



# Quale scuola per i cittadini del mondo?

A cento anni  
dalla fondazione della Ligue Internationale  
de l'Éducation Nouvelle

Atti del convegno Internazionale SIRD

Roma 25-26 novembre 2021

a cura di Pietro Lucisano, Antonio Marzano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

**PIETRO LUCISANO**

## **Direttore**

**Pietro Lucisano**

*(Sapienza Università di Roma)*

## **Comitato scientifico**

Jean-Marie De Ketele (*Université Catholique de Lovanio*)

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (*City University of Moscow*)

Maria Jose Martinez Segura (*University of Murcia*)

Achille M. Notti (*Università degli Studi di Salerno*)

Luciano Galliani (*Università degli Studi di Padova*)

Loredana Perla (*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*)

Ettore Felisatti (*Università degli Studi di Padova*)

Giovanni Moretti (*Università degli Studi di Roma Tre*)

Alessandra La Marca (*Università degli Studi di Palermo*)

Roberto Trinchero (*Università degli Studi di Torino*)

Loretta Fabbri (*Università degli Studi di Siena*)

Ira Vannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Antonio Marzano (*Università degli Studi di Salerno*)

Maria Luisa Iavarone (*Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*)

Giovanni Bonaiuti (*Università degli Studi di Cagliari*)

Maria Lucia Giovannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Elisabetta Nigris (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*)

Patrizia Magnoler (*Università degli Studi di Macerata*)

## **Comitato di Redazione**

Rosa Vegliante (*Università degli Studi di Salerno*)

Cristiana De Santis (*Sapienza Università di Roma*)

Dania Malerba (*Sapienza Università di Roma*)

Arianna Lodovica Morini (*Università degli Studi Roma Tre*)

Marta De Angelis (*Università degli Studi del Molise*)

Emanuela Botta (*Sapienza Università di Roma*)

Collana soggetta a peer review

# Quale scuola per i cittadini del mondo?

A cento anni  
dalla fondazione della Ligue Internationale  
de l'Éducation Nouvelle

Atti del convegno Internazionale SIRD

Roma 25-26 novembre 2021



Volume pubblicato con il contributo del  
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione  
dell'Università degli Studi di Salerno

ISBN volume 978-88-6760-902-4

ISSN collana 2612-4971

FINITO DI STAMPARE MARZO 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

**Presentazione**

- 15 Quale scuola per i cittadini del mondo? Il Convegno SIRD a cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle  
*Pietro Lucisano, Antonio Marzano*

**Relazioni su invito**

- 19 L'Education Nuova ieri e oggi. Tensioni e sfide  
*Enrico Bottero*
- 23 Pedagogia e utopia: l'alleanza della speranza  
*Jean Houssaye*
- 31 Quale scuola per i cittadini del mondo.  
*Luciano Franceschi*
- 41 Formare cittadine e cittadini del mondo: l'agire educativo e l'eredità dell'Éducation Nouvelle  
*Teresa Grange*

**Introduzione al Panel 1**

- 49 Per una rilettura attualizzata della LIEN  
*Federico Batini, Daniela Maccario, Valentina Grion*

**Introduzione al Panel 2**

- 57 Quale scuola e quali servizi educativi per i cittadini del mondo  
*Giovanni Moretti, Giombattista Amenta e Luca Girotti*

**Introduzione al Panel 3**

- 65 Quali pratiche educative per i cittadini del mondo  
*Davide Capperucci, Patrizia Sposetti*

**Introduzione al Panel 4**

- 70 I principi fondamentali della Carta LIEN tra i temi ricorrenti ed emergenti della ricerca educativa e didattica  
*Cinzia Angelini, Angela Piu*

- Introduzione al Panel 5**
- 76 Contributi per l'educazione e la scuola a cento anni dalla LIEN  
*Massimo Margottini, Pia Cappuccio, Paolo Sorzio*
- Introduzione al Panel 6**
- 80 Rileggere oggi la LIEN. Sollecitazioni per la ricerca e la formazione  
*Filippo Gomez Paloma, Katia Montalbetti, Chiara Bertolini*
- Introduzione al Panel 7**
- 84 Educare al sociale attraverso l'inclusione, lo sviluppo di comunità educanti e la valorizzazione della persona  
*Anna Serbati, Donatella Cesareni*

### Panel 1

- 91 Esperienze di ricerca tra didattica attiva e didattica a distanza |  
*Research experiences: active and distance learning*  
*Sara Gabrielli*
- 103 **Tracce di scuola attiva nella pedagogia popolare e nelle esperienze di seconda opportunità | *Traces of active schooling in popular pedagogy and second chance experiences***  
*Luisa Zecca, Valeria Cotza*
- 118 **Affrontare la Dispersione Scolastica partendo dai principi del Congresso di Nizza del 1932: la formazione degli insegnanti come fattore di prevenzione e contrasto al fenomeno dispersivo | *Facing Scholastic Dispersion starting from the principles of the Nice Congress of 1932: the teacher training as a factor in preventing and contrasting the dispersive phenomenon***  
*Chiara Annovazzi, Sonia Peloso*
- 128 **L'importanza della relazione educativa per il benessere e il successo scolastico di studenti e studentesse: un'indagine empirica tra adolescenti della scuola secondaria di secondo grado | *The importance of the educational relationship for students' well-being and success at school: an empirical survey among upper secondary school adolescents***  
*Mara Marini, Francesca Santini*
- 143 **Progettare lo spazio e il tempo nella scuola dell'infanzia: riflessioni a partire dall'Éducation Nouvelle | *Designing space and time in kindergarten: reflections starting from the Éducation Nouvelle***  
*Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Deborah Gragnaniello*

- 155 Le caratteristiche dell'insegnante Montessori e l'apprendimento per imitazione: un'indagine sulle prassi degli insegnanti | *The characteristics of the Montessori teacher and learning by imitation: a survey on teachers' practices*  
Martina Albanese, Lucia Maniscalco
- 169 La convergenza tra la visione di Ferrière dell'Educazione nuova e la comprensione del testo come emergenza educativa: un progetto di ricerca sul reciprocal teaching | *The convergence between Ferrière's vision of new education and reading comprehension as an educational emergency: a research project about reciprocal teaching*  
Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marta Pellegrini
- 183 Promuovere negli uomini la scelta di prepararsi all'esercizio della professione di maestro di scuola primaria | *Promoting in men the choice to prepare oneself for practicing the profession of primary school teacher*  
Alessandro Di Vita
- 195 Linee portanti di un progetto di educazione alla pace e alla mondialità | *Cornerstones of a project of Education for peace and Global Citizenship*  
Emilio Lastrucci
- 205 L'Education Nouvelle e la didattica inclusiva e laboratoriale: le nuove sfide della scuola del III Millennio | *Education Nouvelle and inclusive and laboratory teaching: the new challenges of the third millennium school*  
Daniela Gulisano

#### Panel 2

- 219 Esternalizzare il sapere pedagogico di un'innovazione pedagogico-didattica attraverso incontri di monitoraggio riflessivo: il progetto "Bell'impresa!" | *Externalize the pedagogical knowledge of a teaching innovation through reflective monitoring meetings: the "Bell'impresa!" project*  
Alessia Bevilacqua, Claudio Girelli, Giorgio Mion, Marzia Micheletti, Michela Cona, Giulia Lonardi
- 233 "Porto di Parole": da festival dal vivo a manifestazione on-line | *"Porto di Parole": from live festival to online event*  
Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Antonio Marzano



- 246 **Il testo libero per la promozione della cittadinanza attiva** | *The practice of free text for active citizenship*  
Beatrice Bramini, Nerina Vretenar
- 256 **Pionieri dell'insegnamento a misura di allievo** | *Pioneers of Student-Centered Teaching*  
Vincenzo Bonazza
- 268 **La rimodulazione degli spazi e dei tempi nei servizi integrati zero-sei: l'esperienza educativa delle "bolle"** | *Reshaping space and time in zero-six integrated services: the educational experience of "bubbles"*  
Giovanni Moretti, Arianna Morini, Bianca Briceag, Alessia Gargano
- 281 **Per una nuova didattica inclusiva nel periodo digitale e pandemico** | *For a new inclusive education in the digital and pandemic period*  
Paolina Mulè, Giuseppe Spadafora
- 296 **Convegno di Calais e Life Design: come lo sviluppo di competenze possa promuovere inclusione e benessere, favorendo progettualità futura** | *Calais Conference and the Life Design approach: how skills development can promote inclusion and well-being, favoring future planning.*  
Teresa Grange, Chiara Annovazzi
- 307 **Tra partecipazione e autoregolazione dell'apprendimento. Alla ricerca di un'unità di analisi per la promozione della scuola democratica** | *Between Participation and Self-regulated Learning. In Search of a Unit of Analysis for the Promotion of Democratic Education*  
Paolo Sorzio
- 319 **Pour l'Ère Nouvelle: educazione artistica e morale. Dal modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) alla valutazione di sistema** | *Pour l'Ère Nouvelle: Artistic and Moral Education. From the DADA Model (Didactics for Learning Environments) to the System Evaluation*  
Cristiana De Santis, Eleonora Mattarelli
- 329 **Studenti con cittadinanza non italiana alla Sapienza: dall'esperienza di studio alla transizione al lavoro** | *Students with non-Italian citizenship at Sapienza: from the study experience to the transition to work*  
Irene Stanzione, Emanuela Botta, Andrea Marco De Luca

### Panel 3

- 343 Il valore eversivo delle pratiche di educazione attiva. L'esperienza di una scuola media romana | *The subversive value of active education practices. An experience in a lower secondary school in Rome*  
Patrizia Sposetti, Alessia Barbagli
- 357 Creazioni matematiche: tra ricerca individuale e risonanze collettive | *Mathematical creations: between individual research and collective resonances*  
Donatella Merlo, Sonia Sorgato
- 370 La professionalità dell'insegnante nella scuola dell'emergenza | *The Teacher Professionalism in the Emergency School*  
Rosanna Tammaro, Iolanda Sara Iannotta, Roberta Scarano, Alessia Notti
- 383 Innovare la scuola: un progetto di sperimentazione didattica nella "Scuola delle Relazioni e della Responsabilità" | *Innovating the school: an experimental educational project in the "School of Relationships and Responsibility"*  
Vincenzo Arte, Mara Marini
- 396 Le Istituzioni scolastiche nella costruzione di Patti Educativi con famiglie e territorio: un percorso di Ricerca-Formazione | *The role of schools in building educational partnerships with families and community: a research-training program*  
Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione
- 407 La valutazione del clima scolastico e dei livelli individuali di resilienza | *Assessment of the school climate and individual levels of resilience*  
Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo
- 421 Nessuno resta indietro: un progetto di service learning | *No one is left behind: a service-learning project*  
Alessandra La Marca, Federica Martino, Ylenia Falzone
- 434 Il volontariato nel curriculum della scuola del 2030: esperienze europee e dispositivi valutativi | *Volunteering in the 2030 school curriculum: European experiences and evaluation devices*  
Maria Ermelinda De Carlo, Marco Bartolucci
- 448 L'importanza della musica nel pensiero pedagogico di Adolphe Ferrière e la sua attualità per la promozione dell'inclusione scolastica | *The music relevance in the Adolphe Ferrière's pedagogical thinking and its topicality to promote school inclusion*  
Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti

#### Panel 4

- 463 La didattica universitaria come laboratorio per un'educazione attiva | *University teaching as a laboratory for active education*  
Arianna Giuliani
- 474 Sviluppo delle competenze globali e formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria: un'esperienza di ricerca a livello internazionale | *Development of global competence and primary school teacher initial education: an international research experience*  
Davide Capperucci
- 492 Nativi digitali e lockdown: la vita digitale dei bambini durante la pandemia tra smartphone e nuova normalità | *Digital natives and lockdown: the digital life of children during the pandemic between smartphones and the "new normal"*  
Paolo Ferri, Susanna Mantovani, Chiara Bove, Paola Manzoni, Nicola Cavalli, Marina Picca
- 507 La scuola per la cittadinanza digitale del futuro: valutazione ex-post per la formazione degli insegnanti | *Schooling for the digital citizenship of the future: ex-post evaluation for teacher training*  
Francesco Maria Melchiori, Luigi Piceci, Anna Maria Mariani
- 519 L'attualità di Célestin Freinet nella scuola italiana: verso uno studio di caso | *The relevance of Celestin Freinet in Italian schools: a case study*  
Angela Maltoni, Antonella Lotti, Alessio Surian
- 533 Per un'educazione nuova ci vuole (anche) una valutazione nuova | *For a new education we need (also) a new assessment*  
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
- 547 Usare la valutazione per accrescere la qualità degli interventi didattici con allievi con bisogni speciali: competenze valutative auto-percepite e percezione della disabilità | *Using assessment to increase the quality of educational interventions with pupils with special needs: self-perceived assessment skills and perception of disability*  
Antonella Nuzzaci, Anna Murdaca, Marinella Muscarà

#### Panel 5

- 569 La nuova didattica digitale e la valutazione in chiave inclusiva | *The new digital teaching and evaluation in an inclusive key*  
Marika Calenda, Alessio Fabiano

- 588 Logiche, reti e pratiche partenariali interistituzionali e qualità della formazione: dalla progettazione all'assessment | *Logics, networks and inter-institutional partnership practices and training quality: from design to assessment*  
Antonella Nuzzaci
- 603 Freinet oggi: una ricerca visuale tra la scuola di Vence e le scuole italiane | *Freinet today: a visual research in Vence and in Italian schools*  
Antonella Lotti, Diego Di Masi, Alessio Surian
- 623 Prime riflessioni sulla valutazione di impatto di interventi a contrasto alla dispersione scolastica | *First reflections on the evaluation of the impact of interventions against early school leaving*  
Giulia Toti, Eliana Bucchi, Vanessa Candela, Ermelinda De Carlo
- 636 Formare i futuri insegnanti all'ascolto e all'accoglienza | *Future teachers' training in listening and welcoming*  
Leonarda Longo, Gaetana Katia Fiandaca
- 648 La 'prima' alleanza: studio di un dispositivo di corresponsabilità genitore-educatore nel nido di infanzia | *The 'first' alliance': study of a parent-educator co-responsibility device in the nursery*  
Ilenia Amati, Laura Sara Agrati
- 662 Percorsi di formazione degli insegnanti come opportunità per innovare | *Teacher training as an opportunity to innovate*  
Marco Giganti
- 675 Éducation nouvelle e metodo Pizzigoni, tra passato e contemporaneità | *Éducation nouvelle and the Pizzigoni method across the past and the contemporary era*  
Franca Zuccoli, Anna Teresa Ferri
- 685 Dal progetto IDRUSA all'outdoor education. Arte e orienteering | *From IDRUSA project to outdoor education. Art and orienteering*  
Ada Manfreda, Antonio Di Maglie
- 697 Cittadini del mondo: quali diritti | *Citizens of the world: what rights?*  
Giancarlo Cavinato
- Panel 6
- 713 La scuola resisterà? | *Will the school resist?*  
Davide Tamagnini

- 722 Il Progetto Leggimi Ancora: la voce degli insegnanti coinvolti nel progetto nazionale di lettura ad alta voce in classe | *Leggimi Ancora Project: the voice of teachers involved in the national read aloud project*  
Giulia Mattiacci, Diego Izzo, Giulia Toti
- 734 eTwinning e Scuole Nuove: collaborazione e valorizzazione del patrimonio culturale | *eTwinning and New Schools: collaboration and enhancement of cultural heritage*  
Elif Gulbay, Valeria Di Martino
- 744 Percezione sull'esperienza vissuta in DaD per un campione di studenti di istituti secondari di secondo grado italiani | *Perception of the experience lived in Distance Learning in a sample of students from Italian secondary schools*  
Sara Rizzo
- 763 Applicazione delle tecniche digitali in contesti di educazione per gli adulti: le linee guida per le industrie creative del progetto europeo digiculture | *Using digital skills within adult education context: the DigiCulture project Guidelines for Creative Industries*  
Maria Rosaria Re
- 774 Valutazione autentica e attivismo: alcuni punti di contatto | *Authentic evaluation and activism: some points of contact*  
Fabio Ardolino, Stefano Scippo
- 784 Educazione alla sostenibilità come educazione armoniosa. Le rappresentazioni di un campione di famiglie | *Sustainability education as a harmonious education. The representations of a sample of families*  
Salvatore Patera, Ezio Del Gottardo
- 797 La rilevanza della motivazione degli insegnanti sull'azione didattica: una riflessione sull'importanza della scelta lavorativa e dell'autoefficacia in ambito professionale | *The relevance of teachers' motivation on didactic action: a reflection on the importance of career choice and self-efficacy in the professional field*  
Marta Cecalupo, Giorgio Asquini, Daniela Di Donato
- 808 La prospettiva neurodidattica e le specificità apprenditive individuali. Uno studio | *The Neuroeducation perspective and individual learning specificities. A study*  
Giuseppa Compagno
- 821 Apprendimento ludico: quale ruolo per l'insegnante? | *The role of the teacher in ludiform learning*  
Demetrio Ria

- 843 *L'Éducation nouvelle, l'infanzia e il mondo digitale. Una indagine esplorativa sull'utilizzo delle tecnologie digitali nel sistema integrato 0-6: un confronto tra Italia e Brasile | The Éducation nouvelle, childhood and the digital world. An exploratory survey on the use of digital technologies in 0-6 system: a comparison between Italy and Brazil*  
 Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Rosa Capobianco, Paolo Di Rienzo, Aline Sommerhalder; Fernando Donizete Alves
- 857 **Educare in tempo di crisi. L'attualità del sistema pedagogico di Freinet nella prospettiva dell'inclusione | Educating in times of crisis. Freinet's Pedagogical heritage for inclusive education**  
 Paola Aiello, Fausta Sabatano

#### Panel 7

- 871 **L'Approccio Triadologico all'Apprendimento in un PCTO dedicato alla cittadinanza attiva | The Triadological Learning Approach in a PCTO dedicated to active citizenship**  
 Ilaria Bortolotti, Nadia Sansone, Donatella Cesareni
- 882 **La dirigenza umanistica come nuovo approccio alla dirigenza scolastica: la definizione del costrutto | Humanistic leadership as a new approach to school management: definition of the construct**  
 Emanuela Botta, Ottavio Fattorini
- 894 **Come il sasso nell'acqua: autovalutazione delle pratiche inclusive in una scuola secondaria di secondo grado | Like a stone in the water: self-assessment of inclusive practices in a secondary school**  
 Silvia Zanazzi
- 906 **Una progettazione integrata dalle tecnologie nel percorso di apprendimento della letto-scrittura | A design for the learning path of reading and writing integrated by technologies**  
 Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Antonio Marzano
- 921 **Scuole nuove per lo sviluppo dei piccoli borghi: il caso studio delle Valli Joniche dei Peloritani | New schools for the development of small villages: the case study of the Jonian Valleys of the Peloritani**  
 Viviana Vinci, Giuseppe Bombino, Francesco Calabrò, Nino Sulfaro, Silvestro Malara
- 934 **La lettura ad alta voce, strumento per la democrazia per un'educazione "nuova" | Reading aloud, a tool for democracy for a "new" education**  
 Federico Batini

- 946 **Per una cultura dell'affettività a scuola. L'esperienza della Didattica Assistita con gli Animali (DAA) | *For a culture of affectivity at school. The animals assisted didactic experience***  
*Francesco Paolo Romeo*
- 959 **Una scuola nuova per contrastare la dispersione scolastica. La voce degli studenti di scienze della formazione | *A new school to combat early school leaving. The voice of education science students***  
*Guido Benvenuto, Nicoletta Di Genova*
- 973 **Open Badge educativi – Linguaggi e pratiche dell'arte in ambito educativo e di formazione | *Educational Open Badges – Languages and Practices of Art in Education and Training***  
*Emiliane Rubat du Mérac, Michela Chiara Borghese, Pascal La Delfa*
- 985 **La metodologia dell'Activation du développement vocationnel et professionnel per la maturazione personale e professionale | *Activation du développement vocationnel et professionnel methodology for career choice and development***  
*Giuseppa Cappuccio*

## VIII.

---

**Tra partecipazione e autoregolazione dell'apprendimento. Alla ricerca di un'unità di analisi per la promozione della scuola democratica**  
**Between Participation and Self-regulated Learning. In Search of a Unit of Analysis for the Promotion of Democratic Education**

---

**Paolo Sorzio**

*Università degli Studi di Trieste*

**Abstract**

L'istruzione democratica è un processo di continuo superamento degli ostacoli all'apprendimento, anziché un modello ideale. Questo contributo presenta una riflessione metodologica, che riguarda l'unità di analisi pertinente per lo studio delle condizioni contestuali che impattano sull'apprendimento. Facendo riferimento all'etnometodologia, si ritiene che la "struttura della partecipazione" nei contesti educativi costituisca l'insieme delle condizioni situazionali che configurano le opportunità di apprendimento autoregolativo di allieve e allievi. L'elaborazione di un focus osservativo aperto consente sia il riconoscimento dei vincoli allo sviluppo del pensiero autoregolativo, sia la condivisione di prospettive con le insegnanti e le educatrici, allo scopo di elaborare progetti di cambiamento. Come caso di studio, ci si riferirà al materiale etnografico di un percorso formativo in un sistema di doposcuola, condotto dal 2016 al 2018.

---

Democratic education is a constant process of identification and transformation of the constraining conditions to learning. It is proposed a methodological reflection on the relevant unit of analysis for the study of the contextual conditions that impact over learning. By relying on the ethnomethodological perspective, the "structure of participation" of children in the educational practices can be considered critical in the opportunities for the development of their self-regulated learning. Furthermore, an open focus of observation enables the researchers to reconstruct the situated conditions of the learning processes, as well as to work out a boundary object with teachers and educators, in order to design innovative activities to promote self-regulated thinking. As a case study, refe-



rence is made to an ethnographical documentation gathered during an in-service training activity with the educators in a system of after-school programmes, during the years 2016-2018.

---

**Parole chiave:** etnometodologia; unità di analisi; partecipazione; apprendimento autoregolativo.

**Keywords:** ethnomethodology; unit of analysis; participation; self-regulated learning.

## 1. La scuola democratica

Dewey (1916) introduce una dimensione processuale nella prospettiva democratica dell'istruzione; anziché identificare un modello ideale di "scuole nuove", secondo Dewey, l'educazione è democratica quando rimuove gli ostacoli al continuo sviluppo umano; le attività sociali che introducono ostacoli all'esplorazione e al dialogo non possono essere considerate "educative". Il pensiero di Dewey, quindi identifica l'apprendimento nella capacità di tutti gli esseri umani di crescere e agire intelligentemente per il benessere individuale e comunitario. Anziché ipotizzare modelli ideali, questa prospettiva è maggiormente orientata ad analizzare le condizioni contestuali che impattano sullo sviluppo umano e a progettare interventi per favorire la continua emancipazione delle persone dai vincoli e dalle pressioni all'apprendimento.

In questo contributo, la "struttura della partecipazione" è considerata l'unità di analisi per ricostruire le condizioni che ostacolano la capacità degli studenti e delle studentesse di diventare "soggetti" del loro stesso percorso di apprendimento e a sviluppare il "pensiero autoregolativo".

## 2. L'etnometodologia

L'etnometodologia (Mehan e Wood, 1975) è rivolta all'analisi dettagliata del modo in cui le interazioni umane "costituiscono" le condizioni che impattano sulle specifiche forme di apprendimento individuale.

Nel campo dell'istruzione, l'etnometodologia (Erickson, 2006; Mehan, 1979; 1998) ritiene che le interazioni che avvengono nei contesti istituzionali siano il terreno in cui le aspettative riguardanti gli scopi dell'istruzione, i criteri di una prestazione appropriata, le competenze richieste agli studenti siano costantemente rese comprensibili, accettate, stigmatizzate o contestate in pratica, creando diverse condizioni locali alla partecipazione degli studenti e delle studentesse.

L'approccio etnometodologico è profondamente anti-funzionalista: la scuola non è un sistema specializzato e coerente al servizio della società, ma un terreno in cui si confrontano diverse prospettive, anche in conflitto tra loro; pertanto, nella scuola non si applicano deterministicamente delle regole sociali, ma si elaborano mediazioni tra significati.

Tra gli ambiti di ricerca etnometodologica nell'istruzione vi sono gli studi che riguardano i processi di discontinuità tra diversi sistemi educativi, come la famiglia e la scuola. I repertori di partecipazione al discorso in famiglia e in comunità possono seguire patterns che la scuola non riconosce o apprezza (Cazden, 1988). Un secondo ambito di ricerche riguarda la distribuzione diseguale delle opportunità di partecipazione degli allievi, con la conseguenza di impostare diverse carriere scolastiche: gli insegnanti possono organizzare la comunicazione per alcuni allievi principalmente sulle loro prestazioni, mentre potrebbero offrire opportunità di pensiero metacognitivo agli studenti considerati "più bravi". L'insuccesso scolastico non è quindi un fatto educativo dalle caratteristiche definite, ma è il risultato di un sistema di comportamenti, interazioni e interpretazioni che si stabilizzano nel corso del tempo (Mehan, 1992).

Nel caso presentato, mi sono focalizzato sulle condizioni che creano opportunità di apprendimento autoregolativo, ovvero, la capacità di riflettere sui propri processi di ragionamento e nel saperli

adattare, in funzione di particolari situazioni nell'ambiente circostante (Whitebread et al., 2007; Manyukhina & Wyse, 2019).

In questa prospettiva, sono state formulate le seguenti domande di ricerca: Quali sono le condizioni alla partecipazione individuale che impattano sullo sviluppo del pensiero autoregolativo? Quali sono le strategie di scaffolding e come sono distribuite tra gli adulti e i pari? Esistono differenze tra le diverse pratiche educative, in classe e nell'extra-scuola? Per rispondere almeno parzialmente a queste domande, faccio riferimento a una mia ricerca etnografica, condotta in alcuni doposcuola per allievi della scuola primaria a rischio di insuccesso scolastico, in una media città del NordEst dal 2016 al 2018. Analizzando una grande quantità di note etnografiche riguardo le situazioni di apprendimento che avvengono nei doposcuola, emergono diversi elementi di criticità nelle opportunità di pensiero autoregolativo.

### 3. L'unità di analisi: la struttura della partecipazione

Per ricostruire le condizioni che impattano sullo sviluppo del pensiero autoregolativo, è necessaria l'identificazione di una unità di analisi, che è “il modo in cui una prospettiva teorica permette di concettualizzare un fenomeno” (Säljö, 2009, p. 206); come conseguenza, si elaborerà uno strumento di osservazione per registrare gli elementi essenziali che costituiscono le condizioni dello sviluppo del pensiero autoregolativo.

Nel caso qui discusso, l'unità di analisi è “la struttura di partecipazione”, per riconoscere e intervenire sulle condizioni in cui si sviluppa l'apprendimento. Si tratta della “configurazione delle norme di interazione che emergono all'interno di specifiche pratiche didattiche” (O'Connor & Michaels, 1996, p. 67).

Le dimensioni costitutive della struttura della partecipazione sono: l'organizzazione materiale del setting in cui avvengono le interazioni; le norme per la conduzione appropriata dell'interazione e per la distribuzione dei contributi tra i partecipanti; le strategie di supporto per favorire l'apprendimento (Erickson, 2006).

### 3.1 *Il focus dell'osservazione*

Le osservazioni, orientate alla prospettiva etnometodologica, devono quindi presentare quegli elementi contestuali che configurano le condizioni dell'agency dei partecipanti, in questo caso, la promozione del pensiero autoregolativo nell'interazione educativa; inoltre, devono consentire il riconoscimento del tessuto complesso e variabile delle interazioni che avvengono all'interno di specifiche pratiche educative e distinguerne le diverse possibilità di evoluzione.

Per raccogliere le informazioni pertinenti all'unità di analisi, è stato scelto un focus di osservazione che non isola la persona dal sistema di interazione in cui è coinvolta; piuttosto, analizza i suoi contributi in un processo mediato dall'organizzazione del setting, dal ruolo e la posizione degli altri partecipanti, dagli strumenti utilizzati e dagli scopi dell'attività (Erickson, 1988). Gli interventi delle educatrici e dei bambini avvengono nelle possibilità configurate dalle condizioni interazionali (Erickson, 2006). Nel format, è possibile inserire le differenti prospettive in gioco nella stessa attività, le relazioni con gli altri contesti, le opportunità di crescita di ciascun partecipante<sup>1</sup>.

## 4. Una situazione tratta dalla ricerca

Ho utilizzato questa prospettiva metodologica durante un'etnografia condotta dal 2016 al 2018 in un sistema di doposcuola per bambini e bambine della scuola primaria a rischio di insuccesso scolastico, in una grande città del NordEst. Un obiettivo condiviso con le educatrici è l'uso dell'etnografia come “strumento di mediazione” (oggetto di confine tra il mondo della ricerca e il mondo dei servizi educativi del Comune) per introdurre dei cambiamenti, per estendere le buone pratiche e per costruire nuove relazioni con il mondo della scuola, che ha stipulato nel corso degli anni le convenzioni con il servizio educativo del Comune.

1 Ho analizzato in dettaglio la rilevanza del focus osservativo, per garantire la validità ecologica della ricerca orientata etnometodologicamente in Sorzio (2017).

La ricerca etnografica ha avuto alcuni limiti:

- a causa del contesto vulnerabile, non mi è stata concessa la possibilità della videoregistrazione. Questo non ha permesso di ricostruire nel dettaglio specifiche interazioni di piccolo gruppo, ma ha liberato l'attenzione agli aspetti dinamici dell'intera situazione osservata e a selezionare le strategie di scaffolding che emergevano;
- l'accordo di ricerca era con il Comune che gestisce il sistema di doposcuola; gli Istituti scolastici quindi erano estranei al progetto di ricerca e formazione, rivolto alle educatrici. Di conseguenza, non ho potuto analizzare le strutture della partecipazione degli stessi bambini nelle loro classi scolastiche. Tuttavia, in alcuni casi, le insegnanti hanno accettato di incontrarmi o di farmi partecipare ad alcuni incontri tra i delegati delle due istituzioni.

Il caso qui selezionato identifica l'interazione tra pari nell'affrontare un compito riguardante il valore posizionale delle cifre, l'elaborazione di processi di ragionamento procedurale, gli interventi delle educatrici per promuovere le opportunità di pensiero autoregolativo.

#### 4.1 *Nota etnografica del 17/01/2017, doposcuola "Il giro dei giorni"*<sup>2</sup>

Setting: L'aula è di circa 4 x 6 m; 4 banchi da 4 posti ciascuno; 3 banchi da 2 posti ciascuno. Alle pareti: cartelloni con le tabelline; emoticons che i bambini selezionano ogni pomeriggio, per presentare il loro stato d'animo; i disegni dei bambini. Un orologio da parete (secondo le educatrici, serve per aiutare i bambini a regolare il loro impegno prima di ciascuna pausa); una lavagna; un calendario (per rendere visibili i compiti della settimana).

- 2 Tutti i nomi sono pseudonimi, per garantire il diritto alla privacy dei partecipanti. Nel testo ho mantenuto la forma linguistica delle note osservative; le note in corsivo tra [...] sono le mie riflessioni sul campo.

Partecipanti: 2 educatrici: Sara e Anna; 7 bambine; 8 bambini di classe 2°. Ore 14.30.

L'educatrice Anna legge il compito dal libro di testo: “mettere in tabella le addizioni” [l’obiettivo dovrebbe essere la rappresentazione del Valore posizionale decina/unità] e chiede alla classe “con quale metodo dovete fare le operazioni?”. Una bambina risponde “una tabella”. Anna “avete tutto il tempo”. Sul libro, il compito è presentato come una storiella “Signor Unità” cerca “Decina” [come se questo fosse un contesto motivante]

La tabella è così configurata:

<i>decine</i>	<i>unità</i>
III	UUU
III	UUUUU
numerali	numerali

Il compito dovrebbe costituire una rappresentazione iconica di una situazione additiva.

L'educatrice Sara guida Corinna, che sta svolgendo il compito “46 + 16: “dove segni?” (indica la colonna più a destra). Corinna scrive “6” sulla colonna a destra e ‘4’ su quella a sinistra. Sara: “Questa è la prima operazione che hai fatto, quella sotto ... quante decine?”

decine	unità
III	UUUUUU
I + I	UU UUU
6	2

L'educatrice invita Corinna a un’ulteriore focalizzazione sui suoi processi di pensiero: “Le unità le hai fatte? Quante ne hai fatte?” In

questo caso l'educatrice offre un sostegno regolativo a Corinna, aiutandola a focalizzare l'aspetto problematico del compito; i bambini scoprono e condividono la strategia di spuntare il gruppo di dieci unità [qui segnate come ' '], di trascrivere un segno di decina sulla colonna a sinistra e quindi di contare le unità rimaste e le decine complessive. Alcuni bambini fanno fatica a capire che la somma delle unità che supera la decina va scomposta e la decina va riportata nella colonna a sinistra. L'educatrice Anna chiede a Emma di fare bene il disegno della tabellina (in effetti la bambina traccia i bordi a mano libera, calcando la matita). L'educatrice disegna direttamente ed Emma guarda. Clima calmo, i bambini hanno molta autonomia nel ritmo di svolgimento dei compiti.

Le educatrici controllano e correggono le tabelle disegnate in maniera scorretta.

Elisa ha una strategia procedurale (per  $27 + 26$ ) e manca qualche passaggio (riporto): scrive solo la somma delle unità (13), ma non riporta la decina nell'altra colonna. Conta gli elementi della colonna delle "decine" [a mio parere questo passaggio è rilevante, perché sembra che non tratti l'addizione come un oggetto matematico, ma come aggiustamento di parti: i valori posizionali sono aspetti separati dell'addizione].

decine	unità
II	UUUUUUU
II	UUUUUU
4	13

Elisa è corretta dall'educatrice, quindi riporta le unità restanti dalla scomposizione delle decine; riporta la decina nella colonna a sinistra. Poi, scompone le unità come  $10 + 3$  trascrive 3 nell'ultima riga delle unità e trascrive 3 nell'operazione in riga data dal quaderno ( $27 + 26 = * 3$ ); poi conta le decine e scrive la cifra nell'espressione in riga [cerca di fissare sul quaderno i risultati intermedi di una procedura che non ha ancora padroneggiato].

Elisa dice a voce alta “guadagna la decina ... devo spuntare” [nella colonna sinistra, per indicare che è il significato di un ‘riporto’]. Indica all’altra bambina: “prima devi sommare e poi spuntare .... Conta  $3 + 7...$ ”. L’altra bambina tende a spuntare a caso e a contare senza dare valore agli ordini di grandezza. Ad esempio 4 decine e 10 unità sono contate come 14.

Matteo preme troppo la punta della matita finché la rompe e abbandona il compito.

[Nel compito per casa, la convenzione implicita per comprendere il ‘riporto’ sembra essere: “rappresenta la grandezza numerica visivamente in diverse colonne per definire gli ordini di grandezza. La procedura implicita è: “Conta le unità; se c’è una decina guadagnata, va spuntata e riportata come 1 decina nella colonna a sinistra”].

Il significato matematico dell’esercizio sembra elusivo: il compito è più orientato alla procedura riguardo il valore posizionale delle cifre che al “senso del numero” e al riconoscimento della componibilità dei numeri naturali. I bambini hanno spesso difficoltà a riconoscere la decina (contano ma non scompongono (se chiedo di scomporre 11 come  $10 + ...$  non aiuta); oppure, scrivono le unità e si dimenticano di spuntare; talvolta, non capiscono cosa va scritto e dove: esempio, scrivono la somma delle unità come numero senza scomporlo in unità e decine (non riconoscono il ‘riporto’). Le educatrici preparano degli schemi alla lavagna che sono distinti dall’esercizio per casa (la tabella) per favorire la comprensione della decina come composizione:  $10 = 1 + 9$ ;  $10 = 2 + 8$ ;  $10 = 3 + 7$ ; .... [penso che stiano scegliendo la strada giusta, ma non ritengono di avere molta autonomia nelle attività didattiche nel doposcuola, finalizzato al supporto nei compiti dati per casa e non insistono a lungo].

#### 4.2 *Analisi della struttura della partecipazione*

*Il setting:* la stanza è situata nel Centro civico del quartiere dove è situato il doposcuola; le educatrici sono attente a creare le migliori condizioni di partenza per bambini e bambine che spesso si trovano in situazioni più complicate per svolgere i compiti per casa. Hanno sistemato un orologio a parete per aiutarli a organizzare il loro im-



pegno cognitivo nell'unità di tempo condiviso di 20 minuti prima di ciascuna pausa; hanno fornito fogli, matite e temperamatite e sono molto attente a guidare i bambini a impostare e a disegnare correttamente e in maniera leggibile, come prerequisito per i loro ragionamenti. Sara mi dice che i bambini più in difficoltà sono coloro che hanno anche le matite spuntate, si dimenticano i quaderni, affrontano i compiti senza sviluppare la motricità fine; per questo, vanno guidati immediatamente.

*I partecipanti e le norme:* i bambini e le bambine assumono la responsabilità per l'andamento dell'interazione e la realizzazione degli scopi dell'attività (fare i compiti ponendo attenzione ai processi di pensiero). Le educatrici orchestrano i ragionamenti dei bambini ponendo loro numerose domande, in relazione al momento specifico nello svolgimento del compito; alcuni bambini sono attenti ai processi di ragionamento dei pari in una forma molto ravvicinata, che permette loro di seguire gli elementi rilevanti del compito; è stata individuata una grande varietà di strategie di scaffolding in questo contesto (rispetto agli altri doposcuola):

Esecutivo	“scrivi qui”, “scrivi il numero; si va sulla?”; “quante decine?”
Di pianificazione	“da dove parti?”, “e adesso?”
Di autoregolazione	“hai contato bene?”, “Guarda quello che hai fatto a scuola, cosa devi fare?”, “perché è sbagliato? Perché non stai attento”
Di focalizzazione della strategia	“parti da lì. Si parte sempre dalle ....”, “quante decine qui? Fallo giusto”
Di controllo dell'errore	“contale tutte”

*Il Contenuto e gli strumenti:* Tuttavia, gli argomenti dell'attività e i compiti sono stabiliti dalla scuola, creando un elemento di criticità, perché i partecipanti non riescono ad adattare il materiale alle loro specifiche finalità.

## 5. Considerazioni educative

La struttura della partecipazione in questo contesto ha alcune diversità rispetto ad altri doposcuola in cui è stata condotta la ricerca; purtroppo, non si è potuto analizzare in dettaglio il modo in cui le interazioni sono configurate nelle classi scolastiche.

Negli altri doposcuola il setting non è progettato: in alcuni è ricalcata la disposizione scolastica di due banchi affiancati. In altri è incoraggiato il lavoro in piccolo gruppo. Complessivamente, raramente si trova la varietà di strategie di supporto al pensiero autoregolativo; i bambini lavorano individualmente o a piccoli gruppi, con scambi limitati all'esecuzione o al risultato; gli educatori verificano l'andamento dei compiti per casa, con limitate strategie di scaffolding, per lo più focalizzate alla procedura.

Nel doposcuola "Il giro dei giorni" invece, le strategie di scaffolding sono articolate, adatte alla situazione di ciascun bambino e bambina e non puramente procedurali, anche se la natura del compito invita a un'attività strumentale.

Il punto cruciale riguarda l'accordo tra il Comune e le scuole; queste ultime (in tutti i casi) assegnano liste di compiti per casa e non discutono con le educatrici le modalità più efficaci per i bambini e le bambine che frequentano i doposcuola. Il contratto di lavoro delle educatrici non specifica quali debbano essere le competenze e il ruolo durante i doposcuola. Pertanto, la scelta più semplice tende a essere quella di fornire un contesto per svolgere i compiti e di valutarne la correttezza procedurale. Il caso qui presentato è particolare e con molta difficoltà questa pratica rappresenta un modello per le educatrici degli altri servizi.

## Riferimenti bibliografici

- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH Heinemann.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.  
[https://edtechbooks.org/pdfs/mobile/democracyandeducation/\\_democracyandeducation.pdf](https://edtechbooks.org/pdfs/mobile/democracyandeducation/_democracyandeducation.pdf). Ultimo accesso: 21 settembre 2021.

- Erickson F. (1988). Qualitative method in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.), (pp. 119-161). New York: MacMillan.
- Erickson, F. (2006). Studying side by side: Collaborative action ethnography in educational research. In G. Spindler, L. Hammond (eds.), *Innovations in Educational Ethnography: Theory, Methods, and Results*. New York: Psychology Press.
- Manyukhina, Y. & Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30: 3, 223-243, DOI: 10.1080/09585176.2019.1599973.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65, 1, 1-20. <https://doi.org/10.2307/2112689>.
- Mehan H. (1998). The study of social interaction in educational settings. Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245-269. <https://doi.org/10.1159/000022586>
- Mehan, H. & Wood, H. (1975). *The Reality of Ethnomethodology*. New York: Wiley.
- O'Connor, M.C. & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks. Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (ed.), *Discourse, learning, and Schooling*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44, 3, 202-208, DOI: 10.1080/00461520903029030.
- Sorzio, P. (2017). Developing an ecological sensitivity in searching for evidence about professionals' agency in educational practices. Reflections from a case study. In K. Hannes, A. Heylighen, B. Dierckx de Casterlé, F. Truyen, & A. Declercq (eds.), *Quality and Reflexivity in Qualitative Inquiry* (pp. 74-81). Leuven Belgique: KU Leuven. <https://biblio.ugent.be/publication/8511570/file/8513715.pdf> [ultimo accesso 27 dicembre 2021].
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: the role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455. DOI:10.1891/194589507787382043.



Finito di stampare  
MARZO 2022

da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)