

**Pubblicato il: gennaio 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Self-narrative devices to detect profiles of early school leavers: a case study**

### **Dispositivi di auto-narrazione per rilevare profili di studenti in situazione di dispersione scolastica: un caso di studio**

*di*

Giuseppe Liverano

[giuseppe.liverano@uniba.it](mailto:giuseppe.liverano@uniba.it)

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

#### **Abstract:**

Using devices and of self-narration can be essential for those who experience multiple forms of inconvenience and think they cannot find their way in their lives, losing the meaning. They represent a toolbox for rediscovering who one is, for understanding what one has to do for what one wants to become, for relating to the world and events [...] for mediating one's thoughts and what one communicates (Giardina, 2020, pp. 81-83), to interweave one's own story with those of one's peers and to understand their meaning (Demetrio, 1996), to know oneself better, to evolve and rediscover the capacity for action, to be able to choose and decide in the difficulties one encounters along the way (Mansolillo, 2020, p. 43), to develop social and relational skills and transform one's behaviour (Saladino et al, 2021). For adolescents, they can represent tools to orient themselves and enable 'safe navigation' in the changing ocean of complexity, safe because addressed with appropriate tools. (Batini, 2018, 2019, 2020). The contribution aims to analyse a moment of self-training with pupils of a school of Taranto city in which self-narration devices were used to understand the inner world, the representation of reality, the expectations of children inserted in scholastic and territorial contexts

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15133

characterised by social and cultural fragility, with the aim of highlighting possible situations of drop-out.

**Keywords:** Self-narrative; self-knowledge; guidance; training; drop-out.

**Abstract:**

Utilizzare dispositivi di auto-narrazione può risultare fondamentale per chi vive forme molteplici di disagio e pensa di non riuscire ad orientare nella propria vita, perdendone il senso. Esse rappresentano una cassetta degli attrezzi per riscoprire ciò che si è, per comprendere qual è il percorso da compiere per ciò che si vuole diventare, per relazionarsi con il mondo e gli eventi [...] per mediare il proprio pensiero e ciò che si comunica (Giardina, 2020, pp. 81-83), per intrecciare la propria storia con quelle dei propri simili e comprenderne il senso (Demetrio, 1996), per conoscere meglio se stessi, evolversi e ritrovare la capacità di azione, per riuscire a scegliere e decidere nelle difficoltà che si incontrano lungo il proprio cammino (Mansolillo, 2020, p. 43), per sviluppare abilità sociali e relazionali e trasformare i propri comportamenti (Saladino et al., 2021). Per gli adolescenti possono rappresentare strumenti per orientarsi e consentire una "navigazione sicura", nel mutevole oceano della complessità, sicura perché affrontata con strumenti adeguati. (Batini, 2018, 2019, 2020). Il contributo ha lo scopo di analizzare un momento di auto-formazione con alunni di un istituto comprensivo della città di Taranto in cui sono stati utilizzati dispositivi di auto-narrazione per comprendere il mondo interiore, la rappresentazione della realtà, le aspettative di ragazzi inseriti in contesti scolastici e territoriali caratterizzati da fragilità sociale e culturale, con lo scopo di evidenziare possibili situazioni di dispersione scolastica.

**Parole chiave:** Auto-narrazione; conoscenza di sé; orientamento; formazione; dispersione scolastica.

## 1. Introduzione

La dispersione scolastica, oggi, alla luce delle tante riflessioni, degli studi e delle ricerche compiute per comprenderne le dinamiche e individuare soluzioni per prevenirla e contrastarla, può essere considerata non più un fenomeno, ma un insieme concatenato di fenomeni, articolato, multiforme, multidimensionale, che contempla più problematiche di diversa natura (Batini & Benvenuto, 2016) e che produce molteplici effetti che si riflettono nelle diverse dimensioni del soggetto coinvolto. Indagare la dispersione scolastica, perciò, è un processo complesso che necessita di una osservazione fatta da diverse angolature e di una lente di ingrandimento capace di porre attenzione e luce su molteplici aspetti e dimensioni. La dispersione scolastica produce una riduzione o una scarsa qualità dell'apprendimento dovuta ad una perdita di risorse riconducibile a più concause: malessere interiore, scarso rendimento, insuccesso formativo, relazioni non significative, metodologie di insegnamento e apprendimento non idonee, metodologie di valutazione non appropriate, difficoltà di apprendimento, basso livello socio-culturale della famiglia degli alunni, criticità caratteriali e della personalità e tante altre ancora.

Da circa due anni si sta svolgendo un progetto sulla dispersione scolastica in alcuni istituti scolastici della città di Taranto considerati a rischio sociale e culturale. Nel periodo iniziale del progetto, è stata condotta un'azione di osservazione delle possibili cause della dispersione nelle sezioni segnalate a rischio dai rispettivi dirigenti scolastici dei tre istituti, attraverso l'utilizzo di due

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15133

dispositivi di auto-narrazione: il fotocollage e la videoanalisi. In questa sede si ripoteranno i risultati di un momento di auto-formazione svolto con alunni di uno dei tre istituti comprensivi della città di Taranto in cui sono stati utilizzati tali dispositivi per cercare di comprendere ciò che si vive in classe, il mondo interiore dei ragazzi, le loro aspettative, così da avere contorni più nitidi del fenomeno della dispersione.

## 2. L'orizzonte teorico

Raccontare una storia, con delle parole o con delle immagini, o addirittura con gesti e comportamenti è un modo meraviglioso e altrettanto originale di esprimere un linguaggio come rappresentazione di sé, del proprio vissuto, del proprio passato, di ciò che si vuol diventare. Attraverso le diverse forme di auto-narrazione l'uomo evolve, cresce, si migliora, scopre informazioni su di sé, sul mondo che lo circonda, sulla propria vita.

In una esperienza formativa e di ricerca, svolta in una classe di una scuola di Taranto, sono stati utilizzate la videoanalisi e il fotocollage che ha permesso di evidenziare la poliedricità di questi dispositivi pedagogici, la loro funzione educativa che si traduce nella capacità di essere ricompositivi, riabilitativi e, perciò, inclusivi.

La videoanalisi può essere definita una metodologia autobiografica indiretta in quanto si offre come lente di ingrandimento e amplificatore pedagogico (Cescato et al., 2015) in grado di illuminare di significato e senso l'oggetto di osservazione e di fungere da strumento comunicativo- relazionale per l'analisi, la riflessione, l'interpretazione e la costruzione condivisa di significati e di senso rispetto a quanto osservato. Tale definizione può essere attendibile, perciò, in quanto tale metodologia, ha lo scopo di registrare l'agire di qualcuno, il suo vissuto in un determinato momento storico e in una determinata situazione, e nella sua applicazione clinica, è solita essere utilizzata nei processi di insegnamento e apprendimento ma, nondimeno, in altre situazioni che prevedono la cura e l'assistenza a soggetti fragili. Autobiografica quindi, perché all'interno di una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979, 1992; Bateson, 1995) non è esclusivamente “una metodologia iperspecialistica riservata agli addetti ai lavori” (Cescato, 2016, p. 76), ma uno strumento a disposizione dei soggetti videoripresi che in questo modo “possono rivedersi ed elicitare il proprio punto di vista”, (Ibidem), la propria voce, la propria interpretazione su quanto osservato, i significati a quanto emerso.

Utilizzare modalità di auto-narrazione indiretta come la videoanalisi offre il vantaggio di “consentire l'osservazione contemporanea di più soggetti, con una minor perdita di informazioni e, di permettere, in seguito differenti livelli di analisi e controlli intersoggettivi maggiori” (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 105).

La videoanalisi rappresenta uno strumento in grado effettuare una situated research (Tochon, 2008), che è tale perché registrare dei video rappresenta una osservazione diversa dalla semplice registrazione delle informazioni su una determinata situazione. Essa, infatti, offre una panoramica più ampia, senza riduzionismi e generalizzazioni poiché è una lettura di una narrazione completamente diversa, in quanto dettata dalle leggi della videoripresa, in cui si possono ritrovare elementi differenti rispetto a quelli che la semplice osservazione del ricercatore potrebbe scorgere (Sandrone, 2020, p.44). Rivedere e rivedersi amplifica l'ampiezza dell'osservazione e, di conseguenza, la sua qualità, restituendo una lettura più profonda, unitaria e più autentica (Liverano, 2022).

Utilizzata per la prima volta negli anni Sessanta nell'Università di Stanford come strumento di osservazione della pratica didattica degli insegnanti al fine di migliorarla, più recentemente è stata reimpiegata nella loro formazione iniziale. Nella ricerca pedagogica la videoanalisi è utilizzata per “promuovere negli insegnanti la riflessione sul proprio “fare scuola” e sulle proprie strategie valutative, sul modo in cui si gestisce la mediazione tra soggetti in apprendimento” (Perla & Vinci, 2021), per favorire un maggiore senso di consapevolezza negli alunni e nei docenti sull'apprendimento e sulle pratiche insegnative (Gola, 2017, pp. 169-180), per promuovere un “cambiamento positivo delle convinzioni dei docenti specializzandi nelle attività di sostegno didattico attraverso l'acquisizione di un atteggiamento riflessivo più propenso alla traduzione dei principi dell'inclusione all'interno della propria didattica quotidiana” (Dovigo, 2015). Tale pratica è stata utilizzata anche con docenti di attività motorie per rafforzare collaborazioni e attività; stimolare motivazione e attenzione selettiva (Gaudin, Chaliès & Amathieu, 2018) “riflettere sul proprio stile d'insegnamento e condividerlo, migliorare gli standard professionali, facilitare l'innovazione delle strategie didattiche contribuendo a elevare la qualità del sistema scolastico” (Colella & Vasciarelli, 2020), identificare la propria visione professionale (Pentucci & Laici, 2020), migliorare nelle pratiche di valutazione nell'istruzione secondaria e universitaria (O'Keeffe et al., 2017). L'applicazione della videoanalisi con i bambini e i ragazzi nella fascia di età compresa tra i 3 e i 16 anni è certamente più scarna e comprende ricerche prevalentemente in ambito medico-riabilitativo, per esempio per la comprensione di abilità di prescrizione (De Bernardi et. al., 2009), più che in ambito pedagogico (Migliarini et al., 2019; Balduzzi, 2020) dove è utilizzata per raccontare l'organizzazione delle giornate al nido o alla scuola dell'infanzia, o più specificatamente per descrivere le attività che prevedono il gioco libero e lo sviluppo di autonomia e consapevolezza nei bambini, o, ancora per motivarli ad acquisire abilità psico-sociali che potrebbero influenzare positivamente il senso di auto-efficacia e la stima di sé (Napolitano & Ascione, 2017). Solo di recente la videoanalisi trova più ampia applicazione per studi relativi alle diverse forme di apprendimento e per ampliare le conoscenze sui processi cognitivi in sistemi naturali come la famiglia, la scuola, i contesti professionali (Goldman et. al., 2007), ma anche con funzioni terapeutiche per il singolo individuo o per un intero sistema (Giusti, 1999).

Il fotocollage, diversamente dalla videoanalisi, è una tecnica figurativa di rappresentazione autobiografica diretta, in quanto, la narrazione, attraverso una composizione di immagini e foto, è compiuta direttamente dal soggetto che sceglie di raccontare di sé in una maniera differente rispetto al semplice racconto di parole (Biffi, 2010; Demetrio, 2008). Fa uso della manualità, compie un esercizio di fantasia e di composizione creativa di immagini che garantiscono una ulteriore forma d'arte (Cole & Knowles 2008; McNiff, 2008). Il fotocollage è un modo inedito e creativo di pensare e scrivere il pensiero attraverso immagini che funzionale a cogliere l'essenziale (Biffi & Zuccoli, 2015) e i significati che ogni interprete può ritenere validi e simbolici di un proprio stato d'animo, di un determinato vissuto in un determinato momento storico”. La tecnica del fotocollage, si concentra su ciò che accade nella propria vita, valorizzando, cioè, la propria dimensione narrativa rispetto al proprio vissuto (Biffi & Gambacorti Passerini, 2014). L'utilizzo di immagini da comporre su un foglio, permette, quindi al soggetto di scegliere liberamente ed in modo innovativo (Kostera, 2006) ciò meglio rappresenta la narrazione del proprio vissuto e che si presta ad una scansione precisa degli eventi, ripercorrendoli, ma con una nuova luce.

L'origine di questa tecnica si fa risalire al periodo relativo alla corrente artistica del cubismo ed in particolare alle sperimentazioni artistiche di George Braque e di Pablo Picasso (Pugliese, 2006), che trasformavano in opere d'arte prodotti che presentavano dei difetti artistici, subito rimediati da apposizioni di immagini su carta o di altro materiale, a volte anche con la precisa volontà di modificare il valore dell'opera e il suo stesso significato artistico. L'artefatto cognitivo, che deriva dalla composizione di immagini è, generalmente, una storia, un tratto di esistenza che narra di una identità, di una personalità, di una interiorità costruita o che si va costruendo, con le sue fragilità, le sue debolezze, i suoi valori, i suoi punti di forza. La composizione di immagini rappresenta, in definitiva, una immagine sola, un volto, un'anima che si cela metaforicamente attraverso foto in bianco e nero o a colori e che, proprio attraverso di essi, raccontano scenari interiori.

### **3. L'esperienza formativa**

Utilizzare modalità di auto-narrazione indiretta come la videoanalisi offre il vantaggio di “consentire l'osservazione contemporanea di più soggetti, con una minor perdita di informazioni e, di permettere, in seguito differenti livelli di analisi e controlli intersoggettivi maggiori” (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 105). Alla stessa maniera ricorrere a tecniche che utilizzano le immagini e le foto (fotocollage e fotolinguaggio) consente ai soggetti che le utilizzano di raccontare qualcosa di sé, della complessità e delle sfumature del proprio mondo interno che difficilmente trovano espressione nelle parole (Mancinelli, 2008).

#### **3.1 Il contesto dell'esperienza**

La realtà che quotidianamente vivono gli alunni della classe di un istituto comprensivo della città di Taranto, oggetto di studio di questa esperienza formativa, si presenta densa di problematiche. Il contesto territoriale in cui è inserita la scuola, infatti, si caratterizza per degrado sociale e culturale, che inevitabilmente penetra nel contesto scolastico, condizionandone il clima e la vita al suo interno. Penetrare in una situazione critica e scandagliare un territorio sommerso e difficilmente accessibile, a causa del retaggio culturale dei ragazzi, estremamente diffidenti nei confronti di persone che non conoscono, rappresentava la prima vera sfida, per cui necessitava un approccio di religioso rispetto, di prossimità, e, una volta guadagnata la loro fiducia, di cura.

#### **3.2 La durata dell'esperienza**

L'esperienza formativa ha avuto, complessivamente, la durata di n. 3 mesi. Tuttavia, nell'economia di questo contributo si riporteranno esclusivamente i risultati dell'attività di fotocollage e della sua videoanalisi, durata circa dieci giorni, per n. 3 ore al giorno. La videoanalisi è continuata per il tempo restante. In questi frangenti sono stati registrati video riguardanti altre attività che non saranno menzionate in questo articolo, ma la cui analisi dei risultati, potrà contribuire alla elaborazione di altri contributi scientifici.

#### **3.3. Obiettivi e domande di ricerca**

Lo scopo dell'esperienza formativa è stato quello di cercare di rispondere ai seguenti quesiti:

1. L'esperienza di fotocollage e di videoanalisi può favorire la riflessione individuale e collettiva sul proprio modo di vivere il contesto-classe?

2. Il processo di analisi dei video e dei collage di immagini come può influire sulla modificazione dei comportamenti ritenuti “critici”?
3. Questi due dispositivi di auto-narrazione in che modo possono essere di contrasto alla dispersione scolastica?

### 3.4 La scelta dei partecipanti

La terza classe (indirizzo Tecnologia) coinvolta in questa esperienza formativa si componeva di n. 12 alunni, alcuni dei quali mostravano evidenti difficoltà relazionali, atteggiamenti eccessivamente ansiosi e accompagnati da schemi di pensiero rigidi, a causa della loro difficoltà a comprendere gli stati d'animo altrui (Guidetti, 2016) al punto da compromettere la dimensione sociale della classe. Erano frequenti le liti tra pari ed alcuni alunni manifestavano continuamente schemi ripetitivi di atteggiamenti oppositivo-provocatori nei confronti di alcuni docenti. Il fotocollage e la videoanalisi, dunque, potevano risultare utili, il primo per restituire una conoscenza dei meccanismi inconsci dei ragazzi, la seconda per coinvolgere alunni che presentavano atteggiamenti simili e disfunzionali in un processo di apprendimento e formazione sia individuale che sistemico. Oltre agli alunni l'esperienza formativa ha beneficiato anche dell'ausilio di due docenti, di italiano e di Arte e immagine, che ha svolto un ruolo importante nel supporto agli alunni nell'attività di composizione delle immagini.

### 3.5 Le fasi dell'esperienza

L'esperienza formativa, quindi, è stata svolta con la partecipazione di 12 alunni, due docenti e il ricercatore, autore di questo contributo. È stato stabilito un piano di lavoro da parte dei docenti e del ricercatore che prevedeva alcune fasi e cioè:

1. Fornire informazioni ai ragazzi sull'attività di fotocollage
2. Fornire informazioni ai ragazzi sull'attività di videoanalisi
3. Effettuare l'attività di fotocollage
4. Registrare video dell'attività di fotocollage
5. Selezionare i video registrati
6. Analisi contestuale dei video selezionati e dell'attività di fotocollage

Nella prima e seconda fase, quindi, sono state fornite informazioni su come dovevano essere svolte le attività di fotocollage e di videoanalisi. Presentati i momenti dell'attività, ai ragazzi veniva chiesto di riflettere sul ruolo di “studente” per capire il loro grado di consapevolezza e conoscenza su ciò che sono i loro diritti e i loro doveri in classe. Tutti questi dati, riportati individualmente su foglio e poi condivisi su LIM, hanno favorito la scrittura di una narrazione prima individuale e poi collettiva di un profilo, da cui sono emerse tante tipologie di dispersione scolastica, puntualmente confermate dalle riflessioni degli alunni sugli artefatti cognitivi (collage) creati, in risposta al quesito posto. Dopo la condivisione c'è stato un momento di discussione collettiva che ha dato la possibilità ai ragazzi di individuare comportamenti e atteggiamenti disfunzionali su cui hanno riflettuto, effetti di tali atteggiamenti, proposte per migliorare, obiettivi da raggiungere, difficoltà incontrate.

Questo momento doveva risultare propedeutico all'attività di fotocollage vera e propria che aveva come tema un quesito ben preciso: “Che studente sei tu?”

Posto il quesito, l'attività di fotocollage prevedeva alcuni momenti:

1. la sistemazione delle immagini ritagliate su dei banchi e la loro presentazione;
2. la scelta delle immagini da parte degli alunni in base al quesito ricevuto;
3. la composizione del collage e la riflessione, condivisione e feedback del lavoro svolto.

Lo scopo dell'attività di fotocollage era quello di verificare:

- la modalità di lavoro dei ragazzi (regole, comportamenti, gestione delle emozioni)
- le motivazioni della scelta delle immagini e della composizione del collage
- cosa hanno voluto raccontare i ragazzi attraverso i collage
- quali pensieri aveva attivato il fotocollage

Per l'attività di fotocollage era stato effettuato l'acquisto di n. 20 riviste di ogni settore. Inoltre, veniva data la possibilità agli alunni di ricercare foto e immagini da internet, mettendo a disposizione alcuni computer e stampanti per la stampa delle immagini. In questo modo si dava ampia libertà di poter scegliere l'immagine che ogni alunno poteva ritenere più idonea rispetto al quesito proposto.

Di seguito si riportano le composizioni e le relative riflessioni di alcuni alunni (di cui si riportano solo le iniziali del nome e cognome). Per una migliore tutela della riservatezza, si ometterà di nominare l'istituto scolastico.

Immagine n.1 – studentessa M. C. – 3° HP Tecnologia



*A scuola vorrei essere un supereroe, capace di affrontare qualsiasi sfida. Ma tante volte sono arrabbiata perché non riesco ad esserlo e mi sento delusa e frustrata, incapace di fare le cose che ho in mente di fare. Mi sento una statua senza vita e senza obiettivi da realizzare. Mi faccio prendere dall'ansia che mi domina. Quando sono a scuola non riesco a gestire le emozioni e mi vengono anche attacchi di panico. Mi sento persa e confusa e vivo male, con un grande senso di vuoto e solitudine, perché non mi sento capita e supportata. C'è freddezza intorno a me ed io stessa mi sento fredda e*

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

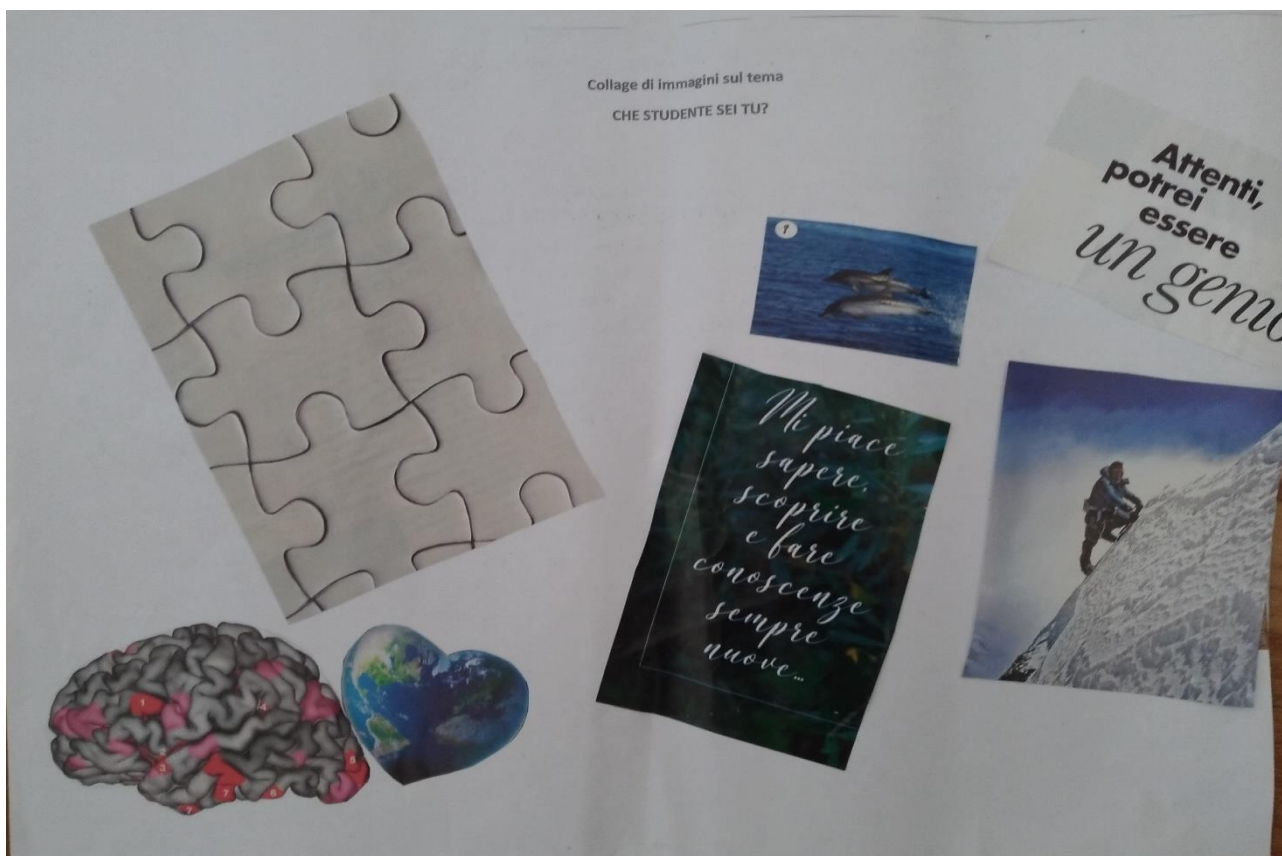
Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15133

*quasi senza vita. Non riesco ad appassionarmi a nulla e sento scorrere il tempo a vuoto. Ma, prima o poi, diventerò più forte, come un supereroe!*

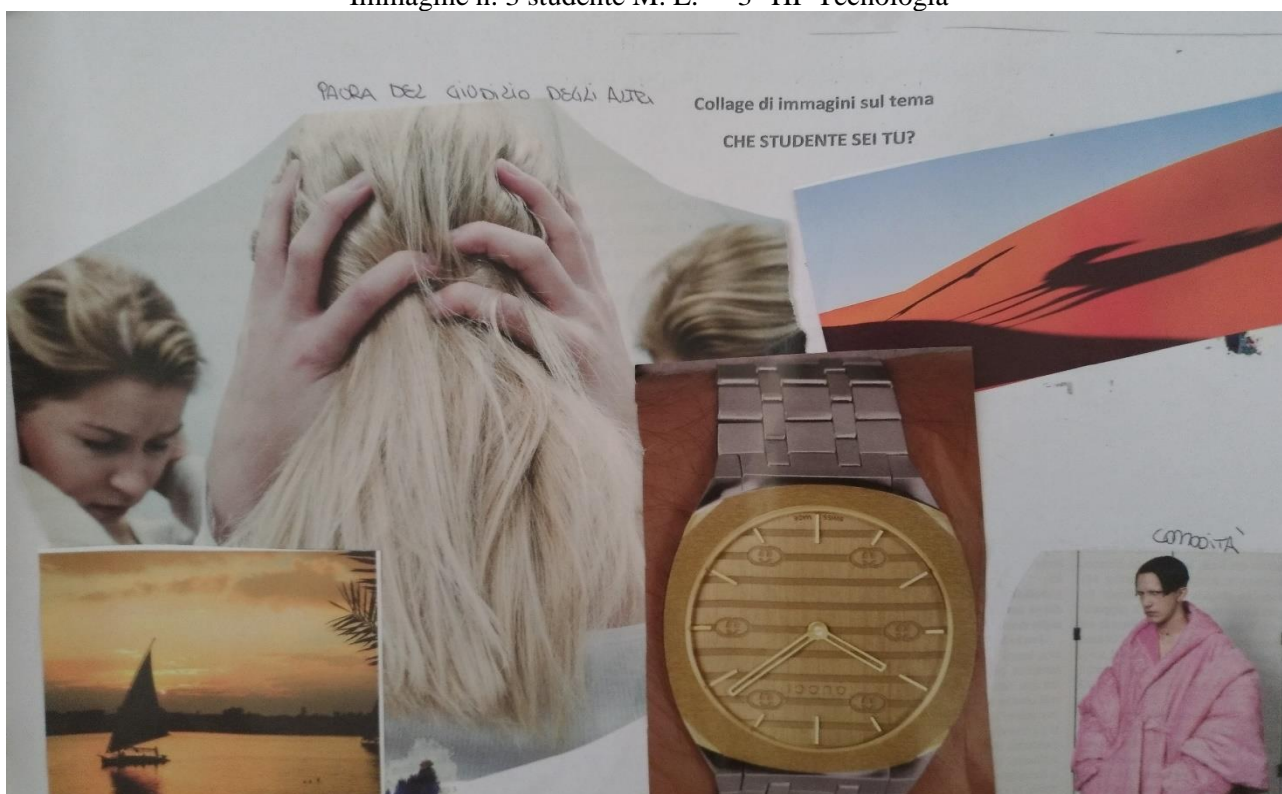
Immagine n. 2 – studente G. N. – 3° HP Tecnologia



*Vorrei essere un delfino che si muove nel mare con libertà e capacità di decidere autonomamente. Invece mi sento come in prigione e non riesco ad esprimere tutto il mio potenziale anche se penso di essere molto intelligente. Non mi sento compreso e non riesco a vivere bene con i miei compagni e con i professori. Sono un ragazzo curioso che mi piace scoprire cose nuove ma spesso mi sento male e a disagio e questo mi crea rabbia e malessere, infatti, spesso litigo con i miei compagni e con i professori ed ogni volta devo iniziare da capo un lavoro e mettere insieme tutti i pezzi. Tutto ciò mi crea tanto disagio, difficoltà e stanchezza. A scuola mi sento come se devo scalare una montagna. Sogno di aver messo a posto tutte le cose che non vanno nella mia vita e di raggiungere un equilibrio, di ragionare e gestire le emozioni che tante volte ancora non riesco a gestire provocando danni in classe.*



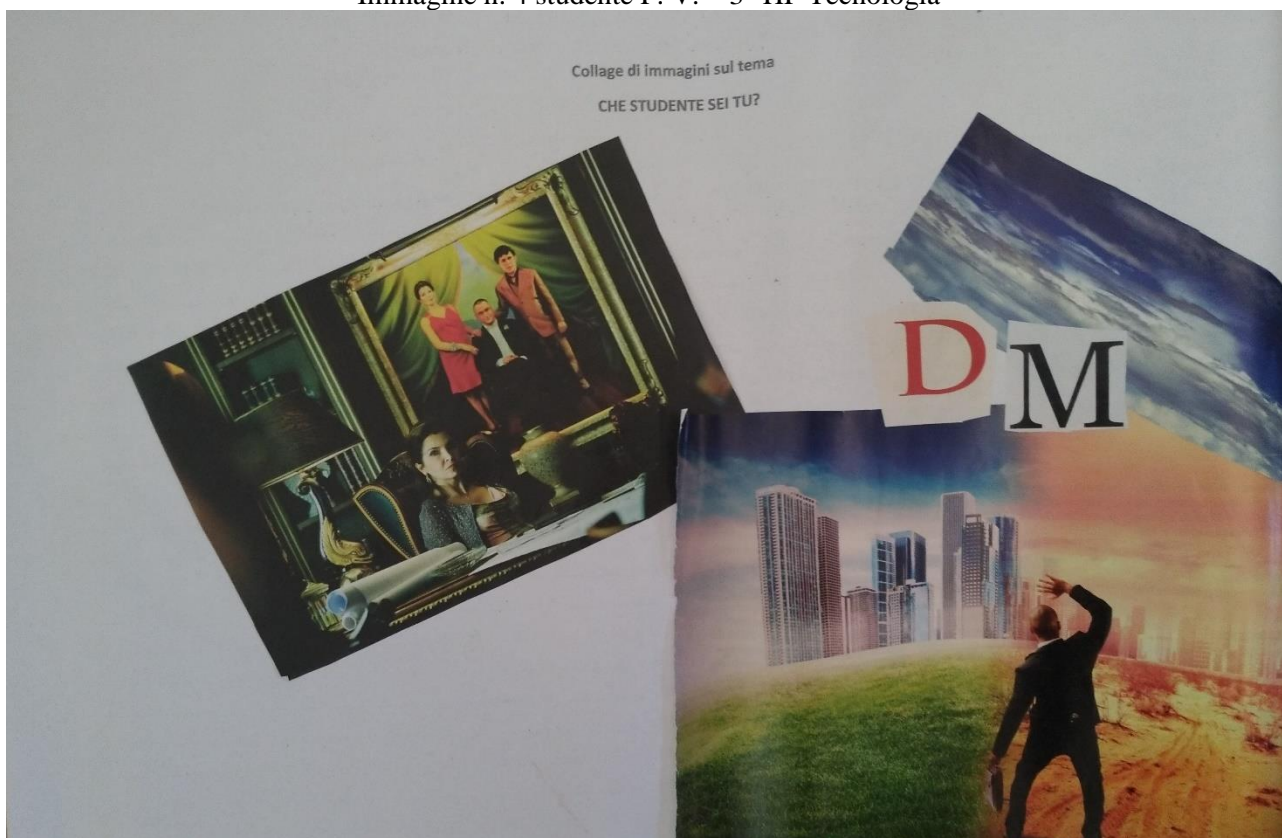
Immagine n. 3 studente M. L. — 3° HP Tecnologia



*“Mi sento come una barca sola in mezzo al mare che lentamente mi porta alla deriva dove arrivo esausto e senza forze. Non riesco a tenere il timone e a raggiungere la mia meta che sono i miei obiettivi. La mia è una barchetta perché penso di dover crescere ancora, nel carattere e nella personalità. Non è robusta e in grado di navigare nel mare in tempesta. Non riesco ancora ad immaginarmi in una nave stabile e non so chi potrebbe aiutarmi in questo. Infatti, mi sento solo, affronto i miei problemi in classe da solo, non riesco a chiedere aiuto e sento il deserto intorno a me. Quando decido di essere quello che mi sento dentro mi giudicano male e questo mi fa soffrire. A volte non vengo per giorni a scuola perché sto male. Non riesco a studiare e penso alle offese che mi rivolgono. Non mi sento accettato per quello che sono e devo nascondermi e nascondere ciò che provo, vergogna e imbarazzo. Vorrei che i miei professori si accorgessero di me ed essere aiutato nel mio problema”.*

Ed infine l'immagine n. 3, quella che ha maggiormente catturato l'attenzione del ricercatore e dei docenti per il significato e le riflessioni fatte dallo studente e per una foto in particolare, inserita dall'alunno che può essere rappresentativa del proprio contesto familiare. La foto in questione è quella a sinistra posta obliquamente in cui è riportata la famiglia protagonista della celebre serie a puntate “Gomorra”.

Immagine n. 4 studente P. V. – 3° HP Tecnologia



*“Ho scelto queste immagini perché sono quelle che rappresentano maggiormente la mia vita presente e futura. In classe devo comandare io e tutti devono fare quello che dico io. Non mi serve studiare perché tanto per il lavoro che farò non servono i libri ma essere forte e comandare. Diventerò uno con tanti soldi e con tanto successo e sarò rispettato da tutti. Ora però non mi sento molto forte e mi vergogno per quello che faccio e sto male quando i miei compagni mi giudicano. Io non vorrei essere così. Sto male perché dimostro quello che non voglio essere sia in classe che nella vita fuori. Sento che prima o poi mi ribellerò e non so cosa succederà soprattutto nella mia famiglia. Non so se potranno accettarmi. Io voglio essere libero ed avrei voluto tanto frequentare un'altra classe e un altro indirizzo”.*

La quarta fase prevedeva la registrazione dei video dell'attività di fotocollage, scelta fatta non a caso, ma con l'intento ben preciso di catturare immagini di un'attività ben precisa e soprattutto “formativa”, in senso riflessiva e trasformativa. La scelta di registrare l'attività di fotocollage è correlata all'idea “pedagogica dell'uso del video” (Garcia & Ridenour, 2014; Ball et al. 2016) come fonte di conoscenza di informazioni su un determinato ruolo, che funge da apprendimento e trasformazione di comportamenti errati.

Prima di effettuare le videoriprese è stato ottenuto il consenso dei genitori alla registrazione e assicurata la tutela della privacy dei ragazzi. Inoltre, è stato esplicitato un piano di organizzazione dell'attività che prevedeva la scansione di alcune fasi. Tale piano si basava su alcuni principi e indicatori cioè:

1. Identificare i comportamenti, gli atteggiamenti, il linguaggio e le frasi che alimentano la dispersione scolastica
2. Identificare le risorse per modificare ciò che è ritenuto disfunzionale (competenze, valori, ecc.)
3. Registrazione dei video sull'attività di fotocollage
4. Selezione dei video
5. Codifica delle categorie concettuali
6. Valutazione e auto-valutazione
7. Comprensione e analisi delle azioni registrate nei video

Per la registrazione dei video si è scelto di fissare delle telecamere in diversi punti dell'aula, in modo tale che ogni spazio fosse interamente occupato dalle riprese, da ogni angolatura. Avere delle videocamere fisse, senza la presenza di registi, ha significato creare il più possibile un ambiente quasi impersonale, in cui le telecamere, dopo poco tempo, sono diventate un normale oggetto dell'aula, quindi, non più in grado di generare condizionamenti nei ragazzi a cui doveva essere garantita libertà di agire.

Attraverso la videoanalisi si voleva porre attenzione:

1. Alla capacità di ogni alunno di lavorare in collaborazione e di riflettere su artefatti propri e dei pari e di rendersi protagonista nella costruzione di un clima sereno
2. Alla capacità di dimostrare inclusività attraverso la comunicazione mediata da linguaggio verbale e non
3. Alla capacità di dimostrare capacità di ascolto, senso critico e pensiero riflessivo
4. Alla capacità di dimostrare maggiore consapevolezza e responsabilità relative al proprio ruolo di studente

Dopo la registrazione dell'attività di fotocollage, i docenti, gli alunni e il ricercatore si sono dedicati alla selezione delle immagini ritenute utili per l'obiettivo della ricerca. In questa fase c'è stato pieno accordo sulla scelta delle immagini da analizzare. Nell'ultima fase i docenti, gli alunni e il ricercatore hanno analizzato i video, elaborato una codifica di comportamenti-tipo in categorie e hanno effettuato un'autovalutazione.

Trattandosi di una esperienza formativa che prevede l'utilizzo di più dispositivi pedagogici, ciò che emergerà in termini di risultati e di analisi delle informazioni rivenienti dall'attività di fotocollage sarà ritenuto patrimonio che integra ciò che emergerà dall'attività di videoanalisi. Le informazioni emerse dalle due attività potranno essere convergenti o divergenti, tuttavia contribuiscono entrambe a restituire una fotografia più chiara di ciò che si è cercato di porre all'attenzione. Gli aspetti osservati, tuttavia, essendo praticamente simili ad entrambe le attività, hanno permesso di elaborare una sistematizzazione e codifica delle categorie comune ed una valutazione unica per entrambe le attività. Nel caso specifico si è deciso di ricorrere ad una codifica di comportamenti osservati ricorrendo ad una scala di valutazione che offre una procedura sistematica per rilevare gli apprezzamenti dell'osservatore (Coggi e Ricchiardi, p. 111) in questo caso, dell'alunno, dei docenti e del ricercatore. Ricorrere ad una scala di valutazione multipla, che prevede l'autovalutazione dei docenti e del ricercatore e l'autovalutazione degli alunni, può rivelarsi, peraltro utile per una maggiore significatività della rappresentazione dell'intensità del tratto o del comportamento osservato (Ibi, 112).

Nella tabella n. 1 si riporta la codifica dei comportamenti tipo e la scala di valutazione degli stessi per il ricercatore, le principali competenze da sviluppare. Nella tabella n. 2 si riporta la codifica dei comportamenti tipo e la scala di valutazione degli stessi per i docenti, il tipo di competenza da sviluppare. Per le competenze da sviluppare sono stati presi a riferimento i modelli di Big Five di R. McCrae (1991) e Hero di Luthans (2010).

Nella tabella n. 3 si riporta la codifica dei comportamenti tipo e la scala di valutazione degli stessi per ogni alunno, il tipo di competenza da sviluppare, ma senza alcun riferimento a modelli. Il livello o intensità è espresso con un punteggio da 1 a 4 (1 mai, 2 qualche volta, 3 spesso, 4 sempre). Per ogni tabella in corrispondenza della colonna “Alunni” saranno inserite solo le iniziali di ogni ragazzo o ragazza. Prima del momento di valutazione, agli alunni e ai docenti è stato presentato il quadro delle competenze caratteriali e della personalità secondo i modelli Hero e Big Five, sui quali è stato svolto anche un breve momento di formazione.

Tabella n. 1 – Valutazione del ricercatore

Alunni	Comportamento codificato e punteggio	Comportamento codificato e punteggio	Comportamento codificato e punteggio	Comportamento codificato e punteggio	Competenza da sviluppare
	<i>Crea un clima positivo ed elimina le tensioni</i>	<i>Si relaziona in modo collaborativo e ascolta il parere degli altri</i>	<i>Osserva le regole, adotta atteggiamenti responsabili. Dimostra autonomia</i>	<i>Compie una analisi critica, argomenta con rigore le proprie idee, si dimostra riflessivo e più maturo nella consapevolezza</i>	<i>Competenze modello BIG FIVE Competenze Modello HERO</i>
G.M.	2	2	2	3	Gradevolezza/amicalità Creatività Apertura mentale Resilienza Estroversione
N. P.	1	2	1	3	Empatia/ amicalità/ Autoefficacia
V. F.	1	2	2	1	Pazienza/Curiosità/ Engagement/ Negoziazione
L.B.	1	1	1	3	Empatia/ amicalità/ Negoziazione/ Autoefficacia
C. N.	1	2	1	1	Estroversione/ Amicalità/ Apertura mentale Stabilità emotiva/ Coscienziosità
L. G.	1	1	2	1	Estroversione/ Amicalità/ Apertura mentale Stabilità emotiva/ Coscienziosità

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15133

R. F.	2	2	2	1	Pazienza/Curiosità/ Engagement/ Negoziazione
G. D.	1	1	2	1	Estroversione/ Amicalità/ Apertura mentale Stabilità emotiva/ Coscienziosità
T.R.	3	3	3	3	Curiosità/ Coscienziosità/ Engagement
E. G.	1	2	3	4	Collaborazione/ Autostima / Empatia
P. A.	3	3	3	4	Collaborazione/ Autostima / Empatia
E. S.	1	1	1	1	Estroversione/ Amicalità/ Apertura mentale Stabilità emotiva/ Coscienziosità/ Curiosità/ Engagement

Tabella n. 2 – Valutazione dei docenti

Alunni	Comportamento codificato e punteggio	Comportamento codificato e punteggio	Comportamento codificato e punteggio	Comportamento codificato e punteggio	Competenza da sviluppare
	<i>Crea un clima positivo ed elimina le tensioni</i>	<i>Si relaziona in modo collaborativo e ascolta il parere degli altri</i>	<i>Osserva le regole, adotta atteggiamenti responsabili. Dimostra autonomia</i>	<i>Compie una analisi critica, argomenta con rigore le proprie idee, si dimostra riflessivo e più maturo nella consapevolezza</i>	<i>Competenze modello BIG FIVE  Competenze Modello HERO</i>
G.M.	2	1	2	3	Gradevolezza/amicali tà Creatività Apertura mentale Resilienza Estroversione
N. P.	2	2	1	3	Empatia/ amicalità/ Autoefficacia
V. F.	2	2	2	1	Pazienza/curiosità/ Engagement/ Resilienza
L.B.	1	1	1	3	Empatia/ Amicalità/ Negoziazione/

					Autoefficacia/ Resilienza
C. N.	1	2	1	1	Estroversione/ Amicalità/ Apertura mentale Stabilità emotiva/ Coscienziosità/ Resilienza
L. G.	1	1	2	1	Estroversione/ Amicalità/ Apertura mentale Stabilità emotiva/ Coscienziosità/Resili enza
R. F.	2	2	2	2	Pazienza/Curiosità/ Engagement/ Negoziazione
G. D.	1	1	2	1	Estroversione/ Amicalità/ Apertura mentale Stabilità emotiva/ Coscienziosità/Resili enza
T.R.	3	3	3	3	Curiosità/ Coscienziosità/ Engagement/Estrover sione
E. G.	1	2	3	4	Collaborazione/ Autostima / Empatia
P. A.	3	3	3	4	Collaborazione/ Autostima / Empatia/Estroversion e
E. S.	1	1	1	1	Estroversione/ Amicalità/ Apertura mentale Stabilità emotiva/ Coscienziosità/ Curiosità/ Engagement

Tabella n. 3 – Autovalutazione degli alunni

Alunni	Comportamento codificato e punteggio	Comportamento codificato e punteggio	Comportamento codificato e punteggio	Comportamento codificato e punteggio	Competenza da sviluppare
	<i>Crea un clima positivo ed elimina le tensioni</i>	<i>Si relaziona in modo collaborativo e ascolta il parere degli altri</i>	<i>Osserva le regole, adotta atteggiamenti responsabili.</i>	<i>Compie una analisi critica, argomenta con rigore le proprie idee, si dimostra</i>	<i>Nessun modello di riferimento</i>

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15133

			<i>Dimostra autonomia</i>	<i>riflessivo e più maturo nella consapevolezza</i>	
G.M.	3	2	3	3	Collaborazione e Responsabilità, Volitività, Organizzazione
N. P.	3	2	3	4	Partecipazione e Responsabilità e Gestione emozioni, Volitività, Organizzazione
V. F.	3	2	3	3	Lavoro in gruppo- Ascolto e Responsabilità, Organizzazione
L.B.	3	2	3	3	Impegno – Sacrificio – Collaborazione e Responsabilità, Organizzazione
C. N.	3	3	3	3	Gestione emozioni - Lavoro in gruppo- Ascolto e Responsabilità, affidabilità
L. G.	2	2	3	2	Gestione emozioni - Partecipazione – Ascolto e Responsabilità
R. F.	2	2	3	3	Collaborazione – Gestione emozioni e Responsabilità, Organizzazione, affidabilità,
G. D.	2	3	3	2	Gestione emozioni - Lavoro in gruppo- Ascolto e Responsabilità, Organizzazione, affidabilità
T.R.	3	3	3	3	Sacrificio- Ascolto e Responsabilità, Volitività, affidabilità
E. G.	2	3	3	4	Collaborazione – Gestione emozioni e Responsabilità
P. A.	3	3	4	4	Sacrificio- Volontà e Responsabilità, Volitività
E. S.	2	3	2	2	Collaborazione – Gestione emozioni e Responsabilità, Organizzazione

Dall'analisi dei punteggi assegnati dal ricercatore, dai docenti e dagli alunni emergono dati rappresentativi di una certa uniformità di giudizio tra il ricercatore e i docenti e di una sopravvalutazione degli alunni. Se i punteggi del ricercatore e dei docenti sono stati pressoché simili, (sono stati addirittura identici per gli alunni P.A. e T.R., dimostratisi più responsabili, che per un gruppo considerato "critico" composto dagli alunni E.S., L.B., C.N., L.G., G.D.), nella autovalutazione degli alunni c'è stata una tendenza a considerare "accettabili" comportamenti che in realtà non lo sono per il ricercatore e i docenti, al punto da evidenziarli e porli a parametri oggetto di osservazione. Questo giudizio fornito dai ragazzi può essere interpretato come un modo di considerare normale ciò che in realtà è disfunzionale e che può, per tale considerazione, essere considerato, espressione di una loro cultura che in quanto tale, è di difficile modificazione, se non attraverso un processo educativo continuo e costante che contempra lo sviluppo e il potenziamento di nuovi valori e di nuove competenze per la vita. Importante da rilevare è il quadro delle competenze evidenziate dai ragazzi come necessarie per modificare gli atteggiamenti disfunzionali. In questo senso si sono dimostrati abbastanza critici e obiettivi ed è interessante rilevare come tutti abbiano dichiarato di aver bisogno di competenze relative all'area personale e sociale, evidenziando, in modo particolare la "responsabilità", la "collaborazione" e la "gestione delle emozioni", lasciando intendere che il loro engagement nelle attività didattiche e la loro motivazione possano dipendere dalla capacità di costruire un clima sereno e partecipativo, ma allo stesso tempo coinvolgente e accattivante per le loro aspettative.

È interessante constatare, inoltre, come anche le competenze da sviluppare dichiarate dai docenti e dal ricercatore siano praticamente uguali, con l'aggiunta, da parte dei primi, della "resilienza". I docenti coinvolti nell'esperienza, infatti, hanno dichiarato che, spesso, l'incapacità dei ragazzi di assumere atteggiamenti, secondo le regole scolastiche, è dovuta alla loro scarsa attitudine a gestire lo sforzo e il sacrificio e ad una scarsa volontà a superare le sfide proposte. Tuttavia, per un chiarimento dei risultati, si riporterà, distintamente, nei paragrafi successivi, prima l'analisi dell'attività di fotocollage, poi quella relativa alla videoanalisi.

#### **4. Analisi dell'attività di Photocollage**

La condivisione delle riflessioni sull'attività di fotocollage è stata fatta con la partecipazione degli alunni, dei docenti e del ricercatore. I docenti hanno avviato l'attività riflessiva, partendo dagli stimoli emersi e riportati sulla LIM rispetto al ruolo di "studente". Da questi stimoli era emerso un quadro chiaro di quelli che erano i diritti e i doveri di ogni alunno, i comportamenti e gli atteggiamenti sani e quelli critici da evitare o modificare. Ogni alunno è stato, quindi, invitato a manifestare la scelta delle immagini, a presentare la motivazione della scelta e a condividere alcune riflessioni sul tipo di lavoro svolto. Questo momento si è rivelato emotivamente molto intenso in quanto, per la prima volta, ogni alunno si è trovato di fronte ad una situazione ideale di "studente" descritta alla LIM e ad una dove rivelava che tipo di studente fosse in quel contesto. Questa doppia immagine, per ogni alunno, ha stimolato il dibattito che si è rivelato estremamente fecondo per il riconoscimento di possibili cause di comportamenti errati, nel far venire fuori emozioni e pensieri sotto forma di metafore, confidenze mai fatte, segreti fino ad allora mai confessati, relativamente al rapporto tra di loro o a quello con i docenti, a simpatie e antipatie. Attraverso i collage di immagini degli alunni emergeva l'espressione di vari stili di vita, di più culture di provenienza, di valori e di pregiudizi, di sogni, bisogni e



aspettative, di speranze, di emozioni positive e negative. Per ogni alunno la riflessione individuale e collettiva con l'aiuto delle docenti ha favorito l'identificazione di profili ormai spogli di ambiguità, nonostante i dubbi di alcuni ragazzi, sorpresi essi stessi per la scelta di alcune immagini. Le docenti, in modo, particolare, sono state particolarmente di aiuto, in questa fase, a far capire ai ragazzi l'efficacia del fotocollage come tecnica in grado di far emergere il lato intuitivo di ogni soggetto e di conferire ad ognuno la libertà e il potere di esprimersi con creatività e immaginazione. È stato interessante, anche, chiedere ai ragazzi di esprimersi sul possibile condizionamento che ha potuto attivare il tema delle riviste. Alcune ragazze hanno dichiarato di essere state colpite da riviste che riguardavano la maternità e di aver trovato corrispondenza nelle immagini inserite nel collage. Quando le docenti hanno chiesto di riflettere e analizzare sia l'orientamento verso queste riviste che la scelta delle immagini del collage, le ragazze hanno dichiarato di aver capito che per loro è importante la maternità e che desiderano terminare la scuola per poter soddisfare, prima ancora di trovare un lavoro, l'esigenza di diventare madri. Alcuni ragazzi hanno dichiarato di aver avuto la necessità di inserire tante foto, perché per loro il compito di rispondere al quesito "Che studente sei tu" si era trasformato in un bisogno di raccontare una storia. I collage di questi ragazzi, infatti, solo apparentemente, presentavano immagini di persone, contesti e temi molto diversi tra di loro. Ai ragazzi è stato chiesto, perciò di individuare quale fosse la trama di questa storia. Dalle riflessioni dichiarate sono emersi tanti aspetti interessanti. Alcuni di loro, infatti, hanno inserito immagini che testimoniano dimensioni temporali diverse, per mettere in evidenza i loro bisogni e le loro aspettative. Per loro queste immagini hanno rappresentato il passato, come si vedono nel presente e ciò che vorrebbero diventare nel futuro. Altri hanno voluto mettere in evidenza gli aspetti emotivi. È sembrato strano in un collage trovare contemporaneamente l'immagine del pianto, un volto inespressivo e un volto che sorride. L'autrice ha dichiarato di aver avuto il bisogno di comunicare quanto è importante per lei in quanto studentessa, un contesto in cui il clima è sereno e quanto deleteria fosse stata per lei una situazione passata in cui c'era stata molta tensione. Altri hanno voluto comunicare il contesto culturale in cui sono costretti a vivere ma a cui, ormai, sono abituati, amalgamandosi ad abitudini e stili malsani. Emblematico è il caso del ragazzo che, nel collage, ha ritenuto fondamentale riportare immagini con foto della famiglia, protagonista in negativo, per fatti di camorra, della serie televisiva "Gomorra". Quando gli è stato chiesto di commentare l'altra immagine presente nel suo collage, ha dichiarato che vorrebbe diventare un uomo di successo in un contesto però lontano da quello attuale perché, nonostante le difficoltà di dover affrontare realtà metropolitane, non ha paura di confrontarsi. Altri ancora hanno voluto mettere in risalto aspetti più intimi, come la sessualità, il legame con i propri genitori e con i propri insegnanti, le proprie fragilità o cosa rappresenta l'aula. Interessante è stata l'analisi dell'alunno che al quesito ha deciso di rispondere inserendo, come unica immagine, un grande labirinto, perché a suo dire nel contesto classe lui si sente perso e incapace di trovare la via per l'uscita.

Doversi raccontare ad uno ad uno, confrontarsi, ascoltare suggerimenti, sentirsi vicini alle vicende di ognuno, ha favorito un clima confidenziale, di ascolto e di introspezione profonda, di conoscenza più intima e di comprensione di ciò che serviva per essere più sereni. Dal punto di vista emotivo, la condivisione delle riflessioni si è rivelata una cassa di risonanza in quanto, nella testimonianza di alcuni alunni, altri alunni hanno scorto vicende, sentimenti e stati d'animo comuni. Questo approccio di prossimità ha favorito un clima di maggiore accettazione delle proprie debolezze e degli errori e

l'assunzione di maggiore responsabilità, grazie al quale non sono mancati buoni propositi per cercare di modificare atteggiamenti disfunzionali di cui ogni alunno ha avuto chiara consapevolezza, anche degli effetti su di sé e sugli altri. Attraverso il fotocollage è venuto fuori un mondo fatto di simboli, di credenze e pregiudizi che indirizzavano le azioni dei ragazzi, e che, spesso, erano fonte di malessere. Dalle riflessioni dei ragazzi su immagini che rappresentavano pregiudizi e credenze è emersa anche, l'urgenza di indossare un abito culturale nuovo, di valori e gesti differenti rispetto a quelli che, fino a quel momento avevano definito e caratterizzato il loro comportamento e il loro stile di vita in classe.

L'esperienza di fotocollage si è rivelata un utile strumento narrativo e di comprensione del proprio sé ed ha fornito agli alunni la possibilità di varcare soglie di conoscenze fino ad allora inaccessibili e di accedere ad aspetti della propria interiorità con uno sguardo nuovo e sicuramente più disponibile alla accettazione e alla comprensione di questioni e verità di cui non si sospettava. Dall'analisi collettiva degli elaborati sono emerse tante sfaccettature e forme della dispersione scolastica. Che impatto ha avuto, dunque e qual è il merito del fotocollage come tecnica di contrasto a questo fenomeno?

La letteratura pedagogica più autorevole ci informa che si ha dispersione scolastica ogni volta che si verifica una perdita di risorse, di tempo, di apprendimento, ma anche «ogni volta che ci si trova di fronte ad un sentimento di grave malessere che impedisce all'alunno di vivere un'esperienza scolastica pienamente formativa» (Bombardelli, 2001, p. 75). Essa rappresenta una fonte di sofferenza e disagio che, in quanto tale, necessita di progettualità per contrastarla e prevenirla. Vero è pure che la conoscenza delle concause di questo fenomeno così complesso, rappresenta già una prima forma di contrasto, significa aver concluso il tratto iniziale di un tunnel che porta alla luce, il cui attraversamento totale costa fatica e sacrificio. In questo senso, la tecnica del fotocollage ha permesso ai ragazzi di far emergere le tante sfaccettature e forme del fenomeno. Collage con immagini come il labirinto, come la ragazza che si tiene la testa perché presa dal panico, come l'uomo costretto a scalare una montagna, come la statua, perché l'alunna si definisce fredda, vuota e senza vita in classe, sono emblematiche di come la dispersione scolastica si produce in questo contesto: con tempi di apprendimento ridotti al minimo, insuccesso scolastico, disagio che impedisce di vivere il contesto scolastico in modo sereno e pienamente formativo, rapporti conflittuali, comportamenti che condizionano negativamente il clima di classe, atteggiamenti che evidenziano una mancanza di rispetto delle regole scolastiche e di convivenza civile, alleanza educativa, in alcuni casi, fortemente compromessa, malessere dovuto a problemi di personalità e di riconoscimento identitario, conflitti generazionali all'interno delle famiglie dei ragazzi, aspettative disilluse e desideri non realizzati, mancanza di competenze necessarie per svolgere compiti assegnati di varia natura, e tanto altro ancora. Il fotocollage, perciò, in termini di risultati utili contro la dispersione scolastica ha restituito consapevolezza, conoscenza e maggiore responsabilità rispetto ad uno "status" quello di studente" che rappresenta l'inizio di un percorso di modificazione di atteggiamenti e comportamenti "critici". Le evidenze scientifiche in tema di sviluppo di competenze non cognitive (Heckman & Kautz, 2016; Egalite et al., 2015; Luthans et al., 2010;), inoltre, ci rappresentano e descrivono le character skills come antidoto alla dispersione scolastica, come viatico per il rendimento scolastico, come risorsa per uno stile di vita più etico. In questo senso l'attività di fotocollage (e, come si vedrà nel prossimo paragrafo, l'analisi dei video), ha aiutato i ragazzi ad esplorare alcune competenze del carattere e per

la vita, come la “coscienziosità”, la “riflessività”, la “stabilità emotiva”, l’apertura mentale e l’“estroversione” per fare qualche esempio. Queste competenze, se potenziate, attraverso attività simili a quella del photocollage, potranno risultare una risorsa cognitiva fondamentale per tracciare traiettorie evolutive coerenti con i propri bisogni di apprendimento. La riflessione condivisa sui collage di immagini può essere definita un momento di democrazia cognitiva e di socializzazione dei diversi punti di vista, che contribuisce al riconoscimento delle diversità, ad eliminare le disuguaglianze, a superare barriere culturali, e, di conseguenza a ridurre la dispersione scolastica, che è alimentata quotidianamente da tutti questi aspetti. Riuscire a fare ragionamenti, organizzare architetture concettuali attraverso metafore e esprimere tutto attraverso immagini, significa manipolare con confidenzialità aspetti metacognitivi che favoriscono il potenziamento di abilità che facilitano l’organizzazione dei processi mentali. I ragazzi, dopo attività come il photocollage, dimostrano di riuscire a capire come funzionano perché si conoscono meglio e quindi ad autodirezionarsi, a trovare in se stessi le risorse per centrare gli obiettivi, a scorgere la motivazione che serve per raggiungerli, a credere nelle proprie potenzialità. Tutto questo potenziale di apprendimento è risorsa fondamentale di contrasto e di prevenzione alla dispersione scolastica, perché aiuta nelle relazioni, nella individuazione della propria vocazione, nel saper scegliere il percorso formativo giusto, nell’individuare le strategie più efficaci per raggiungere i propri scopi.

L’uso di immagini e di parole applicate con la tecnica del collage in questa esperienza ha avuto una funzione evocativa, si è sostituita ad una narrazione scritta, ha fatto emergere informazioni che sarebbero rimaste sepolte. Ha stimolato il pensiero critico, ha generato più equilibrio e armonia nel clima di classe, ha assolto ad una funzione orientativa, quindi ha favorito condizioni di contrasto e di prevenzione alla dispersione scolastica. Il photocollage è stato un modo inedito e creativo di pensare e scrivere il pensiero attraverso immagini. La rilettura ha generato uno spazio di accesso all’essenziale (Biffi & Zuccoli, 2015) e ai significati che ogni interprete può ritenere validi e simbolici di un proprio stato d’animo e di un determinato vissuto in un determinato momento storico. Sulla funzione orientativa del photocollage, occorre fare una puntualizzazione, che potrebbe risultare utile per le future applicazioni in ambito educativo di questa tecnica. In questo senso, il photocollage è risultata una tecnica di orientamento narrativo perché ha aiutato i ragazzi ad affrontare un momento di scelta ben definito: capire chi si è e decidere se continuare ad esserlo o modificare uno status. I diversi momenti che hanno caratterizzato l’attività hanno favorito, inoltre, l’esplorazione di competenze orientative e auto-orientative (autoefficacia, autonomia, automonitoraggio della propria condizione ed esistenza, capacità di scegliere, analisi delle proprie risorse, individuazione dei propri obiettivi, autovalutazione), fondamentali per una lettura più appropriata di un contesto esistenziale e/o professionale, per progettare un percorso formativo o per migliorare la percezione di sé in direzione di un’efficacia maggiore nell’azione di soddisfacimento dei propri bisogni, di realizzazione dei propri progetti e desideri, in direzione di una maggiore chiarezza su questi stessi” (Batini, Del Sarto, 2007, p.48). I ragazzi, attraverso il photocollage, più che rispondere ad un quesito, hanno deciso di raccontare una parte di una storia e di ascoltarne tante altre per cogliere il senso e il significato di ciò che accade nella loro vita e comprendere il valore di questo esercizio di orientamento come processo capace di stimolare una direzione al loro percorso. In questo senso, dal punto di vista pedagogico, il photocollage, è risultato un esercizio di intenzionalità, di progettualità, di proattività e agentività, che sono certamente, testimonianza di un agire orientato secondo scelte ben precise e prese con maggiore

sensu di consapevolezza e responsabilità. L'intenzionalità, in modo particolare, presuppone un'azione di discernimento, quindi riflessiva e autoriflessiva, che è fondamentale per direzionare al meglio le proprie scelte e, in generale, la propria vita. I ragazzi hanno saputo ordinare le immagini in sequenze temporali ben precise, dimostrando di comprendere la relazione tra passato, presente e futuro, e l'importanza che hanno gli eventi accaduti, per le scelte future. In questo processo di scansione delle immagini, non sono mancate note creative, immaginative e metaforiche, espressione non solo di un mondo simbolico, ma anche di un insieme di aspettative, sogni e speranze, che oggi rappresentano l'"atteso", il "desiderato", ma che proprio in virtù di una forza propulsiva e orientativa che hanno, potranno rappresentare, domani, una certezza, qualcosa di effettivamente realizzato. In questo senso, è chiaro, come, i collage realizzati, siano espressione e rappresentazioni di più mondi, la realtà vera e propria, la propria interiorità, fatta di emozioni, sentimenti, ferite e gioie, e un mondo fatto di credenze, simboli e pregiudizi, che tutti insieme direzionano le azioni dei ragazzi. Disciplinare questi mondi, cioè attribuire il giusto valore, dare loro un ordine, comprenderne i significati e il peso che nelle scelte hanno, può aiutare i ragazzi, non solo a cogliere il giusto senso degli eventi, ma a rapportarsi con essi, con armonia e con la capacità di influenzare la realtà.

### **5. "Revisione e analisi dei video"**

L'esperienza formativa che ha previsto la fase di registrazione dell'attività di fotocollage ha mostrato come la videoanalisi di questa pratica possa risultare utile nella descrizione, nella rappresentazione e nella interpretazione di relazioni, comportamenti, comunicazioni mediate da linguaggi verbali e non verbali. La possibilità di catturare e scegliere immagini in base a degli indicatori ha consentito di valutare i progressi, evidenziare le difficoltà, esplicitare le dinamiche comunicative e relazionali tra i vari soggetti e di accertare la loro attendibilità sulla base di una condivisione delle riflessioni di tutti i soggetti intervenuti nell'intervento formativo, soprattutto per l'oggettività e chiarezza dei criteri o indicatori di valutazione e la condivisione e accettazione di questi criteri da parte di tutti i soggetti che valutano. Se si decide di osservare il linguaggio di un ragazzo, e se il punto di partenza è un linguaggio scurrile, è facilmente verificabile, attraverso le immagini un suo possibile progresso. I ragazzi si sono valutati e hanno confrontato la loro valutazione con quelle dei docenti e del ricercatore. Hanno potuto riflettere sulle coincidenze e sulle diversità di valutazione, condividere le differenti opinioni di giudizio con gli altri soggetti, quindi acquisire anche competenze di valutazione e di autovalutazione. Osservando le immagini i ragazzi hanno potuto conoscere qualcosa di più del proprio ruolo, di come si attivano rispetto a stimoli ed esercizi riflessivi e assumere un approccio critico e nello stesso tempo propositivo rispetto a difficoltà e comportamenti errati. Rispetto all'attività di videoanalisi, alcuni studenti si sono espressi così:

*“attraverso la visione dei video abbiamo avuto la possibilità di memorizzare una parte della storia della vita in classe che, in qualsiasi momento possiamo riprendere, per confrontare i livelli di crescita. Ci ha dato la possibilità di registrare e riguardare come ci comportiamo e reagiamo rispetto a stimoli e attività, quali sono le difficoltà e i nostri punti di forza, come ci relazioniamo. Sono emersi aspetti che altrimenti, non avremmo mai potuto conoscere. Abbiamo avuto la possibilità di attribuire il giusto valore a atteggiamenti e comportamenti sbagliati, che non reputavamo tali”. Ci è piaciuto*

*fare il fotocollage e nello stesso tempo videoriprenderci. Ci offre la possibilità di rivedere il modo di valutare dei nostri docenti”, che reputavamo viziato e che, ora, riteniamo più oggettivo e giusto”.*

La scansione in frame delle immagini ha facilitato una interpretazione costruttivista (Bruner, 1990) del comportamento. Non c'è stata, cioè, solo un'analisi del comportamento-tipo registrato, ma l'osservazione ha favorito la riflessione anche sulle cause e sulle conseguenze del comportamento. Ed è proprio questo che ha generato nei ragazzi stupore, che derivava dall'aver capito finalmente, qualcosa che fino a quel momento sfuggiva, perché inaccessibile. La videoanalisi, dunque, consente di cogliere sfumature che altrimenti rimarrebbero sommerse. La riflessione sulle immagini dei video ha prodotto benefici sia nel senso di consapevolezza dei ragazzi, nella conoscenza di sé, che relativamente ad alcuni processi come la relazione tra alunni, tra alunni e docenti, l'inclusione, la valutazione e autovalutazione, la capacità di riflettere. Rivedersi in una dimensione sistemica ha agevolato una disponibilità a pensare criticamente, a riconoscere gli errori fatti e gli atteggiamenti critici, ad assumere un senso di responsabilità più propositivo e più rivolto ad agire fattivamente per modificare certe criticità. Dimostrare proattività e coinvolgimento sono stati, infatti, i propositi maggiormente registrati negli alunni da parte dei docenti e del ricercatore che, rispetto a questi, a loro volta, hanno mostrato approvazione e sostegno così da generare nei ragazzi un senso di gratificazione e una maggiore autostima. Conoscersi meglio, capire dove si sbaglia, trovarsi in una situazione in cui non è possibile camuffare o escogitare giustificazioni inverosimili è stato fondamentale per relazionarsi con se stessi e con gli altri, in modo autentico. Questo atteggiamento ha prodotto anche una maggiore apertura verso gli altri, l'adozione di un linguaggio più tollerante e una disponibilità all'accettazione delle diversità, alla loro valorizzazione, manifestando un senso di inclusività mai dimostrato fino a quel momento che conferma quanto già evidenziato da alcune ricerche, secondo cui la videoanalisi risulterebbe efficace nell'affrontare i temi e i problemi sulla diversità e sull'inclusione sociale (Pileri, 2018; Bove, 2009). La flessibilità dell'esperienza e la capacità di individuare, al termine del percorso, l'itinerario giusto da prendere per centrare gli obiettivi proposti, ha evidenziato il grande valore e potenziale inclusivo, ma soprattutto orientativo, della videoanalisi. Valore che può e deve avere il suo peso nel contrastare e prevenire la dispersione scolastica. Attraverso la videoanalisi è stato molto chiaro individuare come si traduce, il fenomeno, in questa classe. Tratti che coincidono pienamente con quelli evidenziati attraverso il fotocollage e che, nell'economia di questo contributo, sono stati rappresentati dalle categorie codificate di comportamenti-tipo, che identificano un gruppo di alunni caratterizzato da eterogeneità sotto ogni profilo: culturale, affettivo, socio-relazionale. Una eterogeneità che andrebbe sfruttata operando un ribaltamento per trasformarla, da criticità a risorsa. La didattica tra pari, l'utilizzo di metodologie cooperative, forme di sostegno come il coaching, il mentoring, il tutoring o, per le caratteristiche della classe, ancor meglio il counseling, risulterebbero estremamente efficaci in un contesto che necessita di uno sviluppo e di una relazione di aiuto in grado di fortificare sia il singolo soggetto che un intero sistema. La videoanalisi, certamente, può risultare una metodologia non solo di analisi del fenomeno della dispersione scolastica, come evidenziato in questo caso di studio, ma anche come modalità orientativa verso l'assunzione di nuovi comportamenti e valori, assumendo così una posizione di contrasto e prevenzione al fenomeno. Vedere immagini che riguardano la propria vita in classe ha un potenziale estremamente incisivo nei processi cognitivi dei ragazzi. E, come è noto, migliorare i processi

cognitivi è di contrasto alla dispersione scolastica. Offre la possibilità di memorizzare meglio ciò che è stato evidenziato come comportamento errato e ciò che occorre fare, attiva l'attenzione, la comprensione, il ragionamento logico, quindi la capacità di comprendere prima gli effetti di atteggiamenti sbagliati e giusti. Vedere immagini, commentarle insieme ad altri soggetti, svolgere esercizi di introspezione e riflessione su quanto visto favorisce l'esplorazione di competenze come la capacità di esprimere emozioni e sentimenti, la capacità di lavorare in gruppo, l'empatia, il pensiero critico, la capacità di fare sintesi e convergere su un pensiero comune, che sono fondamentali per contrastare e prevenire la dispersione scolastica. Insieme ai docenti e al ricercatore, infatti, i ragazzi hanno individuato le criticità ed evidenziato i punti di forza, hanno riflettuto per giungere ad una sintesi comune relativamente agli schemi di atteggiamenti e di comportamenti da adottare, hanno annotato le competenze utili da sviluppare per facilitare una trasformazione culturale. Tra quelle citate, di cui alcune rientrano tra quelle caratteriali e della personalità, quelle maggiormente richieste sono state: "la volitività" (la motivazione è stata: perché siamo abbastanza pigri e occorre crescere nella capacità di volere fare un'azione portarla a termine), l'"organizzazione" (la motivazione è stata: ci manca organizzazione e comprensione di quali sono le fasi di un compito e a causa di questa mancanza ci arrendiamo), l'"affidabilità" (la motivazione è stata: perché abbiamo poca fiducia in noi stessi ed invece abbiamo di credere maggiormente nelle nostre capacità). La videoanalisi è servita ad immagazzinare informazioni che hanno restituito una fotografia più nitida della vita interiore dei ragazzi e della vita in classe, delle loro relazioni con i pari e con i docenti. Se il fotocollage ha generato l'esplorazione della capacità di interpretare le immagini scelte, la videoanalisi, ha colto gli aspetti verbali e non verbali involontari e volontari naturali e spontanei, il modo di agire libero e inconsapevole all'interno del contesto classe. Da questa esperienza di videoanalisi, infatti, i ragazzi hanno soprattutto compreso che conoscersi ed assumere un atteggiamento autocritico è fondamentale per crescere e che, per modificare certi atteggiamenti, serve fare esperienza degli errori e coinvolgersi in attività capaci di sviluppare le competenze che servono per una trasformazione culturale. La videoanalisi, grazie anche al fotocollage ha stimolato la riflessività sia come calcolo delle cause, degli effetti, dei costi di un comportamento scorretto e dei benefici degli atteggiamenti giusti, che come capacità di problematizzare ciò che hanno vissuto e rivisto attraverso le immagini, il dato oggettivo e incontrovertibile. Un vissuto su cui si sono interrogati per capire il grado di qualità del loro stile di vita in classe così da trasformarlo verso uno stile più ricco di umanità.

## **6. Punti di forza e criticità dell'esperienza**

Affrontare un contesto altamente problematico come quello della classe terza indirizzo "Tecnologia" ha rappresentato una sfida educativa importante, per cui serviva entrare in punta di piedi, per penetrare uno spazio considerato dagli alunni "esclusivo" e di cui erano fortemente gelosi. A nessun, fino a quel momento era stato concesso il privilegio di potervi accedere per svolgere una esperienza formativa. È stato, effettivamente, difficile guadagnare la loro stima, ma una volta creato un legame affettivo, i ragazzi si sono donati con generosità. È sembrato subito chiaro il bisogno di affetto degli alunni e l'affettività certamente rappresentava un punto di forza su cui investire per guadagnare confidenzialità e ottenere coinvolgimento nelle attività. Impostare tutte le attività sull'affettività avrebbe certamente facilitato il raggiungimento degli obiettivi didattici, sotto ogni punto di vista: nelle relazioni, nel rendimento, nei comportamenti, nel rispetto delle regole scolastiche e di vita.

Ricerca l'ordine e la regolarità nelle due attività è stato difficile. In questo senso è stato fondamentale darci delle regole, stabilite però, di comune accordo tra docenti e alunni, sotto corresponsione di premi se le avessero rispettate. Per un clima così ostile, ricorrere a premialità è sembrato l'unico mezzo da adottare per avviare le attività, soprattutto agli inizi. Dopo i ragazzi si sono sentiti maggiormente coinvolti e la partecipazione è stata spontanea, ma soprattutto ricercata e gioiosa. Agli inizi, le difficoltà sono sembrate quasi insormontabili. Sono stati questi, i momenti più emblematici, da cui emergeva forte la mancanza di figure genitoriali per gli alunni, in grado di supportarli, di educarli a valori sani e con quel sentimento di affettività che modula il carattere e la personalità dei ragazzi di questa età (Ianes, 2007; D'Addelfio & Vinciguerra, 2020). L'incapacità di aprirsi alla novità è stato un ostacolo importante. Il fotocollage e la videoanalisi hanno ben facilitato questa apertura e l'esplorazione in profondità situazioni complesse che riguardavano soggetti che difficilmente si aprono e aprono il loro mondo a persone che non conoscono bene. In questo senso sono state punti di forza, perché utilizzare metodologie di auto-narrazione, per definizione esplorative in profondità, è stato fondamentale per poter osservare, da una posizione privilegiata, soggetti che diversamente non potrebbero essere avvicinati. Hanno garantito la discrezione e la tutela di una intimità che per questi ragazzi rappresentava qualcosa da non mistificare. Nello stesso tempo hanno agevolato l'indagine individuale e collettiva, funzionale ad una comprensione dei vissuti, ad una trasformazione degli atteggiamenti giudicati non adeguati e ad orientare con consapevolezza e senso la vita di ciascuno. Anche i docenti, all'inizio hanno mostrato poca confidenzialità con attività desuete, tuttavia sono riuscite subito a calarsi in una dimensione di insegnamento e apprendimento inedita. Certamente una maggiore formazione pedagogica (didattico-metodologica) avrebbe potuto accompagnare meglio tutte le fasi delle attività e sostenere con maggiore prossimità e vicinanza i ragazzi. È auspicabile, per il futuro e per una resa migliore delle attività, che tale formazione possa essere acquisita.

## 7. Conclusioni

L'esperienza di fotocollage e di videoanalisi si sono rivelate estremamente feconde per i ragazzi, perché hanno prodotto una migliore conoscenza di sé, e per l'indagine, perché ha messo a fuoco le caratteristiche e i tratti della dispersione scolastica, che nella fattispecie presenta più volte e, come tale, molteplici difficoltà da affrontare per elaborare progettualità compensative e preventive. Entrambe le esperienze sono state una palestra formativa anche per le docenti, coinvolte in situazioni in cui hanno potuto fortificare competenze di gestione delle emozioni, per la gestione e organizzazione di situazioni complesse ed eterogenee dal punto di vista della comunicazione e delle relazioni. Essendo entrambe metodologie a vocazione riflessiva ed esplorativa hanno favorito, in tutti i partecipanti, lo sviluppo di una attenzione particolare alle motivazioni che determinano i comportamenti, agli schemi culturali che li sottendono, ma, nondimeno, ai loro bisogni individuali e sistemici all'interno del contesto classe e che, senza l'utilizzo di tali metodologie, rischiavano di rimanere sopite. Nei ragazzi, prima dell'inizio dell'esperienza, c'era molta sfiducia e un clima di generale diffidenza. Alla fine, invece, in loro c'era il rammarico e la tristezza di aver terminato un percorso che li aveva visti protagonisti in situazioni dalla forte carica emotiva e con un coinvolgimento che li ha fatti sentire più uniti, come gruppo. Infatti, molti di loro hanno dichiarato di sentirsi più forti nella loro identità e nella capacità di esprimere ciò che provano interiormente senza

vergogna e senza timore di essere giudicati dagli altri. Questa consapevolezza ha generato una maggiore fiducia in loro stessi, una maggiore attenzione e generosità reciproca e una più ampia disponibilità a raccontare le proprie esperienze di vita, consapevoli del fatto che la condivisione può rappresentare un valore aggiunto per la crescita di un intero sistema.

Entrambe le modalità di autonarrazione hanno il potere straordinario di ridare vitalità e nuova linfa al soggetto che si racconta, illuminando il suo percorso esistenziale di senso e di orientamento, arricchendo il suo agire di valore e significato predittivo. Per tali ragioni è plausibile assegnare alla narrazione di sé, come pratica educativa, valore e potere inclusivo, giacché offre la possibilità di pensare criticamente il proprio vissuto, di compiere un'analisi profonda delle proprie dinamiche nel presente, comprendendone il legame con il passato, di indicare un inedito percorso di senso. Queste azioni, tutte insieme, sono funzionali ad una riabilitazione e trasformazione del soggetto che vive situazioni critiche: di crisi, di non consapevolezza, di non conoscenza, di smarrimento, di confinamento, di sofferenza, che esigono e impongono la necessità di una transizione verso approdi che ne testimoniano l'evoluzione in modo trasversale e che definiscono dettagliatamente le modalità attraverso cui questa crescita è avvenuta.

Se includere è procedere per offrire la possibilità ad ogni soggetto di essere lucidamente presente a se stesso, avere consapevolezza piena di sé, di appartenere ad un contesto ed esserne pienamente artefice in modo positivo, educare se stessi attraverso la narrazione, è un modo esclusivo e inclusivo a disposizione di ogni soggetto per conoscere e conoscersi, per relazionarsi con se stesso e con gli altri, aprirsi al mondo, dialogare con esso, concedergli spazio e attenzione.

Raccontare di sé è quindi un modo per parlare di, con e per “sé”, per sistemare il proprio sé al centro di un progetto educativo che, parte dalla constatazione di uno status (meno evoluto) e si conclude con la verifica di un nuovo status (più evoluto), attraverso un momento che consta di un processo ricognitivo, meta-riflessivo, metabellico e trasformativo.

Sia il fotocollage che la videoanalisi, dunque, si sono rivelate esperienze in cui sperimentare l'ascolto di sé, l'autoriconoscimento, un viaggio nella propria interiorità, per poter narrare un vissuto e raggiungere nuovi orizzonti. Attraverso queste due modalità, infatti, i ragazzi hanno potuto esplorare luoghi in cui si sono sempre sentiti sicuri, luoghi estremamente privati ma da non proteggere più, perché questi due modi “altri” di porre luce a ciò che era inesplorato, hanno mostrato che ciò che poteva generare imbarazzo, rappresentava solo e semplicemente un linguaggio capace di esprimere significati e senso che, senza una nuova luce, sarebbero stati eternamente sospesi e sussurrati. Per l'obiettivo della ricerca hanno certamente contribuito a rendere più nitida una fotografia della dispersione le cui concause apparivano già evidenti nei linguaggi e in una liturgia di comportamenti, con il beneficio, però, di alimentare una nuova consapevolezza e la motivazione nei ragazzi che era quasi assente e che, invece, rappresentano il vero motore di un reale cambiamento.

### **Riferimenti bibliografici:**

Balduzzi, L. (2020). Il contributo della video-analisi nel campo della ricerca nella prima infanzia. *RivistaInfanzia*, 2.

Ball, L. D., Shaughnessy, M., Garcia, N., & Selling, S.K. (2016). *(How) Can Video Be Used to Support Teacher Learning*, NCSM 2016 Annual Meeting, Oakland (CA) April 12, 2016.



- Bateson, G. (1995). A theory of play and fantasy; a report on theoretical aspects of the project of study of the role of the paradoxes of abstraction in communication. *Psychiatr Res Rep Am Psychiatr Assoc.* 39-51.
- Batini, F., Bandini, G., & Benelli, C. (2020). Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze*, (1), 47-58.
- Batini, F. (2019), Gli effetti dell'orientamento narrativo: 20 anni di ricerca. In Soresi, S., Nota, L., Santilli, S. (a cura di), *Il contributo dell'orientamento e del counseling all'Agenda 2030*. Padova: Cluep.
- Batini, F. (2018). Costruire la propria vita con l'orientamento narrativo: evidenze e indizi dalla ricerca. In Soresi, S., Nota, L., Santilli, S. (a cura di), *Preatti del XVIII CONVEGNO NAZIONALE SIO. IL CONTRIBUTO DELL'ORIENTAMENTO E DEL COUNSELLING ALL'AGENDA 2030, GIUGNO 2018*. Università Roma Tre, 21-23.
- Batini F., Benvenuto G. (2016). Le parole "disperse". La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia. In Sposetti, P., Szpunar, G. (a cura di), *Narrazione e educazione*. (pp. 67-78). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Batini F., Del Sarto G. (2007). *Raccontare storie. Politiche del lavoro ed orientamento narrativo*, Roma: Carocci.
- Biffi, E., & Zuccoli, F. (2015). Comporre conoscenza: il collage come strategia meta-riflessiva. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(2), 167-183.
- Biffi, E., Gambacorti Passerini, M.B. (2014, March 7). Exploring Collage in Narrative Inquiry: Beside and Beyond Words. Paper presented at ESREA Before, beside and after (beyond) the biographical Narrative. Magdeburgo, Germania.
- Biffi, E. (2010). *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Bombardelli, O. (2001). Scuola e famiglia contro la dispersione scolastica. In O. Bombardelli (a cura di), *Educatori del terzo millennio*, A.ge-Uciim, Tione di Trento.
- Bove, C. (2009). Metodologie visuali e formazione. Analisi di due esempi di ricerche. In Bove C. (Ed) *Ricerca Educativa e Formazione. Contaminazioni Metodologiche*, Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bruner, J. S., (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cescato, S. (2016). Visibile e invisibile nei dati visuali. La video-analisi in ambito educativo: educativo: questioni metodologiche. *Encyclopaideia*, 20(44), 73-88.
- Cescato, S., Bove, C., & Braga, P. (2015). Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(2), 61-74.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cole, A., Knowles, J.G. (eds.). (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives methodologies examples, and issues*. Thousand Oakes, CA: Sage.

- Colella, D., Vasciarelli, E. (2020). La formazione degli insegnanti attraverso la videoanalisi. attualità e prospettive. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), 18-34.
- D'Addelfio, G. Vinciguerra, M. (2020). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: FrancoAngeli.
- De Bernardi, E., Pezzoli, A., Bejor, M. (2009). Studio di abilità prescritturali in bambini della scuola primaria mediante video analisi. *Boll Soc Med Chir.*, 122, 725-735.
- Demetrio, D. (2022). *Autobiografie dell'inconscio. Psicoanalisi, scrittura e trasformazione*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Demetrio, D. (2017). *Scrivi, frate Francesco. Una guida per narrare di sé*. Padova: EMP.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dovigo, F. (2015). Formare all'inclusione: una valutazione dell'utilizzo della videoanalisi come strumento riflessivo per i futuri insegnanti di sostegno. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 277-290.
- Egalite, A.J., Mills, J., Greene, J.P. (2015). The softer side of learning: Measuring students' non-cognitive skills. *Improving schools*, 19(1), 27-40.
- Garcia, N. & Ridenour T. (2014). *Representations of Practice: Video Collections and their Use in Teacher Education*, AACTE 66° Annual Meeting, Washington D.C., March 2, 2014.
- Gaudin, C., Chaliès, S., Amathieu, J. (2018). The Impact of Preservice Teachers' Experiences in a Video-Enhanced Training Program on Their Teaching: A Case Study in Physical Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 168-196.
- Giardina, M. (2020). Che cos'è il metodo photolangage. In Dato, D., Cardone, S., Mansolillo, F., (a cura di), *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari* (pp. 81-92.). Bari: Progedit.
- Giusti, E. (1999). *Videoterapia. Un ausilio al counseling e alle artiterapie*. Roma: Sovera Editore.
- Gola, G. (2017). Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento. Questioni metodologiche, In Ghirotto, L. (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione* (pp. 169-180). Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. J. (Eds.) (2007). *Videoresearch in the Learning Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guidetti, V., (2016). *Fondamenti di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino. H
- Heckman, J.J., Kautz, T. (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano* (ed. it.). Bologna: Il Mulino.
- Kostera, M. (2006). The narrative collage as research method. *Storytelling, Self, Society*, 2(2), 5–27.
- Ianes, D. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.
- Liverano, G. (2022). Sperimentare un codice inclusivo in un gruppo-sezione di una scuola dell'infanzia attraverso una esperienza di Therapeutic Filmmaking: analisi di una buona prassi. *Q-times. Journal of Education, Technology and Social Studies*. 14(1), 184-196.

- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Peterson, S. J. (2010). Then development and Resulting Performance Impact of Positive Psychological Capital. *Human Resource development Quarterly*, 21 (1), 41-67.
- Mancinelli, M. R. (2008). *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mansolillo, F. (2020). Strumenti e metodi per orientarsi, sviluppare le soft skills e raggiungere un benessere consapevole: i percorsi "Pot/4 Ingegneria" e "Smart". In Dato, D., Cardone, S., (a cura di), *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*, (p. 43). Bari: Progedit.
- McNiff, S. (2008). Art-based research. In Knowles, J.G., Cole, A. (eds), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 29-40). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCrae, R. (1991). The Five-Factor Model and its Applications in Clinical Settings. *Journal of Personality Assessment*, 57(3), 399-414.
- Migliarini, V., Lazzari, A., Balduzzi, L., De Mets, J., Slusarczyk, M. (2019). I Contributi della Video-Analisi per la Ricerca nei Servizi per la Prima Infanzia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 12(23), 106-121.
- Mortari, L. (2019). *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Napolitano, S., Ascione, A. (2017). La video analisi come strumento di sviluppo nel processo educativo didattico nei giovani giocatori di futsal. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica*, 1(1), 73-79.
- O'Keeffe, L., Rosab, A., Vannini, I., Whited, B. (2020). Promote Informal Formative Assessment practices in Higher Education: the potential of video analysis as a training tool. *Form@are. Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), pp. 43-61.
- Pentucci, M., Laici, C. (2020). Un dispositivo di videoanalisi per la formazione pre-service degli insegnanti. In Rossi, P.G., Garavaglia, A., Petti, L (a cura di), *Ricerca, scenari, emergenze sull'educazione al tempo del digitale*, (pp. 51-58), Lecce: Pensamultimedia.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). Videovalutare l'agire competente dello studente. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 6(1).
- Pileri A. (2018), Disabilità, migrazione e musicalità comunicativa al nido d'infanzia. Video-ricerca in azione. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 65(374), 663-673.
- Pugliese, M. (2006). *Tecnica mista. Materiali e procedimenti nell'arte del XX secolo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Saladino, V., Sabatino, A.C., Sola, C.M. (2021). Filmmaking terapeutico e Disturbo dello Spettro Autistico. Un caso studio. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 16(1).
- Tochon, F. V. (2008). A Brief History of Video Feedback and its Role in Foreign Language Education. *CALICO Journal*, 25(3), 420-435.