso. L'insegnante A ha scoperto che l'assenza della cattedra lo rendeva più accessibile, specialmente per la nuova facilità di movimento tra gli alunni. Senza una cattedra in aula, l'insegnante è chiamato a stabilire la propria autorità con altri mezzi. In questo modo, lo spazio sociale, cioè lo spazio dell'interazione e della collaborazione, pareva determinato dagli spazi fisici della scuola *open-plan*, che rendeva così visibili le potenzialità sociali (Sigurðardóttir & Hjartarson, 2016). Tuttavia, l'enfasi posta sulla collaborazione potrebbe, di contro, mettere in evidenza anche fenomeni di emarginazione. Ciò è stato riscontrato nella scuola oggetto del nostro studio, almeno in una certa misura, laddove alcuni alunni erano stati prontamente lasciati a svolgere le loro attività da soli se il lavoro di coppia era stato proposto come opzionale. Come abbiamo annotato durante le nostre osservazioni, "gli alunni svolgono compiti insieme (in coppia), ma l'allievo più silenzioso lavora da solo" (matematica, 18/05/2017). Alcuni alunni sono stati lasciati soli più di una volta. Di conseguenza, possiamo ragionevolmente presumere che gli effetti delle potenzialità di un ambiente pertinenti all'ambito

della socialità a volte possono produrre conseguenze opposte, venendo a costituire anche un ostacolo alla partecipazione collettiva così come allo *status* sociale degli alunni.

Le attività collaborative venivano realizzate sia dagli insegnanti che dagli alunni. Per gli alunni la collaborazione significava impegnarsi concretamente in attività congiunte durante le lezioni; per gli insegnanti comportava co-insegnamento, co-progettazione e condivisione di esperienze. Attività collegiali come queste erano necessarie per apprendere insieme e scoprire nuove pratiche di insegnamento. Gli spazi scolastici erano percepiti come incentivo al lavoro basato sull'interazione e sulla collaborazione tra insegnanti: "In passato si andava in classe e si chiudeva la porta. Qui non è possibile, bisogna usare gli spazi in modo flessibile, tenere in considerazione gli altri e collaborare di più tra docenti" (insegnante B). Al di là dello sviluppo delle pratiche di co-insegnamento, gli ambienti aperti sembravano facilitare la collaborazione tra insegnanti, considerata la facilità di accesso fisico dei colleghi nella propria area di lavoro e la costante visibilità di ognuno in altri spazi. Come riportato da Sigurðardóttir e Hjartarson (2016), gli insegnanti avevano intensificato la co-progettazione per promuovere nuove soluzioni in merito al raggiungimento di accordi su chi avrebbe insegnato in quale spazio o su chi avrebbe portato i materiali necessari nello spazio di apprendimento previsto, e in generale su come adattare l'insegnamento alle possibilità dello spazio a disposizione.

Gli insegnanti non considerano gli spazi adatti necessariamente a una sola materia, ma hanno sottolineato l'importanza della pianificazione per ogni specifico contesto: "Penso un po' a quello che è meglio e più comodo fare lì" (insegnante A). Sebbene ogni unità di lavoro, o "cellula", fosse dotata della sua piccola stanza per l'insegnante, essa veniva utilizzata principalmente per attività di breve durata (ad es. telefonate o test di lettura somministrati a singoli alunni) o per conservare materiali didattici. Le interviste hanno confermato le osservazioni sull'importanza della pianificazione comune. Gli insegnanti desideravano riunirsi settimanalmente per co-progettare perché adesso il loro lavoro prevedeva attività collaborative che andavano oltre i confini dell'aula; i cambiamenti che descrivevano non riguardavano solo la progettazione fisica, ma anche la pedagogia e l'organizzazione (Gislason, 2010, 2018). Gli spazi erano vissuti come un sostegno alle pratiche collegiali perché le "cellule" di lavoro comuni facilitavano la condivisione delle conoscenze e la codocenza, agevolando la deprivatizzazione delle pratiche di insegnamento (Charteris & Smardon, 2018b). Il cambiamento nell'ambito degli spazi fisici della scuola aveva quindi determinato una trasformazione nell'attività collegiale che coin-

volgeva anche l'utilizzo del tempo da parte degli insegnanti durante e tra le lezioni. La co-progettazione è considerata il primo passo verso l'insegnamento in compresenza, consentendo agli insegnanti di imparare reciprocamente gli uni dagli altri (Roth, 2002) ed è stato proprio così che gli insegnanti hanno iniziato a cambiare le proprie attività.

6.2. Caratteristiche dello spazio flessibile per l'apprendimento: significati attribuiti da insegnanti e alunni

Nelle interviste, sia gli alunni che gli insegnanti hanno affermato che lo spazio flessibile per l'apprendimento facilita una modalità di apprendimento collaborativo. Gli alunni hanno parlato di cosa significano per loro gli amici, dell'importanza di interagire con loro durante i giorni di scuola e dell'importanza di studiare insieme:

> Alunno 7: "... con un amico. Se uno non sa la risposta …";
> Alunno 6: "Allora l'altro può aiutare";
> Alunno 7: "… l'altro può aiutare. Non per dirti la risposta, ma per aiutarti".

Gli insegnanti, dal canto loro, sottolineano la collaborazione, l'accessibilità e i contatti sociali che le strutture scolastiche e le pratiche emergenti avevano contribuito a creare. Mentre gli alunni apprezzano la vicinanza degli amici, gli insegnanti considerano il valore dell'interazione in termini di ampliamento delle possibilità pedagogiche. Dal loro punto di vista, è fondamentale che le opportunità di socializzazione offerte dagli spazi per l'apprendimento contribuiscano a generare una cultura di apprendimento collaborativo. Secondo l'insegnante A, relazioni sociali solide riducono e persino eliminano la tensione e il bullismo tra alunni (Grannäs & Frelin, 2017): "Anche se qui abbiamo allievi piuttosto diversi, c'è stato pochissimo bullismo. Mi piace pensare che i bambini siano in interazione tra loro, si conoscano un po' meglio e scoprano qualcosa di più gli uni degli altri; quindi potrebbe essere questo il motivo per cui questi litigi e questi conflitti sono assenti". Sembra che ci sia stato meno bullismo perché gli alunni si sentono legati a un gruppo più ampio e non solo alla propria classe. L'insegnante B pensa che gli arredi della scuola facilitino una più stretta interazione tra insegnanti e alunni attraverso l'eliminazione di strutture fisiche e convenzioni gerarchiche che limitano l'accessibilità. L'insegnante A, a sua volta, riporta di aver sperimentato un'"interazione più informale e più stretta" con gli alunni rispetto a quanto avviene in una scuola

arredata in modo tradizionale. Inoltre, la stretta interazione non aveva influito solo sulle relazioni tra alunni e tra alunni e insegnanti, ma aveva modificato anche le relazioni tra gli insegnanti stessi. Gli spazi aperti e le pareti di vetro rendevano gli insegnanti più visibili facendo sì che i contatti si verificassero in modo naturale: "Lì [in un edificio scolastico tradizionale] sei per lo più ancora nella tua aula, a porte chiuse, e qui, invece, no. Questa è una differenza significativa. Qui i contatti avvengono in modo più naturale tra adulti e tra bambini" (insegnante A).

La stretta interazione aveva contribuito a creare spazi comuni in entrambe le "cellule" condividendo gli spazi ed esponendo nell'Agorà i lavori manuali e i disegni degli alunni: "Abbiamo iniziato subito a utilizzare gli spazi in modo flessibile. In qualche modo, pensavamo alla "cellula" come a una sorta di "casa" dove vengono mostrati disegni e altri lavori; ci siamo accorti infatti che non esisteva un tipo di aula-casa". Le attività quotidiane sono approntate nella "cellula", ed essa diventa un luogo sicuro, dove tutti gli adulti conoscono tutti i bambini e tutti i bambini si conoscono tra di loro" (insegnante B). Gli insegnanti percepivano il fatto che la cultura collaborativa che si era sviluppata attraverso una stretta interazione, costituiva il presupposto per molti altri vantaggi, tra cui la costante partecipazione nell'apprendimento e la connessione di idee. Sul fronte opposto delle criticità, un insegnante aveva menzionato la notevole stanchezza dovuta al costante contatto sociale: "Il contatto sociale è molto più frequente che in un'aula tradizionale, il che può anche stancare. Al pomeriggio ti accorgi che non vuoi vedere più nessuno [*ride*]" (insegnante A).

Gli insegnanti hanno usato ripetutamente le parole "possibilità" e "facilitazione" nel descrivere gli spazi scolastici durante le loro interviste. Non pensano che sia lo spazio stesso a determinare il cambiamento; ritengono piuttosto che lo spazio permetta di agire in modo nuovo e diverso. Ad esempio, sono dell'opinione che sia più facile realizzare il nuovo curricolo (FNBE 2016[7]) nella nuova scuola rispetto alle strutture scolastiche tradizionali, mettendo questo fatto in relazione ad alcuni vantaggi quali la trasparenza, la collaborazione e un uso più flessibile delle strutture. Sembrava che avessero deliberatamente cambiato il proprio modo di pensare in risposta al nuovo potenziale dello spazio scolastico: "Devi liberarti in modo consapevole delle abitudini passate in modo da non fare quello che facevi prima" (insegnante B). Le strutture rendevano attuabile la flessibilità, ma sembravano richiedere contestualmente anche una mentalità flessibile: "Devi usare gli spazi in modo adattivo e tenere in considerazio-

7 Finnish National Board of Education (FNBE) (2016). *National core curriculum for basic education 2014*. Helsinki, Finland: Finnish National Board of Education (NdT).

ne gli altri e collaborare di più con altri insegnanti" (insegnante B). "Però, forse, si sollecita quel tipo di flessibilità da parte dell'insegnante, o almeno un atteggiamento in qualche modo consapevole che dimostri quella flessibilità" (insegnante B).

La flessibilità non solo ha influenzato le pratiche degli insegnanti, ma ha anche favorito l'agentività degli alunni. Entrambi gli insegnanti hanno affermato che i banchi trattenevano gli alunni al loro posto per troppo tempo mentre, quando possono muoversi, essi stessi diventavano il centro del proprio apprendimento e la loro agentività era potenziata attraverso l'azione: "Sono gli alunni ad essere al centro di ciò che succede. Sono loro che agiscono" (insegnante B). Gli spazi flessibili per l'apprendimento hanno consentito agli studenti di interagire e rendere gli altri partecipi delle proprie conoscenze e capacità cognitive. Gli spazi per l'apprendimento hanno così permesso agli allievi non solo di comportarsi in modo diverso, ma anche di imparare dagli altri, di collaborare e condividere le conoscenze, e quindi di sviluppare il proprio lavoro e comprendere i propri metodi di studio: "Ci sono le poltrone a sacco e lì ci si può concentrare così bene!" (allievo 9). Gli alunni hanno sottolineato l'importanza di scegliere dove stare durante le lezioni, perché la maggior parte di loro aveva il proprio posto preferito: "davanti" (allievo 9), "in mezzo" (allievo 5) e "vicino al muro" (allievo 4).

Come hanno sottolineato entrambi gli insegnanti, un nuovo tipo di spazio scolastico non crea di per sé un nuovo tipo di insegnamento o attività innovative (cf. Sawers *et al.*, 2016). Come ha riferito l'insegnante B, "si può portare avanti un insegnamento molto tradizionale anche nei nuovi spazi"; spetta all'insegnante orchestrare l'uso dello spazio. Gli ambienti flessibili per l'apprendimento sembrano consentire il cambiamento piuttosto che determinarlo, orientarlo o imporlo. Gli insegnanti hanno riferito di essersi posti delle sfide per promuovere cambiamenti nella cultura operativa della scuola, in modo tale da "non fare quello che si faceva prima" (insegnante B). Hanno anche riferito di aver sperimentato l'uso di ambienti diversi per "creare modalità organizzative e pratiche nuove, totalmente nuove" (insegnante A) e per "scrollarsi di dosso quel senso di inconsueto legato a una attività nuova" (insegnante B). Sarebbe stato "più comodo rimanere fermi nel pensiero tradizionale o nelle *routine* familiari che sarebbero risultate più semplici per ognuno" (insegnante A). In altre parole, dalle interviste è emerso che i nuovi tipi di spazio venivano considerati come risorse alle quali gli insegnanti potevano attingere per le consuete attività nel mentre mettevano a punto nuovi modi per incoraggiare l'interazione e l'apprendimento degli studenti.

7. Discussione

In molte comunità finlandesi sono attualmente in costruzione scuole *open-plan* mentre gli edifici vecchi vengono ristrutturati sulla base dell'approccio "spazi flessibili per l'apprendimento", in modo particolare le scuole primarie. Sia gli operatori scolastici che i responsabili politici stanno chiedendo al mondo della ricerca di offrire il loro aiuto per sviluppare la cultura professionale delle scuole, per organizzare la formazione in servizio degli insegnanti e per pianificare i cambiamenti necessari nel *curriculum* e la loro attuazione. Lo scopo di questo studio di caso è stato quello di indagare come la realizzazione di scuole *open-plan* influenzi le pratiche di insegnamento e l'apprendimento. Al momento della raccolta dati, la scuola di nuova costruzione dotata di spazi flessibili per l'apprendimento era operativa solo da un anno, ragion per cui la cultura professionale specifica di quel contesto era ancora in evoluzione. Gli insegnanti erano stati assunti sulla base del loro desiderio di esplorare i nuovi approcci pedagogici resi possibili dagli spazi flessibili per l'apprendimento. Gli alunni, bambini e bambine del secondo anno della scuola primaria, hanno valutato l'ambiente scolastico dal proprio punto di vista e per quanto riguarda gli insegnanti, qualsiasi interpretazione dei risultati non dovrebbe sottovalutare la possibilità che essi siano stati indotti a dare un'impressione positiva della scuola e del suo funzionamento tenuto conto che essi stessi avevano scelto di insegnare in quel contesto. Secondo l'effetto "Hawthorne", infatti, le persone coinvolte in interventi strutturali tendono a valutare positivamente eventuali cambiamenti. Tuttavia, i dati dell'osservazione e delle interviste hanno prodotto opinioni piuttosto omogenee riguardo agli effetti della riprogettazione dell'architettura scolastica sull'interazione, sull'apprendimento collaborativo e sulla co-progettazione tra gli insegnanti.

La prima domanda di ricerca riguardava il modo in cui le potenzialità dello spazio flessibile per l'apprendimento favoriscono le pratiche collaborative tra insegnanti e alunni. L'analisi ha rivelato che lo studio collaborativo e la cooperazione costituivano la norma in quella scuola e gli alunni avevano lavorato in coppia o in gruppo praticamente durante l'intero periodo di osservazione. La collaborazione era diffusa anche tra gli insegnanti, in particolare sotto forma di una continua co-progettazione, la cui importanza è stata sottolineata da Gislason (2010). Sebbene la condivisione delle conoscenze fosse facilitata dagli spazi, il contributo attivo degli insegnanti era essenziale. La seconda domanda di ricerca ha affrontato il senso attribuito nelle interviste da insegnanti e alunni all'impatto dello

spazio flessibile per l'apprendimento sulle pratiche collaborative. Come è emerso dall'analisi delle interviste, alunni e insegnanti hanno fatto riferimento alla collaborazione apprezzandone il valore, sebbene in modi diversi. Per gli alunni è importante avere l'opportunità di interagire e lavorare con i coetanei durante le lezioni, mentre gli insegnanti considerano preziosa l'interazione allargata che si realizza in tutta la "cellula" così da ampliare la comunità di apprendimento. All'ambiente *open-plan* è stato anche attribuito il merito di aver ostacolato lo sviluppo del bullismo rispetto a quanto avviene nelle scuole tradizionali. Gli insegnanti hanno anche evidenziato la collaborazione tra insegnanti e la sua importanza in termini di condivisione di conoscenze professionali e pratiche didattiche. Nel complesso, i risultati indicano che le stesse caratteristiche proprie delle scuole *open-plan* si ritrovano anche nelle scuole finlandesi progettate secondo l'approccio dello spazio flessibile: una particolare attenzione alla progettazione (Sigurðardóttir & Hjartarson, 2016), una maggiore interazione (Gee, 2005; Sigurðardóttir & Hjartarson, 2016), una riduzione del bullismo (Grannäs & Frelin, 2017) e un utilizzo degli spazi come elementi facilitatori dei processi didattici (Sawers *et al.*, 2016).

Per concludere, l'analisi dei dati indica che gli spazi flessibili per l'apprendimento possono favorire l'apprendimento collaborativo e l'agentività degli studenti. Secondo quanto emerso dalle interviste, l'apprendimento collaborativo è la conseguenza diretta dell'uso interattivo degli spazi finalizzato a fornire opportunità di apprendimento reciproco. I risultati dimostrano anche che gli spazi flessibili per l'apprendimento sono percepiti come dispositivi che facilitano l'attuazione del nuovo *curriculum*, ma solo se ci si avvale delle opportunità che essi offrono. Nell'ambito del rinnovamento dell'ambiente di apprendimento (Gislason, 2010, 2018), i cambiamenti negli spazi possono rendere possibili nuovi modi di lavorare e nuove prospettive. I risultati indicano che i cambiamenti nello spazio fisico consentono – potenzialmente – l'organizzazione di attività diverse fornendo contestualmente nuove opportunità, ma ciò non stabilisce né determina la natura delle eventuali trasformazioni pedagogiche. La nostra indagine sulle pratiche messe in atto in spazi flessibili per l'apprendimento suggerisce che le soluzioni spaziali hanno favorito la nuova cultura dell'apprendimento e dell'insegnamento. La scuola oggetto del nostro studio sembra aver costruito un nuovo spazio per l'apprendimento sociale in cui le pratiche collaborative si sono sviluppate attraverso un'intensa interazione. Allo stesso tempo, l'uso pedagogico dello spazio da parte degli insegnanti sembra aver rafforzato il processo di apprendimento collaborativo. Di conseguenza, gli spazi della scuola hanno rap-

presentato una potenzialità d'azione diretta per gli insegnanti e indiretta per gli alunni.

È probabile che la cultura professionale continui a trasformarsi se nuove opportunità pedagogiche verranno elaborate e sviluppate con intenzionalità, determinando così un cambiamento sistemico. È interessante notare, tuttavia, che gli insegnanti di questa scuola non erano stati coinvolti nella pianificazione degli ambienti di apprendimento della scuola prima dell'anno scolastico in questione, sebbene avessero comunque avviato una progettazione pedagogica più articolata durante quello stesso anno. Secondo Gislason (2018), gli insegnanti dovrebbero essere invece coinvolti proprio fin dalla fase di progettazione; questa mancanza potrebbe avere influenzato i docenti nella caratterizzazione degli spazi come elementi solo "facilitatori" (e non "determinanti"). L'analisi dimostra anche che per gli insegnanti lo spazio flessibile per l'apprendimento promuove la realizzazione del nuovo *curriculum* meglio di quanto facciano gli spazi tradizionali, ma allo stesso tempo evidenzia il fatto che i docenti, come comunità di lavoro, non avevano pianificato intenzionalmente approcci pedagogici *comuni* basati sul nuovo *curriculum* perché godevano della libertà contrattuale di decidere come utilizzare gli spazi e come attuare il nuovo *curriculum*. Poiché la scuola *target* è stata una delle prime in Finlandia a disporre di spazi flessibili per l'apprendimento e poiché le esperienze maturate devono costituire un punto di riferimento per successivi interventi di ristrutturazione di altre scuole, le direttive per diffondere l'utilizzo degli spazi flessibili per l'apprendimento prevede ora il coinvolgimento degli insegnanti in una fase precoce dei lavori.

Le potenzialità offerte da questi spazi (Mehan, 2017) sono state messe in risalto da insegnanti e alunni. Per gli insegnanti lo spazio flessibile è un luogo che promuove diversi tipi di attività, interazione e apprendimento rispetto alle scuole con aule tradizionali, fisicamente separate le une dalla altre e con file di banchi. Tuttavia, gli spazi fisici non hanno determinato i cambiamenti pedagogici in modo diretto: gli insegnanti e i loro alunni hanno tutti dovuto cogliere individualmente l'opportunità per agire in modo diverso e quindi trasformare le potenzialità in realtà concrete (Mehan, 2017). Gli insegnanti hanno ricordato come si siano deliberatamente sforzati di abbandonare le loro vecchie *routine* per trarre vantaggio dalle nuove possibilità offerte dagli spazi. Sfidando volutamente se stessi ad andare oltre le pratiche prevalenti nell'uso degli spazi, gli insegnanti sembrano aver mutato la percezione del proprio ruolo, rafforzando così la propria capacità di essere attori di cambiamento. Sono emerse anche nuove *routine* sociali (Reckwitz, 2002), come il continuo lavoro in coppia

o in piccoli gruppi, che hanno mediato l'apprendimento degli alunni. La co-progettazione e la collaborazione professionale sono essenziali se gli insegnanti vogliono apportare cambiamenti duraturi nelle pratiche scolastiche. La co-progettazione richiede che gli insegnanti si riuniscano attorno allo stesso tavolo in uno spirito di condivisione delle competenze e ciò costituisce il presupposto per elaborare e sviluppare nuove idee in misura maggiore di quanto qualsiasi singolo insegnante potrebbe fare da solo (Roth, 2002). Nel contesto scolastico, la co-progettazione e l'apprendimento dai colleghi sono aspetti importanti dello sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti, sebbene la realizzazione di nuove pratiche richieda tempo e sostegno da parte della comunità di riferimento (Husu & Toom, 2016).

Diversamente dagli edifici scolastici tradizionali che tendono a presentare lunghi corridoi senza luoghi confortevoli in cui trascorrere il tempo e aule con porte chiuse, gli spazi flessibili per l'apprendimento sono caratterizzati da *agorà* interattive circondate da piccoli spazi per gruppi di lavoro. In questo, la struttura architettonica di un'*agorà* centrale circondata da stanze più piccole con pareti di vetro ricorda il *panopticon* di Foucault (1980). Tutte le attività sono visibili, e ciò provoca potenziale distrazione e un ostacolo allo studio individuale. Tuttavia, gli alunni sembravano presto abituarsi a lavorare in spazi aperti: gli spostamenti all'interno delle stanze non li distraevano visibilmente e non si sono segnalate difficoltà in termini di concentrazione. Gli insegnanti sono stati "liberati" dai loro spazi chiusi per lavorare più a stretto contatto con gli altri e per ricevere stimoli non solo dall'ambiente ma anche dai colleghi. Lo spazio aperto ha "liberato" anche gli alunni dai loro banchi individuali dando loro la possibilità di muoversi e interagire con i loro coetanei; gli insegnanti hanno evidenziato come il coinvolgimento attivo e la partecipazione sollecita possano favorire la progressiva affermazione dell'agentività di chi apprende (Charteris & Smardon, 2018a). Sembra, quindi, che gli alunni siano stati in grado di sfruttare le potenzialità fisiche e sociali degli spazi, esprimendo così il proprio ruolo attraverso la libera scelta, la mobilità e la collaborazione, conformemente ai principi dell'*affinity space*[8] teorizzato da Gee (Gee, 2005). Oltretutto, studi precedenti hanno già mostrato che una maggiore interazione riduce il bullismo (Grannäs & Frelin, 2017). In

8 Gli spazi di affinità sono luoghi dove si riuniscono persone che hanno in comune un forte interesse o un impegno condiviso (cf.: https://www.cambridge.org/core/books/abs/beyond-communities-of-practice/semiotic-social-spaces-and-affinity-spaces-from-the-age-of-mythology-to-todays-schools/C45FB15E42A4231FC09479E6855FFB45, consultazione 16/12/2022).

questo caso specifico, ciò potrebbe essere attribuito all'ampliamento della comunità degli alunni che include l'intera "cellula" anziché una sola classe. Conoscenze e idee circolano meglio quando non sono confinate in spazi chiusi ma sono liberamente accessibili a tutti.

Riferimenti bibliografici

Alterator, S. (2018). A senior school case study: Assessing the impact of non-traditional learning environments through an affordance-based model. In S. Alterator, & C. Deed (eds.), *School space and its occupation: Conceptualizing and evaluating innovative learning environments* (pp. 135–152). Rotterdam: Sense.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development. *Human Development, 49*(4), 193–224.

Beery, T.A., Shell, D., Gillespie, G., & Werdman, E. (2013). The impact of learning space on teaching behaviors. *Nurse Education in Practice, 13*(5), 382–387.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability, 21,* 33–46.

Bransford, J.D. (2000). *How people learn* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academic Press.

Charteris, J., & Smardon, D. (2018a). A typology of agency in new generation learning environments: Emerging relational, ecological and new material considerations. *Pedagogy, Culture & Society, 26*(1), 51–68.

Charteris, J., & Smardon, D. (2018b). "Professional learning on steroids": Implications for teacher learning through spatialised practice in new generation learning environments. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(12), 12–29.

Charteris, J., & Smardon, D. (2019). Dimensions of agency in new generation learning spaces: Developing assessment capability. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(7), 1–17.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki, Finland: Orienta.

Finnish National Board of Education (FNBE) (2016). *National core curriculum for basic education 2014*. Helsinki, Finland: Finnish National Board of Education.

Foucault, M. (1980). *Discipline and punish*. New York: Vintage.

Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Los Angeles: Sage.

Gee, J.P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces. In D. Barton, & K. Tusting (eds.), *Beyond communities of practice* (pp. 214–232). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Gislason, N. (2010). Architectural design and the learning environment: A framework for school design research. *Learning Environments Research, 13,* 127–145.

Gislason, N. (2018). The whole school: Planning and evaluating innovative middle and secondary schools. In S. Alterator, & C. Deed (eds.), *School space and its occupation: Conceptualizing and evaluating innovative learning environments* (pp. 187–201). Rotterdam: Sense.

Grannäs, J., & Frelin, A. (2017). Spaces of pupil support. Comparing educational environments from two time periods. *Improving Schools, 20*(2), 127–142.

Hakkarainen, K. (2010). Communities of learning in the classroom. In: K. Littleton, C. Wood, & J. Kleine Staarman (eds.), *International handbook of psychology in education* (pp. 177–225). Bingley, UK: Emerald.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hernes, T. (2004). *The spatial construction of organization*. Amsterdam: Benjamins.

Hollan, J., Hutchins, E., & Kirsh, D. (2000). Distributed cognition. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI), 7*(2), 174–196.

Hopwood, N. (2016). *Professional practice and learning*. Cham, Switzerland: Springer.

Husu, J., & Toom, A. (2016). *Teachers and teacher education. Future pathways*. Helsinki, Finland: Ministry on Education and Culture.

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S.C. (2013). Connected learning: An agenda for research and design. *LSE Research Online*: http://eprints.lse.ac.uk/48114/ (consultazione 21/10/2022).

Lavonen, J., & Korhonen, T. (2017). Towards 21st century education: Success factors, challenges, and the renewal of Finnish education. In S. Choo, D. Sawch, A. Villanueva, & R. Vinz (eds.), *Educating for the 21*st *century* (pp. 243–264). Singapore: Springer.

Lodico, M.G., Voegtle, K.H., & Spaulding, D.T. (2010). *Methods in educational research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mehan, A. (2017). An integrated model of achieving social sustainability in urban context through theory of affordance. *Procedia Engineering, 198,* 17–25.

Nardi, B.A., & O'Day, V.L. (1999). *Information ecologies: Using technology with heart*. Cambridge, MA: MIT Press.

Norman, D.A. (1994). *Things that make us smart*. New York: Basic Books.

Norman, D.A. (1999). Affordances, conventions and design. *Interactions, 6*(3), 38–43.

Pedersen, S., & Bang, J. (2016). Historicizing affordance theory. *Theory & Psychology, 26*(6), 731–750.

Prain, V., Cox, P., Deed, C., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., *et al.* (2014). Researching the outcomes of the Bendigo Education Plan. In V. Prain (ed.), *Adapting to teaching and learning in open-plan schools* (pp. 3–17). Rotterdam: Sense.

Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2013). Expanding the chrono-

topes of schooling for promotion of pupils' agency. In O. Erstad, & J. Sefton-Green (eds.), *Identity, community, and learning lives in the digital age* (pp. 107–125). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices. *European Journal of Social Theory, 5*(2), 243–263.

Roth, W.-M. (2002). *Being and becoming in the classroom*. Westport, CT: Ablex.

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sawers, K., Wicks, D., Mvududu, N., Seeley, L., & Copeland, R. (2016). What drives pupil engagement: Is it learning space, instructor behavior or teaching philosophy? *Journal of Learning Spaces, 5*(2), 26–38.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1996). Student communities for the advancement of knowledge. *Communications of the ACM, 39*(4), 36–37.

Schatzki, T.R. (2012). A primer on practices: Theory and research. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billet, M. Hutchings, & F. Trede (eds.), *Practice-based education* (pp. 13–26). Rotterdam: Sense.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn*. London: Brealey.

Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice*. Los Angeles: Sage.

Sigurðardóttir, A.K., & Hjartarson, T. (2016). The idea and reality of an innovative school: From inventive design to established practice in a new school building. *Improving Schools, 19*(1), 62–79.

Toom, A., Pyhältö, K., & O'Connell Rust, F. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21*(6), 615–623.

Yin, R.K. (2014). *Case study research* (5th ed.). Los Angeles: Sage.

Cristina Richieri insegna inglese e si occupa di formazione del personale docente. Fa parte del Consiglio Direttivo di ANFIS ed è Direttrice Responsabile di *Idee in Form@zione* — periodico per la formazione degli insegnanti, organo ufficiale dell'ANFIS. È coautrice di testi per l'insegnamento della lingua inglese. È docente a contratto di Lingua Inglese presso i Dipartimenti di Scienze Sociologiche e Scienze Biomediche dell'Università degli Studi di Padova. Le sue pubblicazioni scientifiche sono attinenti l'insegnamento della lingua inglese, la formazione degli insegnanti, l'educazione interculturale, l'autoformazione, la riflessività e la reciprocità nei processi di apprendimento e insegnamento.
Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Cristina_Richieri2.

Maria Renata Zanchin è esperta in ricerca didattica e *counselling* formativo. È Capo Redattrice *di Idee in Form@zione* ed è docente a contratto di Didattica generale all'Università degli Studi di Verona. Ha collaborato con l'Università Cal' Foscari di Venezia, con l'Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa, con l'IPRASE Trentino, sia come docente a contratto che come consulente in progetti di ricerca. Svolge formazione per gli insegnanti presso gli istituti scolastici di diverso ordine e grado del Veneto e di altre regioni italiane sulla progettazione curricolare per competenze, la valutazione e la certificazione, i PCTO. Sulle medesime tematiche ha pubblicato numerosi saggi e articoli.

Luisanna Paggiaro ha insegnato inglese al Liceo "F. Buonarroti" di Pisa ed è stata supervisore al tirocinio presso la SSIS Toscana. Attualmente è formatrice per le lingue straniere e per il CLIL. Fa parte del Consiglio Direttivo di ANFIS e collabora nella redazione di *Idee in form@zione* e *AnfisInforma*. Organizza laboratori e corsi in presenza e online, in collaborazione con le scuole, l'Università di Pisa, l'USR Toscana, l'ambito 18 (formazione area pisana) e l'associazione *lend-lingua e nuova didattica* di cui è referente locale. Ha creato un blog dedicato alle lingue straniere (https://www.bloomingteachers.com/) e ha pubblicato testi scolastici, articoli sulla metodologia delle lingue straniere e del CLIL su riviste specializzate.

Finito di stampare nel mese di marzo del 2023
dalla tipografia «The Factory S.r.l.»
via Tiburtina, 912 – 00156 Roma