



ISSN: 2038-3282

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

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Innovative teaching and inclusive pedagogy. The experience of students in the School of Relations and Responsibility

Didattica innovativa e pedagogia inclusiva. L'esperienza degli studenti e delle studentesse nella Scuola delle Relazioni e della Responsabilità¹

di

Mara Marini

mara.marini@uniroma1.it

Manuela Montebello

manuela.montebello@uniroma1.it

Università di Roma Sapienza

Vincenzo Arte

vincenzo.arte@liceomorgagni.it

Liceo Scientifico Morgagni

Stefano Livi

stefano.livi@uniroma1.it

Guido Benvenuto

guido.benvenuto@uniroma1.it

Università di Roma Sapienza

¹ Il presente contributo è frutto della collaborazione di tutti gli autori e le autrici. In particolare, Vincenzo Arte ha curato il paragrafo 1, Guido Benvenuto e Stefano Livi hanno redatto il paragrafo 2, il paragrafo 3 e le conclusioni, Mara Marini e Manuela Montebello si sono occupate della descrizione dello studio (paragrafo 4). Il lavoro finale è stato rivisto da tutto il gruppo di ricerca.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15116

Abstract:

The paper presents the results of a first exploratory survey on an innovative teaching project, created on the initiative of some teachers interested in practicing formative and orienting assessment with strength and continuity, as well as inclusive pedagogical methodologies. The project – “The School of Relations and Responsibility” - active in the Liceo Morgagni in Rome since the academic year 2016/2017 - aims to encourage the development of students’ personal and social skills, in a calm and non-judgmental context in which to acquire the disciplinary knowledge required by the curriculum, facing the school path with greater motivation, autonomy and a sense of responsibility. After an introduction to the project in progress, the contribution illustrates the results of a thematic analysis conducted on six interviews with the first graduate students of the experimental section, presenting their educational experiences.

Keywords: innovative teaching; inclusive pedagogy; formative assessment; student-voice

Abstract:

Il contributo presenta i risultati di una prima indagine esplorativa su un progetto di didattica innovativa, nato per iniziativa di alcuni docenti interessati a praticare con forza e continuità la valutazione scolastica formativa ed orientante, nonché metodologie pedagogiche inclusive. Il progetto – “La Scuola delle Relazioni e della Responsabilità” - attivo nel Liceo Morgagni di Roma dall’a.s. 2016-2017 - mira a favorire lo sviluppo di competenze personali e sociali di studenti e studentesse, in un contesto sereno e non giudicante nel quale acquisire le conoscenze disciplinari previste dal curriculum, affrontando il percorso scolastico con maggiore motivazione, autonomia e senso di responsabilità. Dopo una introduzione sul progetto in atto, il contributo illustra i risultati di un’analisi tematica condotta su sei interviste ai primi studenti diplomati della sezione sperimentale, presentando il loro vissuto scolastico.

Parole chiave: didattica innovativa; pedagogia inclusiva; valutazione formativa; student-voice

1. La Scuola delle Relazioni e della Responsabilità

La Scuola delle Relazioni e della Responsabilità (SRR) è un progetto nato nel 2016, per iniziativa di alcuni docenti del liceo Morgagni di Roma che hanno ritenuto utile sperimentare sul campo un nuovo approccio didattico, innovando e rimodulando vari aspetti del complesso mondo della scuola². Obiettivo primario della SRR è il successo scolastico e un apprendimento efficace, cioè pervasivo e duraturo, in una cornice serena ma, più in generale, è quello di fare esperienza di una scuola capace di valorizzare e sviluppare al meglio il potenziale educativo dei giovani, ponendo la giusta rilevanza alle dimensioni metacognitive e affettivo-motivazionali (Cornoldi, 1995; Margottini & Rossi, 2017; Mella et al., 2021; Pellerey et al., 2020). Nella SRR, si punta a rendere lo studente parte attiva del

² Per approfondimenti, consultare il sito dell’Istituto:
<https://www.liceomorgagni.edu.it/scuola-delle-relazioni-e-delle-responsabilita>

processo di insegnamento-apprendimento e l'apprendimento è il più possibile auto-promosso e auto-gestito, coinvolgendo il sentimento oltre che l'intelletto, in un clima cooperativo e collaborativo.

Le principali finalità esplicitate nel progetto sono quelle di rendere gli studenti più consapevoli e responsabili delle loro decisioni e azioni, stimolare autonomia, far acquisire un valido metodo di studio, incrementare l'autostima e la motivazione all'apprendimento, sviluppare e consolidare abilità trasversali, garantire il successo formativo per tutti, minimizzare le ansie da prestazione, favorire il benessere psico-fisico, lo spirito cooperativo e i rapporti all'interno del gruppo classe. L'approccio, inclusivo e attento alle diversità, è ispirato alle varie metodologie didattiche che consentono di lavorare in un ambiente formativo dinamico e flessibile, stimolante e coinvolgente, che faciliti l'apprendimento e all'interno del quale l'alunno possa svilupparsi e accrescere al massimo le sue potenzialità. Diverse sono le attività educative proposte e attuate, che, con una rinnovata organizzazione della didattica, in cui lo studente è il soggetto responsabile della propria crescita culturale e il docente una guida fidata, vanno a toccare ogni fase del processo di apprendimento: l'organizzazione dell'aula, le relazioni, la spinta verso l'autonomia, la responsabilità, la metacognizione. Soprattutto, il progetto vede la rimodulazione di due aspetti centrali della vita scolastica, la lezione e la valutazione. Il tempo-scuola viene riorganizzato, facendo sì che i ragazzi siano attivi il più possibile quando il docente è presente, riducendo il lavoro da svolgere a casa per offrire l'opportunità di coltivare interessi, passioni o, semplicemente, attività di svago. Le lezioni frontali tradizionali sono accompagnate da forme di apprendimento esperienziale, durante le quali lo studente è produttore attivo di conoscenza; le metodologie didattiche diventano collaborative e inclusive, con un ampio spazio riservato all'insegnamento tra pari e al lavoro di gruppo. La disposizione dei banchi è flessibile e continuamente adattata al tipo di attività svolta, passando dal "ferro di cavallo" alle "isole di lavoro". Un'attenzione particolare è riservata al processo di autovalutazione e alla valutazione tra pari che, durante tutto l'anno scolastico, vengono combinate con le valutazioni del docente per stimolare e affinare la metacognizione e il senso di autoefficacia. Tutte le valutazioni utilizzate sono descrittive del percorso che lo studente sta realizzando o delle prove scritte o orali realizzate, *valutazioni orientanti* per favorire il percorso di apprendimento. Il voto numerico è dunque eliminato, riducendo gli esiti negativi associati alle sue dimensioni puramente sommative (e.g., Bacchi & Romagnoli, 2019; Benvenuto, 2003; Butera, 2006; Autin et al., 2015). Tuttavia, come da normativa, il voto è mantenuto, per materia e per quadrimestre, solo in pagella, e scaturisce dalle valutazioni descrittive del docente e degli stessi studenti.

Per quanto riguarda il corpo docente, il progetto prevede che gli insegnanti vi partecipino solo su base volontaria ma, con l'aumentare del numero delle classi coinvolte e nel contesto delle normative che regolano il reclutamento docenti del sistema scolastico italiano, non sempre la dirigenza del liceo ha la possibilità di assegnare alle classi docenti realmente motivati alla sperimentazione o con la formazione specifica necessaria. Questa difficoltà viene fronteggiata invitando chiunque entri per la prima volta a far parte del progetto a partecipare ad un corso di formazione interna, oltre che a concorrere ad attività di ricerca-azione di strategie didattiche innovative, verificabili sul campo, per consentire un costante rimodellamento e miglioramento del progetto formativo.

Oggi, la Scuola delle Relazioni e della Responsabilità è giunta al suo settimo anno di vita, è attiva nelle 5 classi della sezione G del liceo Morgagni, coinvolge il 20-25% dei suoi docenti e sono già due le classi che hanno conseguito il diploma facendo l'intero percorso liceale all'interno del progetto. Dal 2018 è riconosciuta dall'USR del Lazio come esempio di didattica innovativa, utile per l'attività

di *visiting* nella formazione degli insegnanti neo-assunti. Dal 2019 è organizzata in un “indirizzo” del liceo Morgagni, opzionabile dalle famiglie all’atto delle iscrizioni. Nel 2018 è iniziata una collaborazione, attiva ancora oggi, con l’Università Sapienza di Roma, che monitora, segue, forma e affianca gli insegnanti nella loro sperimentazione.

2. Monitoraggio e ricerca-formazione

La collaborazione tra scuola e università ha permesso, in questi anni di progettazione, di passare da una prima fase di monitoraggio e restituzione dei risultati della rilevazione sul campo a una fase di ricerca-formazione (Asquini, 2018). Il piano dell’interistituzionalità dell’intervento (scuola e università) ha interessato inizialmente l’intero istituto scolastico e successivamente la dimensione formativa del gruppo docente di progetto SRR. Da un punto di vista metodologico e di organizzazione di percorsi di formazione insegnanti, la collaborazione tra scuola e università si è arricchita durante questi anni, allestendo, di conseguenza, una molteplicità di livelli:

- Ricerca e indagine empirica (monitoraggio) su variabili di sfondo che possono essere indicatori e mediatori dei processi di apprendimento e delle dimensioni didattiche; le fasi di restituzione dei risultati rilevati attraverso un complesso piano di somministrazione di strumenti standardizzati ha portato a differenti piani di confronto e approfondimento durante gli incontri tra insegnanti e ricercatori. Il monitoraggio delle classi coinvolte nel progetto SRR cerca di cogliere i principali risultati previsti, ovvero la motivazione all’apprendimento, il clima sociale nella classe scolastica, il benessere e l’autoefficacia degli studenti. Per raggiungere questi obiettivi, il progetto prevede due rilevazioni l’anno, a novembre e a maggio. In questi due momenti vengono utilizzati due strumenti di rilevazione: l’*Achievement Goal Questionnaire* (Cecalupo et al., 2022), e il *Clima della classe* di Dwyer et al. (2004). L’*Achievement Goal Questionnaire* serve a valutare in che misura la valutazione formativa è utile per concentrarsi sull’apprendimento, lo sviluppo e il progresso degli studenti, piuttosto che sul confronto con gli altri (Pulfrey et al., 2011; Wiliam, 2011). In altre parole, questo strumento ci permette di capire se gli studenti sono motivati a imparare per il piacere di apprendere o per ottenere il successo in modo comparativo (Ames, 1992; Bardach et al., 2020; Darnon et al., 2012; Elliot et al., 2017). Il *Clima della classe*, invece, ci permette di verificare in che misura il clima nella classe scolastica favorisce relazioni sociali basate sulla cooperazione, la condivisione delle esperienze e il supporto reciproco, ovvero se gli studenti si sentono parte di una comunità e se hanno la possibilità di interagire e collaborare positivamente con i loro compagni (Zandvliet et al., 2014). Le rilevazioni hanno lo scopo di verificare il progresso di queste variabili nel corso dell’anno, ma anche di confrontarle con le classi che utilizzano sistemi di valutazione tradizionali.
- Ricerca-azione, da parte dei singoli insegnanti della sezione interessata dal progetto; le dimensioni riflessive e ri-organizzative sono state un naturale prodotto di questa fase.
- Formazione in servizio, attraverso determinati incontri collegiali, collegati alla fase di monitoraggio, ma che hanno provato ad approfondire specifiche tematiche e problematiche connesse alla didattica ordinaria e ai bisogni formativi della scuola. È questo il caso della richiesta della dirigente scolastica di attivare un primo incontro collegiale, allargando l’orizzonte dal progetto alla tematica della valutazione scolastica. Il primo incontro ha

generato la necessità di allestire uno specifico piano formativo sulle dimensioni e difformità nell'uso dei voti e sul piano delle pratiche messe in campo dai singoli insegnanti e dalla scuola tutta per valutare apprendimenti disciplinari e/o competenze.

- Ricerca-formazione, ha permesso di elaborare una sorta di “Manifesto in costruzione del docente SRR” per isolare alcuni punti fermi, che sono al tempo stesso prodotto della sperimentazione, sintesi/documentazione dei valori fondanti del progetto, e prospettiva per piani di autoformazione e di formazione alle didattiche di riferimento. Di seguito lo riportiamo così come allestito in questa prima fase di progettazione, ben consapevoli che il processo di sperimentazione in atto e il confronto con altre scuole, che già dal prossimo anno hanno richiesto di poter attivare piani sperimentali, porteranno, non solo alla diffusione del Manifesto, ma al suo aggiustamento e ricalibratura proprio nella prospettiva della trasformazione delle prassi didattiche e nell'ottica di comunità.

Manifesto in costruzione del docente SRR:

1. È empatico, dando fiducia e rispetto agli alunni, e ottenendo fiducia e rispetto da loro.
2. Rispetta le peculiarità di ciascuno, i tempi, le modalità e le diverse forme di apprendimento. La scuola inclusiva non è la scuola uguale per tutti, nella quale stanno bene solo in pochi.
3. Cerca di non reprimere atteggiamenti valutati non adeguati perché non c'è responsabilità senza libertà. Nella necessità di sanzionare responsabilizza innanzitutto il gruppo e quindi il singolo.
4. Fa di tutto per potenziare le capacità di ciascuno senza pretendere ciò che non può essere dato. È questa la prospettiva della valutazione nell'accezione di dare valore.
5. Riduce il più possibile situazioni di ansia e stress. I ragazzi devono stare a scuola col “cervello settato sull'apprendimento” e non sulla paura del giudizio: uno dei malesseri della scuola italiana si evidenzia quando un insegnante spiega e c'è chi studia un'altra materia o pensa all'interrogazione dell'ora successiva.
6. Cura le relazioni tra pari e docente-discente, ma anche con e tra genitori, nell'ottica di una comunità educante, e fa della classe un gruppo di apprendimento di cui facilita la cooperazione e la crescita personale: si vince o si perde insieme.
7. Sostituisce i voti numerici con valutazioni descrittive, formative e orientanti, insieme ad autovalutazioni, incrementando così responsabilità, metacognizione e senso di autoefficacia.
8. Utilizza in maniera efficace il tempo scuola. Lo studente, attivo in prima persona, non si annoia e apprende quando il docente è a fianco, riducendo così il lavoro a casa (5-6 ore al giorno a scuola sono tante e vanno ben sfruttate). Alla classe-capovolta affianca e potenzia la classe-laboratorio.
9. Utilizza strategie didattiche motivanti e coinvolgenti come quelle cooperative tra pari, che risultano stimolanti, performanti e utili per sollecitare e consolidare le relazioni.
10. Il docente non lavora da solo ma nella comunità di consiglio. I comportamenti didattici e gli atteggiamenti “costruttivi” elencati precedentemente non devono necessariamente appartenere ad ogni singolo insegnante ma sicuramente devono essere tutte presenti all'interno della componente docenti del Consiglio di Classe, il quale dovrebbe essere come

un organismo complesso con le varie parti che interagiscono tra di loro per il comune obiettivo finale: il successo scolastico e l'apprendimento efficace in un clima di sicurezza e serenità.

3. La prospettiva pedagogica dello student-voice

Il progetto SRR ha attivato nella scuola nel quale è nato, e soprattutto per i docenti della sezione interessata direttamente, un serio e necessario dibattito sulla sua finalità, sulla ricaduta in termini di prassi di insegnamento, ma anche sulla natura degli apprendimenti raggiungibili e raggiunti. Il paragrafo precedente ha descritto sinteticamente quelli che possono essere indicati come output per la formazione insegnanti e per l'autovalutazione dei processi organizzativi e didattici. In pratica, il cambiamento di prospettiva didattica ha portato a processi di riflessione e di autovalutazione della didattica individuale e collegiale, e mirato a modificare, laddove fosse necessario, stili e ritmi dell'insegnamento. Il Manifesto è stato il punto di arrivo e oggetto di co-costruzione durante il processo stesso di sperimentazione. Per verificare il grado di convergenza e di allineamento al Manifesto è stato in prima battuta pensato di vedere non tanto i risultati scolastici, in termini di voti e medie, ma di indagare in forma qualitativa il punto di vista degli studenti. A partire dagli anni '90 e in questi primi decenni del 21mo secolo molte ricerche in campo educativo hanno difatti puntato sulla riflessione degli studenti, sui loro dialoghi, sulla loro ricostruzione discorsiva, per discutere e analizzare contesti scolastici, scelte e difficoltà di percorso, servizi e prospettive negli studi. Proprio con il termine "student voice" si è sviluppata una prospettiva di ricerca sull'insegnamento e sui percorsi di studio che desse "voce" e prospettasse il punto di vista dei principali attori dei processi di istruzione e formazione: gli studenti (Fielding, 2004a, 2004b; Cook-Sather, 2006; Jenkins, 2006; Grion, & Cook-Sather, 2013). Le indagini e ricerche educative di tipo empirico che utilizzano la "voce degli studenti" rientrano nello stile etnografico (Batini & Benvenuto, 2016). È proprio la raccolta partecipata di documentazione e testimonianze a tornare utile in contesti educativi, scolastici e di formazione, per capire e interpretare fenomeni complessi. Il punto di vista degli studenti, la loro voce, diventa un potente strumento di ricerca e d'intervento per sviluppare una più seria riflessione sulle politiche educative e impostare un più mirato cambiamento degli ambienti e contesti di apprendimento. Come sottolineato da Thomson e Gunter (2005), sul piano della valutazione dei contesti scolastici ci si dovrebbe avvalere del punto di vista dello studente, del loro "discorso" (*discourse pupil voice*) considerandoli come soggetti "informati" e "portatori di diritti". Il loro coinvolgimento può quindi assumere differenti sfaccettature:

- a) per consultazione (*Consulting pupils*): per sondare e rilevare bisogni, esigenze, desideri, aspettative;
- b) per autovalutazione (*Pupils and school self evaluation*): per indagare la percezione, vissuto, ricaduta, efficacia;
- c) per ricerca (*Pupils as researchers*): per triangolare posizioni e coinvolgere gli studenti in prima persona nella ricostruzione di senso di determinati fenomeni.

Seguendo tali prospettive, a forte caratterizzazione socio-educativa, abbiamo deciso di dare "parola" agli studenti, considerandoli "testimoni privilegiati". La loro voce, insieme ai dati di sfondo, alle testimonianze degli insegnanti e alle risultanze scolastiche entreranno successivamente in un piano di analisi, di triangolazione di fonti, per capire e costruire linee interpretative rispetto al progetto SRR.

4. Le interviste agli studenti e alle studentesse

L'approfondimento presentato in questo contributo è stato pensato per restituire alcuni risultati dell'attività di ricerca condotta con la partecipazione dei principali protagonisti della sperimentazione: studenti e studentesse della sezione G. Lo studio si propone di raccogliere la testimonianza diretta dell'esperienza degli studenti e delle studentesse diplomate nel primo quinquennio di sperimentazione didattica (a.s. 2020/2021). In linea con la prospettiva pedagogica dello Student-Voice (si veda paragrafo 3), infatti, la voce dei protagonisti del progetto rappresenta un supporto necessario al miglioramento delle pratiche di insegnamento-apprendimento, in quanto utile a raccogliere un riscontro in merito agli effettivi meccanismi e processi attivati dalle innovazioni didattiche proposte e attuate.

Nella giornata dedicata all'indagine, prevista durante l'esercitazione di ricerca nel corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione (SEF)³ dell'Università di Roma Sapienza, il gruppo di ricerca ha intervistato 3 ex-studenti e 3 ex-studentesse della SRR che, volontariamente, si sono resi disponibili a raccontare la loro esperienza nel progetto. Prima di iniziare le interviste individuali è stato previsto un momento introduttivo collegiale, per presentare la ricerca e acquisire il consenso informato al trattamento dei dati; durante la presentazione è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di scrivere liberamente in un foglio bianco, in forma anonima, un punto di forza e una criticità del progetto. Per quanto riguarda i punti di forza, i temi emersi sono stati i seguenti, riportati con le parole usate dagli studenti e dalle studentesse:

- "Visione della scuola leggera"
- "Capacità di lavorare in gruppo"
- "La cura della parte sociale, la scuola non è stata solo studio ma anche relazionarsi in gruppo"
- "Gran gruppo classe, modo diverso di studiare"
- "Comunicazione tra professori e alunni"
- "Elasticità nel venirsi incontro, dialogo con i professori"

Prendendo in considerazione le criticità, gli studenti e le studentesse hanno segnalato:

- "Difficoltà per chi entra in anni troppo in là"
- "Alcuni professori e alunni fraintendevano il metodo"
- "Alcuni professori non erano nel progetto, difficoltà di dialogo"
- "Alcuni professori non erano totalmente d'accordo o non rispettavano il progetto"
- "Incompatibilità con la concezione scolastica italiana"
- "Incongruenza con il sistema scolastico italiano"

A questa attività preliminare hanno fatto seguito le 6 interviste individuali semi-strutturate, della durata di circa 20 minuti, a conclusione delle quali gli studenti e le studentesse si sono ritrovati nuovamente insieme per un momento di discussione collettiva, cui ha partecipato anche un docente referente della scuola.

³ L'esercitazione di ricerca ha visto la partecipazione delle matricole del corso di studi triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Sapienza Università di Roma. Il coordinamento del gruppo di esercitazione di ricerca è stato di Guido Benvenuto, con il supporto di due cultrici della materia, Manuela Montebello e Mara Marini.

Per rispondere agli obiettivi di ricerca, le interviste hanno indagato diverse aree tematiche, collegate ai principi pedagogici che hanno guidato la proposta di innovazione didattica; in particolare, l'attenzione dello strumento è rivolta alla sfera degli atteggiamenti con cui studenti e studentesse affrontano l'esperienza scolastica e alla dimensione degli apprendimenti, sia con riferimento alle discipline scolastiche sia in merito alle competenze trasversali. Previo consenso informato, le interviste sono state audio-registrate. La trascrizione è avvenuta tramite l'ausilio del programma *Trint*. I contenuti espressi dai e dalle parlanti sono stati quindi analizzati da due codificatrici indipendenti e sono stati oggetto di analisi tematica (Benvenuto, 2015). Tenendo in considerazione i temi introdotti da studenti e studentesse in fase collegiale, i significati emersi dai trascritti delle interviste sono stati raggruppati in due aree principali, punti di forza e criticità del progetto, che restituiscono il vissuto scolastico dei e delle partecipanti e la loro percezione sui processi di apprendimento attivati tramite la proposta didattica della sperimentazione.

Dal confronto tra le ricercatrici sui temi emersi, i principali fattori di successo della Scuola delle Relazioni e della Responsabilità sembrano essere i seguenti: il lavoro di gruppo e il rapporto con i docenti. Il lavoro di gruppo è stato descritto dagli studenti e dalle studentesse come una metodologia funzionale all'apprendimento e alla costruzione del gruppo classe, permettendo di relazionarsi con tutti i compagni e le compagne e di responsabilizzare ciascuno sul lavoro da compiere insieme. Da ogni intervista è emersa la consuetudine a organizzare le attività in gruppi di lavoro, per tutto il percorso di studio, e tale modalità ha permesso alla classe di imparare a relazionarsi e a studiare con l'altro, competenza ritenuta fondamentale dalle e dagli intervistati non solo dal punto di vista della socialità ma anche, in prospettiva, in funzione dell'ambito universitario e lavorativo. Inoltre, l'assegnazione di compiti a gruppi incentiva la responsabilizzazione di ciascuno e la partecipazione attiva alla costruzione del sapere, essendo gli studenti e le studentesse chiamate in prima persona ad approfondire argomenti delle diverse discipline, riducendo il più possibile le lezioni frontali e una trasmissione dei contenuti a senso unico docente-discente.

«[...] era come se facessimo lezione insieme, a volte eravamo noi che facevamo lezione [...] quindi davano un progetto a un gruppo di noi e questo è servito tanto, questo modo di lavorare [...] quindi non fare lezione come al solito, era una partecipazione attiva alle lezioni. A volte è capitato che ci fossero anche degli approfondimenti da parte nostra che il professore non conosceva...» (estratto dall'intervista S5)

L'altro punto di forza, il rapporto con il corpo docente, rappresenta un elemento determinante per la buona riuscita del progetto, nell'ottica degli studenti e delle studentesse intervistate. Il dialogo con le/i docenti, la loro attitudine all'ascolto e all'incoraggiamento, la costruzione di un rapporto di rispetto, senza la soggezione che caratterizza in genere la relazione studente-docente, sono stati indicati come elementi che rendono la scuola un luogo più accogliente e rassicurante. Questo rapporto con il corpo docente permette un atteggiamento più disteso nell'affrontare le giornate scolastiche che, a sua volta, contribuisce a determinare una maggiore partecipazione alle lezioni e a sollecitare un apprezzamento delle discipline e dello studio, vissuti senza l'ansia e la preoccupazione che, in generale, caratterizzano l'atteggiamento di studenti e studentesse verso la scuola.

«[...] veramente i professori cambiano tutto, perché il professore ti fa appassionare alla materia, te la fa capire, te la fa gustare e trovo che i professori, non tutti perché alcuni non erano dentro il progetto, però la maggior parte ti faceva vivere la scuola nella maniera giusta [...]» (estratto dall'intervista S5)

A sostegno di quanto scritto in merito ai due punti di forza presentati, dalle interviste sono emerse ulteriori risposte per confermare aspetti che sembrano testimoniare, insieme e in stretta connessione ad essi, il raggiungimento delle finalità del progetto indicate nell'introduzione. In particolare, gli studenti e le studentesse intervistate hanno raccontato una scuola vissuta, da una parte, senza l'ansia legata alla prestazione scolastica e, dall'altra, con un incremento della motivazione nello studio e della partecipazione attiva nel processo di apprendimento: il fine dello studio non è il voto al compito o all'interrogazione, perché la valutazione descrittiva ricevuta nella Scuola delle Relazioni e della Responsabilità è vissuta come una misura per riflettere sulla propria preparazione, concentrandosi così su di essa senza la preoccupazione di ricevere un numero come voto nel registro; per quanto, come si dirà più avanti, non è stato così naturale per gli studenti e le studentesse arginare l'abitudine di ricevere una misura quantitativa nel giudizio, prevista comunque nelle pagelle di primo quadrimestre e di fine anno.

«[...] mi sono trovato bene anche a livello della gestione dell'ansia che magari alcuni professori ti mettono nello studiare disperatamente per cercare di prendere il voto più alto, che appunto è il metodo tradizionale. (Invece, nella Scuola delle Relazioni e della Responsabilità) studiavo con la testa ovviamente sullo studio e non con la testa per prendere il voto alto o per fare l'interrogazione fatta bene perché appunto uno dei principi del metodo è lo studio per lo studio e non per il voto che poi magari studi le cose un mese e il mese dopo te le sei dimenticate, quindi la testa era per gli argomenti» (estratto dall'intervista S2).

Anche in relazione alle criticità, l'analisi del contenuto condotta sulle interviste ha permesso di confermare le tematiche condivise in fase collegiale. In particolare, le aree di criticità fanno riferimento a: a) la mancanza di condivisione dei principi alla base del progetto da parte di tutto il corpo docente; b) il ruolo e l'importanza che il voto numerico assume nel sistema scolastico italiano. In maniera più o meno dettagliata, da tutti i colloqui è emersa, come elemento di difficoltà vissuta dagli studenti e dalle studentesse e come vulnus del progetto, la presenza, nel corpo docente della sezione, di insegnanti con un approccio alla didattica non conforme alle modalità e finalità proprie della sperimentazione. Come descritto nella sezione introduttiva del presente elaborato, infatti, non tutti i docenti coinvolti nel progetto hanno ricevuto, soprattutto nelle fasi iniziali, una formazione adeguata sulle metodologie previste e, in alcuni casi, è mancata una completa condivisione dei principi alla base del progetto. In relazione alla criticità che fa riferimento alla differenza tra il progetto Scuola delle Relazioni e della Responsabilità e il sistema scolastico italiano, si riporta la testimonianza di una studentessa nella quale vengono descritte le difficoltà riscontrate dalla classe nell'affrontare l'inevitabile voto numerico presente nella pagella. Gli studenti e le studentesse, infatti, soprattutto nei primi anni della sperimentazione, hanno lamentato un comprensibile senso di confusione e instabilità legato alla sola presenza dei giudizi descrittivi, come sostituti del voto numerico. In alcuni casi, infatti, soprattutto nelle materie di insegnanti che scrivevano giudizi eccessivamente sintetici, gli studenti e le studentesse non avevano la piena consapevolezza di quale sarebbe stato il voto in pagella; di conseguenza è stata introdotta nel progetto la modifica di

consegnare, un mese prima del termine di ogni periodo (trimestre o quadrimestre e fine anno), una sorta di pagellino con le valutazioni numeriche, in modo che ciascuno potesse sapere cosa aspettarsi come voto finale.

«[...] c'è stato un grande cambiamento tra il secondo e il terzo anno, nato da noi, perché abbiamo detto “così non va bene” e loro (i docenti) ci sono venuti incontro. [...] con i giudizi non era sempre molto chiaro perché c'era chi metteva dei giudizi dettagliati e chi invece non apprezzava molto il progetto e c'era finito giusto perché mancavano i docenti, (e questi docenti) mettevano giudizi così sintetici che non si capiva nulla e quindi noi avevamo la percezione di non sapere come stavamo andando, e quindi volevamo feedback in più sul nostro andamento per prepararci ai voti per le pagelle, soprattutto perché in terzo si sarebbero sbloccati i crediti per la maturità» (estratto dall'intervista S1).

Il numero esiguo di interviste finora condotte non permette certo generalizzazioni circa i risultati raggiunti ma consente, da un lato, una prima riflessione sul vissuto di studenti e studentesse diplomati durante il primo ciclo di sperimentazione del progetto e, dall'altro, rappresenta un approfondimento sulla base del quale il team di ricerca sta lavorando per costruire un monitoraggio più strutturato e mirato (si veda paragrafo 2). Tuttavia, dal racconto degli studenti e delle studentesse sembra emergere con chiarezza il ruolo determinante giocato dal clima relazionale nel favorire il benessere dei ragazzi e delle ragazze coinvolte in quella che, nel presente contributo, è stata descritta come una sperimentazione ma che oggi, trascorsi ormai sette anni dalla sua nascita, rappresenta un percorso di studi che le nuove leve hanno la possibilità di scegliere in fase di iscrizione. L'eliminazione del voto durante il percorso formativo, la scelta di sostituirlo con le valutazioni descrittive e orientanti, la rimodulazione della lezione, solo per citare alcuni elementi cardine del progetto, hanno attivato un cambio di prospettiva, non di semplice attuazione, nato dalla ferma convinzione che la scuola non sia un luogo di competizione ma di crescita per tutti; un luogo nel quale gli adolescenti possano stabilire e mantenere relazioni sociali sane e funzionali con insegnanti e compagni di classe, i quali rappresentano una insostituibile fonte di supporto emotivo e strumentale, e quindi un fattore capace di favorire traiettorie di sviluppo adattive.

5. Conclusione: perché una scuola senza voti

In questo contributo abbiamo presentato un progetto di innovazione scolastica, ispirato ai principi della didattica inclusiva e delle competenze, nel quale è innegabile la centralità della dimensione valutativa, tanto che il progetto, nella sua intitolazione semplificata, viene chiamato il progetto della “scuola senza voti”. A dire il vero non si è mai pensato all'eliminazione formale dei voti - che continuano ad essere obbligo di legge, continuamente ribadito da circolari e decretazioni -, bensì all'idea di una valutazione formativa che aiuti lo studente a capire dove e come migliorare, potenziando le abilità metacognitive e la motivazione allo studio (McMillian, 2017; Pulfrey et al., 2013; Autin et al., 2015). La scelta di moltiplicare i momenti di valutazione formativa non significa, naturalmente, l'abbandono totale di prove di verifica, ma piuttosto di usare le prove, insieme a tutti i dispositivi previsti da un cambiamento della didattica da tradizionale a laboratoriale, come strumento di conoscenza; e questo processo di condivisione dei giudizi valutativi, di forme di autovalutazione e di valutazione tra pari ha reso maggiormente credibile e trasparente l'attribuzione in pagella di un

valore numerico sulla scala formalmente richiesta. Ecco allora che si dilatano gli spazi per l'osservazione finalizzata e mirata di alcuni comportamenti, la stimolazione al dialogo, la prospettiva di progetti e lavori di gruppo, una didattica volta alla partecipazione attiva e alla condivisione di "artefatti cognitivi". Un approccio psicopedagogico che ha radici in studi ormai consolidati, nazionali e internazionali, che declina la valutazione formativa come "valutazione per l'apprendimento" (Weeden et al., 2002), perché in grado di stimolare nel discente un autentico coinvolgimento nel processo di acquisizione di conoscenze e competenze (Corsini, 2018). La natura dialogica e l'approccio di comunità di apprendimento rendono infatti gli studenti maggiormente consapevoli e responsabili dei livelli raggiunti, e promuovono lo sviluppo di tutta una serie di competenze trasversali che, accanto ai contenuti disciplinari tradizionali, appaiono indispensabili per la crescita individuale e sociale degli alunni e delle alunne; i primi diplomati e diplomate intervistati (si veda paragrafo 4) raccontano la "scuola senza voti" come una esperienza di apprendimento di "saperi in azione" (Trincherò, 2018) durante la quale è stato accumulato un bagaglio di risorse – come, ad esempio, la capacità di sapere lavorare in gruppo, collaborare, comunicare con gli adulti di riferimento – da spendere non solo nella carriera accademica futura ma anche nei diversi ambiti di vita.

Questo approccio sembra declinare le finalità della valutazione e della certificazione stabilite a livello normativo nel decreto legislativo 62 del 13 aprile 2017⁴, che sottolinea il fine formativo ed educativo della valutazione, la sua capacità di concorrere al successo formativo di studenti e studentesse e dei loro apprendimenti, promuovendo la loro autovalutazione nell'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze. Accanto al mandato formativo tradizionale, la Scuola delle Relazioni e della Responsabilità ha quindi attuato una progettazione scolastica curricolare capace di rendere il discente costruttore attivo dei suoi processi di apprendimento, che sono in progress e quindi in continua prospettiva di miglioramento.

Riferimenti bibliografici:

- Ames C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *J. Educ. Psychol*, 84, 261-271.
- Asquini, G. (ed.). (2018). *La Ricerca - Formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2015). Social justice in education: How the function of selection in educational institutions predicts support for (non) egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13.
- Bachi, S., & Romagnoli, S. (2019). *La classe senza voto*. I Quaderni della Ricerca, Edizioni Loescher.
- Bardach L., Oczlon S., Pietschnig J., Lüftenegger M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *J. Educ. Psychol.*, 112, 1197-1220.
- 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. (eds), *Narrazione e educazione*, Quaderni di ricerca in Scienze dell'Educazione (pp. 67-78). Roma, Edizioni Nuova Cultura.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Carocci Editore.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci editore.

⁴ Art. 1 del Decreto legislativo 62/2017.

- Butera, F. (2006). La meritocrazia a scuola: Un serio ostacolo all'apprendimento. *Psicologia sociale*, 1(3), 431-448.
- Cook-Sather, A. (2006), Sound, Presence, and Power: "Student Voice". *Educational Research and Reform. Curriculum Inquiry*, 359-390.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino.
- Corsini, C. (2018). *Rileggere Visalberghi*. Edizioni Nuova Cultura.
- Darnon C., Dompnier B., Marijn Poortvliet P. (2012). Achievement goals in educational contexts: a social psychology perspective. *Soc. Pers. Psychol. Compass*, 6, 760-771.
- Elliot A. J., Dweck C. S., Yeager D. S. (2017). *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application*, 2nd Edn. New York, NY: The Guilford Press.
- Fielding, M. (2004a), Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding, M. (2004b), "New wave" student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3) 197-217.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia. *Milano: Guerini*.
- Jenkins Edgar W. (2006), The Student Voice and School Science Education. *Studies in Science Education*, 42(1) 49-88.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 499-512.
- McMillan, J. H. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation*. New York: Pearson.
- Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., ... & Desrichard, O. (2021). Socio-Emotional Competencies and School Performance in Adolescence: What Role for School Adjustment?. *Frontiers in psychology*, 3544, 1-10.
- Pellerey, M., Margottini, M., & Ottone, E. (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*. ROMATRE-PRESS.
- Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 683-700.
- Pulfrey, C., Darnon, C., & Butera, F. (2013). Autonomy and task performance: Explaining the impact of grades on intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 39.
- Thomson, P. & Gunter, H. (2005). Researching students: voices and processes in a school evaluation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montréal, Quebec. April
- Trincherò (2018). *Costruire e certificare le competenze nel secondo ciclo*. Rizzoli Education.
- Weeden P., Winter J., Broadfoot P. (2002), *Assessment. What's in it for schools?*, London: Taylor and Francis.
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14
- Zandvliet, D., Den Brok, P., & Mainhard, T. (Eds.). (2014). *Interpersonal relationships in education: From theory to practice*. Springer.