

# Esperienze laboratoriali di studenti universitari di Bologna e Salerno

ANTINEA AMBRETTI, ALESSANDRO BORTOLOTTI

This article sets out to present the importance of an experiential approach for future teachers at an academic level, suggesting how the adoption of a project work can represent a way for synthesizing the knowledge acquired during their classes, that is not limited to the theoretical part. These activities have been developed and analyzed through a multiple case study, consisting of two experiential laboratories carried out in the Italian universities of Salerno and Bologna, with students respectively enrolled in degree courses of educational and sport studies. According to the hypothesis adopted, this experiential learning would allow future teachers to develop a professional conscientization that is not intended to deny any own subjectivity but rather to put it at the center of problematizing processes that they are going to experience. The workshop activities, managed in small groups as forms of collaborative project work, reported interesting positive feedback by students in terms of motivation, ability to take responsibility, collaboration and so on. The highly encouraging results collected confirm that it seems useful to overcome a traditional teaching and learning model and to innovate, both for improving the quality of an academic provision, and at the same time for aiming at meeting the real needs of school and society for future teachers. In conclusion, future teachers' training requires a setting where they can practice some experiential activities not only on motor skills, but mainly about interpreting, combining and reconstructing games, in order to meet the need of a great awareness and ability to problematize about the "real world".

Keywords: multiple case study, conscientization, educational innovation, experiential learning.

Questo articolo si propone di presentare un approccio esperienziale per futuri insegnanti, suggerendo che l'adozione di un project work possa rappresentare una modalità di sintesi delle conoscenze acquisite che non si limitino alla parte teorica. Queste attività sono state sviluppate e analizzate attraverso uno studio di caso multiplo, costituito da due laboratori esperienziali realizzati nelle università italiane di Salerno e Bologna con studenti rispettivamente iscritti a corsi di laurea di Scienze della formazione primaria e Scienze motorie. Secondo l'ipotesi adottata, l'apprendimento esperienziale

permetterebbe ai futuri insegnanti di sviluppare una coscientizzazione professionale che non intende negare la propria soggettività, ma che anzi la colloca al centro dei processi di problematizzazione che essi si stanno preparando a vivere. Le attività laboratoriali, gestite in piccoli gruppi come forme di project work collaborativo, hanno offerto interessanti riscontri positivi da parte degli studenti in termini di motivazione, capacità di assunzione di responsabilità e collaborazione. I risultati raccolti sono molto incoraggianti e confermano che sembra utile superare un modello di insegnamento e apprendimento tradizionale per abbracciare piuttosto un approccio di innovazione sia per migliorare la qualità dell'offerta accademica, sia allo stesso tempo per formare futuri insegnanti in grado di soddisfare le reali esigenze della scuola e della società. In conclusione, la formazione di studenti richiede un setting in cui praticare attività esperienziali centrate su interpretazione, combinazione e ricostruzione di giochi, al fine di raggiungere obiettivi di maggiore consapevolezza e capacità di problematizzare e prendere coscienza del "mondo reale".

Parole chiave: studio di caso multiplo, coscientizzazione, innovazione educativa, educazione attiva.

A. Ambretti, A. Bortolotti, *Esperienze laboratoriali di studenti universitari di Bologna e Salerno*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 10 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5824690

---

## Introduzione<sup>1</sup>

Nella formazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (e non solo), i piani della motricità e del pragmatismo concorrono a rafforzare un nuovo ed interessante approccio alla ricerca didattica di tipo plurale e interdisciplinare<sup>2</sup>. All'interno di questo quadro, le esperienze didattiche laboratoriali, come richiamato dai provvedimenti legislativi<sup>3</sup>, rappresentano un fondamentale momento di sintesi e di integrazione delle conoscenze acquisite durante gli insegnamenti disciplinari, nella prospettiva di una progettualità educativo-didattica che non si limiti alla sola parte teorica. Di conseguenza, le prassi esperite durante le attività laboratoriali consentono

<sup>1</sup> Il presente contributo è frutto di una scrittura condivisa. Si precisa che Antinea Ambretti è coautrice del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo n. 2, Alessandro Bortolotti è coautore del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo n. 3. Entrambi gli autori hanno contribuito alla stesura di introduzione, paragrafo n.1 e conclusioni nonché alla revisione dell'intero manoscritto.

<sup>2</sup> M. Sibilio, F. Gomez Paloma, *La formazione universitaria del docente di educazione fisica. Le nuove frontiere dell'educazione attraverso il corpo*, Ellissi, Napoli 2004.

<sup>3</sup> MIUR, Nota, prot. 39533. "Periodo di formazione e prova per docenti neo-assunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'A.S. 2019-20", 2019.

ai futuri docenti di sviluppare un agire professionale e di acquisire nuove pratiche didattiche di coscientizzazione del proprio percorso formativo.

Catarci recuperando il pensiero freiriano, in sostanza afferma che il tema sulla coscientizzazione è talmente profondo e attuale che può essere considerato un valore pressoché universale, quindi valido a prescindere da ogni contestualizzazione.

Ne consegue che, in fase pandemica è stato doveroso ripensare metodi nuovi in vista di una didattica e cultura alternative, che ha che ha pian piano preso forma in modi adeguati al contesto tecnologico in cui si operava, ma cercando di tenere presente l'orizzonte ideale così definito da Freire<sup>4</sup>: “una delle ragioni di questa ricerca è esattamente la coscienza di sapere troppo poco di sé” che soprattutto in questo attuale momento storico “assume il carattere di una preoccupazione a cui non si può sfuggire”.

Il presente contributo presenta uno studio di caso multiplo composto da due esperienze di educazione attiva svolte nelle università italiane di Salerno e Bologna, che ha per oggetto la formazione degli studenti iscritti rispettivamente al corso di laurea in Scienze della formazione primaria e Scienze motorie. Il lavoro intende offrire diversi spunti di riflessione metodologica sulla possibilità di adottare approcci didattici formativi fruibili, aperti e flessibili, in grado di sollecitare la riflessione sia da parte del docente e del futuro docente, ovvero l'attuale studente universitario.

Un altro punto indispensabile da esplicitare riguarda lo stretto collegamento tra il percorso professionale e quello personale, che convivono nelle scelte di fondo su cui poggiano tali pratiche che entrano a far parte sia del cammino formativo che di quello esistenziale. Si ritiene che la scelta di adottare un “determinato” approccio formativo e valutativo dipenda da motivazioni profondamente connesse al tipo di civiltà cui si aspira – fermo restando che nulla può essere imposto. Tale approccio assume un senso piuttosto significativo soprattutto nel momento in cui non ci si accontenta di ciò che esiste ma ci si avventura oltre il consueto, cercando d'innovare e creare qualcosa di nuovo. Sorge allora il bisogno di rendere adeguato e coerente il quadro complessivo nei confronti dei soggetti cui ci si rivolge, di comunicare chiaramente come, se non si intende derogare ai propri principi formativi, occorre impegnarsi per declinarli in base alle contingenti esigenze del momento. Recuperando l'assunto di Freire<sup>5</sup> per cui “nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo” risulta doveroso riflettere e ripensare ad una esperienza formativa versione multitasking. Allo stato attuale delle cose la pandemia, tra le sue conseguenze, ha favorito il ripensamento delle forme di mediazione del mondo inserendo nei sistemi scolastici di ogni ordine e grado l'idea di educare gli uomini insieme, superando il divario del distanziamento, tramite la didattica a distanza (DaD); le aule virtuali hanno probabilmente rappresentato una valida rivisitazione

<sup>4</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971, p. 27.

<sup>5</sup> Ivi, p. 54.

dello spazio aula, secondo un'ottica freiriana. Sia pure virtualmente, gli alunni di qualsiasi ordine e grado di scuola e di qualsiasi anno di frequenza universitaria hanno vissuto e favorito la trasformazione. Parafrasando Freire (1971), è possibile parlare di una "nuova pedagogia degli oppressi" che in primo luogo ha svelato al mondo contemporaneo l'oppressione determinata dal Covid e dall'isolamento sociale, ma che nello stesso tempo tenesse presente le esigenze imprescindibili della concretezza e della necessità di un rapporto stretto e vitale con la realtà, fatta innanzitutto di ascolto, attenzione e conoscenza, sia pure schermati da tablet, cellulari, smartphone, pc e altri device.

## 1. La ricerca: uno Studio di Caso multiplo

Il presente lavoro è in grado di avanzare alcune riflessioni fondate su riscontri empirici, basati a loro volta sulla raccolta dati relativa a percorsi didattici svolti nell'anno accademico 2020/21, grazie all'adozione di un disegno di ricerca definibile come Studio di Caso di tipo multiplo<sup>6</sup> (Trincherò, 2004). Il piano di raccolta dati è stato così definito in quanto appariva adatto sia a tenere presente le caratteristiche di contesto, composto da due diverse situazioni (due corsi universitari di atenei diversi), sia il tipo di lavoro effettuato che in questo caso presentava invece caratteristiche comuni. Queste sono riassumibili nell'intenzione di proporre percorsi formativi non tradizionali, basati meramente su percorsi di una perlopiù passivizzante didattica frontale, ma che all'opposto coinvolgessero attivamente gli studenti e le studentesse al fine di stimolare processi che non li rendessero consumatori di sapere, bensì costruttori delle loro conoscenze. I percorsi che verranno descritti nei paragrafi successivi hanno coinvolto circa sessanta studenti di Laurea Magistrale in Scienze motorie dell'Università di Bologna, e 150 studenti di Laurea Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Salerno. I processi qui definiti risultano adatti ad essere indagati mediante il metodo dello Studio di Caso in quanto costituiscono appunto casi ristretti ma ben circostanziati, dunque in grado di gettare luce su processi generalizzabili in modo peraltro rafforzato dalla pluralità dei riscontri ottenuti.

Il lavoro non poteva infine non tener conto della situazione storica determinata dalla pandemia da covid-19, la quale ha reso necessario l'ingresso di un modello didattico *misto* nelle università, che ha determinato la rivisitazione di interventi educativi rispettosi del fabbisogno formativo accademico di tutti e di ciascuno studente universitario.

In particolare, in fase pandemica il Ministero della Pubblica Istruzione ha ribadito l'esigenza di formare figure professionali attraverso percorsi di studio di stampo

<sup>6</sup> R. Stake, *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1995; R. Yin, *Case study research design and methods* (5th ed.), Sage, Thousand Oaks, CA 2014.

teorico-pratico, evidenziando il coinvolgimento del personale docente in attività di studio e ricerca su ‘campo’ grazie al tirocinio e al laboratorio, sollecitando le università nazionali alla ricerca di una didattica a distanza flessibile e aperta da erogare tramite piattaforme quali Teams, Meet o ogni altro sistema tecnologicamente fruibile dalla platea degli studenti, per garantire una continuità formativa in primis e per sperimentare un uso integrato di sistemi didattici alternativi al fine di vivere l’esperienza della DaD in sintonia con le difficoltà che hanno vissuto docenti e studenti.

I laboratori, sia pure presentati e svolti in modalità a distanza, hanno rappresentato un vero e proprio banco di prova, offrendo simultaneamente a tutti gli studenti partecipanti l’occasione di sperimentare la partecipazione attiva ad esperienze vissute in prima persona dal futuro docente.

Tra le varie attività laboratoriali, anche quelle motorie, stando a quanto riferito durante il corso dagli studenti frequentanti, avrebbe subito gli effetti “negativi” della DaD. Paradossalmente, sul campo sia pure virtuale è stato invece possibile riscontrare:

1) una maggiore attenzione da parte dei partecipanti soprattutto nelle aule virtuali appositamente create per i lavori di gruppo, nello specifico la progettazione di attività motorie a carattere ludico destinate ad alunni della scuola dell’infanzia e primaria;

2) attività progettate in gruppo in DaD con conseguente possibilità di sperimentare sia le difficoltà vissute dagli alunni che dagli insegnanti della scuola infanzia e primaria alle prese con la DaD;

3) la comprensione delle difficoltà non solo di progettare ma successivamente di presentare un’attività ludico motoria agli alunni della scuola dell’infanzia e primaria in modalità a distanza;

4) la condivisione di difficoltà e emozioni in gruppo nonostante le distanze fisiche e spazio-temporali tra tutti i componenti del gruppo.

Ciò ha fatto emergere la necessità di potenziare le attività laboratoriali dei percorsi di formazione universitaria, motivando la proposta di una modalità mista affinché gli studenti arrivassero a maturare una nuova visione didattica collegata ad una dimensione educativa nuova ed importante che parta dalla imprescindibile convinzione che una nuova pedagogia degli oppressi “sia risultato della loro coscientizzazione”<sup>7</sup>.

## 2. Il laboratorio motorio in modalità DaD: l’esperienza degli studenti salernitani

L’idea di fondo del laboratorio di Metodi e Didattiche delle Attività Motorie

<sup>7</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 54.

dell'Università di Salerno è approfondire lo studio di determinate difficoltà motorie ormai diffuse nel mondo scolastico e poco affrontate didatticamente, allo scopo di costruire percorsi educativi, flessibili e fruibili da tutti gli studenti.

Nello specifico, le attività laboratoriali hanno previsto la realizzazione di project work su specifiche tematiche motorie assegnate dal docente mediante indicazioni fornite durante il corso dal docente

Il lavoro dei singoli gruppi (divisi per ordine di scuola), ispirandosi, pertanto, al modello cooperativo *Learning Together* dei fratelli David e Roger Johnson<sup>8</sup> ha previsto cinque momenti operativi importanti:

- l'interdipendenza positiva: attraverso cui il docente assegna compiti chiari e con un obiettivo comune;
- l'interazione diretta costruttiva: attraverso cui gli studenti vengono nelle condizioni anche di poter studiare insieme condividendo le risorse e promuovendo la partecipazione di tutti;
- lo sviluppo di specifiche abilità sociali: il docente, insegna, quindi, agli studenti le abilità necessarie per instaurare soddisfacenti rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo: prendere decisioni, ascoltare tutti, svolgere il ruolo di guida, gestire i conflitti, formulare domande aperte;
- la responsabilità individuale: ogni gruppo, dovrà dimostrare di essere responsabile per il raggiungimento degli obiettivi da parte del gruppo stesso e dei suoi singoli componenti;
- la valutazione del lavoro di gruppo: attraverso cui i membri dei gruppi discutono e verificano i progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi e l'efficacia dei loro rapporti di lavoro.

Allo stesso tempo al docente titolare del corso è stato possibile mettere in atto un processo valutativo delle attività svolte secondo la modalità didattica del cooperative learning, mediante l'utilizzo di una rubrica di valutazione (Manis 2012).

La rubrica di valutazione utilizzata prevede quattro aree valutative di riferimento:

1. contributo alla conoscenza;
2. lavoro e condivisione con gli altri;
3. contributo al raggiungimento di obiettivi;
4. considerazione degli altri.

Questo ci consente di sottolineare, la necessità nei corsi di formazione universitari, di valorizzare, attraverso l'apprendimento cooperativo, la dimensione motoria come possibile facilitatore in grado di amplificare l'accessibilità e la partecipazione di tutti<sup>9</sup>.

I risultati di questa recente esperienza su campo che ha coinvolto 150 studenti

<sup>8</sup> D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *The nuts and bolts of cooperative learning*. Interaction Book Company, Tr. It. D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1994.

<sup>9</sup> T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Wide Bay Resource Centre, United Kingdom 2002.

dell'Università di Salerno hanno evidenziato l'esigenza da parte dei docenti universitari e degli studenti di una formazione più specifica nell'ambito delle attività motorie, in particolare nelle sue finalità didattico educative.

Durante il corso gli studenti hanno lavorato a piccoli gruppi nelle aule virtuali a loro dedicati, ogni fase di elaborazione condivisa è stata accompagnata da un momento di riflessione nell'aula virtuale generale spazio virtualmente creato dal docente titolare del corso.

A conclusione del semestre ciascuno studente ha sviluppato un project work avente ad oggetto la programmazione di un'attività motoria in dad, dedicata rispettivamente agli alunni della scuola dell'infanzia e primaria. All'esame finale svoltosi oralmente sono emerse le seguenti riflessioni:

1. buona parte degli studenti ha confermato le difficoltà riconducibili non solo alla progettazione ma anziché alla ridefinizione del setting operativo
2. la difficoltà di presentare e simulare sia in fase di simulazione della parte docente che discente destinataria degli interventi laboratoriali a carattere motorio in DaD.
3. la necessità di programmare le attività carattere motorio mettendo insieme professionalità diverse ma affluenti.

### 3. L'esperienza laboratoriale del PW dal punto di vista di studenti e studentesse dell'Università di Bologna

Nella nostra società, dove per ragioni culturali si è estremamente attenti alle apparenze, spesso purtroppo ci si sofferma più sull'esito finale di un processo che sul percorso stesso, col rischio di confondere i risultati con i frutti del lavoro. Ed è molto difficile andare 'controcorrente', ovvero svincolarsi dalle aspettative che, in particolare in ambito accademico, vedono trionfare il modello formativo tradizionale basato su lezioni frontali, l'insieme delle quali compongono corsi dove si trasmettono informazioni e conoscenze da verificare tramite prove oggettive.

Nel momento in cui si intenda modificare il modello appena descritto, sorge tuttavia la seguente questione: la trasformazione di un sistema complesso come quello formativo, dove le diverse dimensioni costitutive sono integrate e 'in rete' tra loro<sup>10</sup>, comporta una non semplice ricomposizione coerente in tutti i punti che la compongono. Ergo, se modifico la didattica in modo da renderla adeguata a certi principi, devo quindi fare in modo che anche la valutazione sia in linea con questi – e viceversa. Se si opta per un approccio tradizionale è pertanto opportuno adottare un test di quel tipo (per esempio a risposta multipla), mentre nel caso in cui si cerchi

<sup>10</sup> M. Castoldi., *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma 2020.

invece di propugnare l'educazione attiva o esperienziale<sup>11</sup>, appare decisamente più adeguata una prova quale l'elaborazione di un lavoro di gruppo da presentare all'intero gruppo di colleghi.

Chiaramente farò ora riferimento a questo secondo tipo di prova, in quanto utilizzato nello Studio di Caso qui presentato. Occorre premettere che la prova non viene imposta ma solo consigliata, per quanto vivamente, mediante una serie di riflessioni espresse all'inizio delle lezioni, quando viene presentato il corso stesso, in quanto si ritiene occorra mantenere un certo grado di libertà – che pare coerente con l'approccio freiriano. Un punto di riferimento importante a questo livello sono i criteri espressi tramite la scala di partecipazione<sup>12</sup> di Hart<sup>13</sup>, la quale, grazie ad un solido approccio pragmatico, favorisce sia la riflessione rispetto al tema, sia la sua traduzione pratica - ma non in una logica di contrapposizione binaria sintetizzabile nel definire un "sì o no", bensì mediante una "scala di grigi" che va in gradazione da un minimo (quale una "concessione") ad un massimo (di "condivisione"). Tenendo presente il contesto accademico, nella fattispecie il corso di laurea magistrale cui si fa qui riferimento<sup>14</sup>, è evidente che la proposta vada molto ben argomentata agli studenti e studentesse cui ci si rivolge, al fine di chiarire in modo profondo le motivazioni che stanno dietro ad un percorso piuttosto inconsueto.

Le parole-chiave che sostengono tale operazione risultano in realtà ridotte dal punto di vista quantitativo, ma la loro forza (ovvero quella del percorso) sta nella loro qualità. Parliamo di dimensioni quali condivisione, apprendimento, responsabilità, motivazione, relazioni, che del resto sono perfettamente riemerse nei commenti espressi dagli stessi gruppi di lavoro. Per sintetizzare drasticamente, ciò che viene proposto a studenti e studentesse è innanzitutto di scegliere la prova di valutazione finale che preferiscono (di gruppo o individuale, orale o scritta), in modo che ognuno possa esprimersi nella forma a lui o lei più congeniale, sottolineando comunque la positività degli aspetti socio-relazionali dell'opzione collettiva e del principio di base definito da Sir Ken Robinson in un celeberrimo, illuminante e pure simpaticissimo TED talk<sup>15</sup>, ovvero che nell'educazione moderna occorre 'semplicemente' cambiare paradigma.

Ciò comporta che non ha tanto senso fare qualche modifica superficiale, magari tecnica, informatica, di ammodernare i linguaggi e così via, quanto di ripensare

<sup>11</sup> D.A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1984.

<sup>12</sup> <https://freechild.org/2016/01/07/ladder-of-youth-participation/>

<sup>13</sup> R. Hart, *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. UNICEF Innocenti Essays*, 4, International Child Development Centre of UNICEF, Firenze 1992.

<sup>14</sup> Si tratta della coorte del primo anno del corso di laurea magistrale in Scienze e Tecniche dell'Attività Motoria Preventiva e Adattata relativo all'aa 2020/21, composto da circa 60 studenti e studentesse.

<sup>15</sup> Le conferenze TED (Technology Entertainment Design) sono diffuse dalla fondazione Sapling al fine di fornire idee innovative nei diversi campi del sapere. Il video di Ken Robinson cui mi riferisco, che ha totalizzato più di due milioni di visualizzazioni, riguarda il bisogno di cambiare i paradigmi che rendono obsoleto l'attuale sistema scolastico. Si veda: [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms) (c'è anche la versione in italiano).



l'organizzazione complessiva, il senso di ciò che si fa. In breve, al fine di rinforzare le capacità utili al cittadino del XXI secolo occorre senz'altro superare l'individualismo e la standardizzazione, elementi che vanno sostituiti con finalità centrate sul trovare cosa appassiona le persone e a potenziarne la creatività. Volendo far sì che anche la prova finale sia coerente con questi principi, affinché siano ulteriormente valorizzati, appare dunque coerente e funzionale chiedere che gli studenti elaborino in piccolo gruppo e autonomamente un piano empirico (Project Work, d'ora in poi PW) originale e condiviso, tenendo presenti i contenuti (legati ai valori formativi dell'attività motoria) i cui risultati verranno infine presentati al grande gruppo; il voto individuale finale sarà quello assegnato al gruppo, anche questo un modo per sottolineare l'importanza della collaborazione nei fatti e non solo a parole.

È nell'ordine dell'ovvio affermare come questa operazione di per sé non possa essere definita né benefica né problematica in assoluto, bensì più o meno adeguata al raggiungimento delle finalità che si prefigge. Da questo punto di vista ci possono dire qualcosa i dati che qui presentiamo, i quali sono stati raccolti tramite e-mail inviate dopo la verbalizzazione dei risultati dal responsabile di ciascun gruppo al termine delle prove di esame, al fine d'evitare tentazioni di lusinghe<sup>16</sup>. Appare corretto che la valutazione conclusiva si svolga al termine dell'intero processo, compresa la comunicazione dell'esito (soprattutto in termini di modalità ed efficacia comunicativa, più che puramente quantitativa), perché le riflessioni tengano integralmente conto del percorso nel suo complesso; del resto, una revisione complessiva sul processo non può che essere svolta al termine di tutte le fasi<sup>17</sup>. In ogni caso, i risultati mostrano quanto sia l'unione del team a fare la differenza in questo tipo di lavori, il quale riesce a risvegliare passioni ed energie contagiose, innescando un circolo virtuoso che incide anche sulla percezione di esiti e processo.

Il corso in questione è stato frequentato in modalità *blended learning* o "apprendimento misto", ovvero da alcuni studenti in presenza e dagli altri online (la maggioranza), circa 60 persone suddivise in una dozzina di piccoli gruppi. Le cifre sono appositamente definite in modo approssimativo, al fine di dare solo un'idea del volume di lavoro, dal momento che si tratta di un'indagine esplorativa di carattere squisitamente qualitativo<sup>18</sup>. Per lo stesso motivo la richiesta dei dati era stata formulata in modo totalmente aperto e focalizzato solo sul tema del "feedback per un seminario sulla didattica universitaria". Da notare come gli studenti, che all'inizio erano stati piuttosto sorpresi e non del tutto convinti della novità nelle valutazioni istituzionali sulla didattica la percentuale di quelli che si erano dichiarati insoddisfatti delle

<sup>16</sup> Il feed-back sul lavoro di PW è stato richiesto ai fini di un seminario metodologico sulla didattica universitaria tenuto dal Dipartimento cui afferisco, e solo in un secondo momento si sono utilizzati i dati per il presente lavoro. Tuttavia, dal punto di vista etico non riteniamo di tratti di una scorrettezza in quanto l'obiettivo del presente lavoro è del tutto coerente con lo scopo per cui erano stati raccolti i dati; in sintesi cambia la "platea" ma non i fini e il contesto.

<sup>17</sup> R. Greenway, *Playback. A guide to reviewing activities*, The Duke of Edinburgh Award, Windsor 1993.

<sup>18</sup> L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.

comunicazioni rispetto alla prova finale sono stati il 30%, al termine hanno invece accolto la richiesta con buona partecipazione ed in parte anche espresso di aver rivisto le proprie posizioni. A riprova di questa modifica, va detto che non è stata sollevata alcuna particolare critica di fondo al metodo valutativo.

In ogni caso, analizzando le risposte emergono diversi temi, alcuni in modo netto ed altri invece in forme piuttosto sfumate. I temi qui elencati, che corrispondono ai termini in *corsivo* e con un accompagnamento di frasi virgolettate, assumono tale forma perché ritenuta adatta ad illustrare le dichiarazioni focalizzate sulle specifiche competenze<sup>19</sup>.

- *Confronto tra pari*: “abbiamo trovato particolarmente stimolante il continuo confronto che sorgeva tra di noi, da cui sono poi sorti numerosi stimoli che ci hanno permesso di pensare in maniera diversa rispetto a come avremmo fatto individualmente. [...] arricchendo il nostro bagaglio personale in maniera reciproca e diversa dal solito, ovvero tramite un dialogo e non attraverso libri/appunti”; “lavorare con altri studenti ci ha aiutati a conoscere altre prospettive, altri punti di vista, ed è stato molto stimolante mettersi in gioco e confrontarsi con altri per ricavarne alla fine un progetto”. Attraverso il PW è possibile creare una collaborazione con i propri compagni e potersi confrontare su diversi temi che da soli magari non si riescono a cogliere”;

- *Cooperazione*: “è richiesta una forte collaborazione tra le persone coinvolte e un efficiente suddivisione dei compiti per la buona riuscita del progetto”; “la modalità di cooperazione tra compagni per realizzare il project work è stata particolarmente stimolante per affrontare la materia e per implementare uno spirito critico attraverso il confronto e lo scambio di idee”;

- *Senso di responsabilità*: “questo PW [...] ha stimolato il nostro senso di responsabilità e di ruolo nei confronti del gruppo e di tutti i partecipanti all’indagine”;

- *Processo di apprendimento*: “queste esperienze sono state il punto di partenza per chiarire sempre meglio, durante lo svolgimento del progetto, gli obiettivi, i mezzi e i modi con i quali portare a termine il progetto, come avviene durante un tipico processo di apprendimento”;

- *Approfondimenti*: “Il PW ha permesso di approfondire tematiche che interessavano e ha stimolato ad andare più in profondità rispetto al programma di studio proposto”;

- *Trasferimento delle conoscenze teoriche*: “Mediante la modalità di project work è stato possibile trasferire le conoscenze teoriche acquisite durante il Corso in un contesto reale, in questo modo abbiamo consolidato le competenze”;

- *Aspetti socio-relazionali*: “Pensiamo sia stata una bellissima opportunità per conoscere persone nuove, cosa che è praticamente impossibile da fare nel periodo della Pandemia in cui stiamo vivendo. Non passava giorno in cui non ci sentissimo”;

<sup>19</sup> Fondazione Agnelli (a cura di L. Benadusi e S. Molina), *Le competenze*, Il Mulino, Bologna 2008.

inizialmente ci confrontavamo esclusivamente sulle tematiche riguardanti il PW, poi, piano piano, legando sempre di più, abbiamo iniziato a sentirci anche per parlare di altri argomenti e confrontarci; eravamo davvero molto euforici di lavorare in modo cooperativo, tant'è che siamo stati parecchio invogliati a portare a termine il progetto”;

- *Motivazione*: “Sicuramente qualcosa di diverso dal classico esame orale o a risposta multipla, ci siamo sentiti più motivati nello svolgere il lavoro tutti insieme, riorganizzando le risposte e suddividendo la presentazione in base alle emozioni che i ragazzi intervistati hanno voluto condividere con noi”; “È stato motivante e interessante vedere il sorgere di nuove evidenze man mano che la raccolta dati volgeva al termine”;

- *Lavoro fattibile da remoto*: “La gran parte del lavoro è stata eseguita in gruppo, tramite videochiamata su Teams e tramite messaggi, sia audio che scritti, su Whatsapp (abbiamo creato un gruppo privato su ciascuna piattaforma). Crediamo che questo genere di lavoro, in cui è fondamentale la cooperazione di tutti, sia assolutamente fattibile da svolgere da remoto, anzi, oseremmo dire che si lavora di più, poiché non si hanno le classiche distrazioni (scherzi, chiacchiere, ecc.) che si riscontrano, invece, quando si esegue un lavoro di gruppo in presenza. In breve: quando si fa una videochiamata, si lavora”.

Credo si possa individuare infine un'ottima sintesi dei diversi temi trattati in quest'ultima testimonianza, evidenziata in corsivo per enfatizzarne il carattere esemplare:

Per noi questo PW work è stato un lavoro interessante che ci ha permesso di mettere alla prova lo spirito cooperativo di gruppo oltre che raggiungere lo scopo del compito in sé. Secondo il mio parere è un'alternativa valida da proporre ai soliti esami perché mette in luce maggiormente lo studente e le sue competenze di ricerca, valutazione dei dati, analisi approfondita dei dati e conclusioni fondate su quello che ha appreso durante il corso e anche fuori dal corso. Stimola inoltre dei legami che si spera diventino duraturi.

## Alcune riflessioni conclusive

I dati di queste esperienze vissute perlopiù virtualmente sul campo dagli studenti rispettivamente dell'Università di Bologna e di Salerno, ci inducono a riflettere sulla necessità di progettare, nell'ambito della formazione universitaria, specifici interventi motorio-didattici che prendano le distanze da tutte quelle pratiche ancorate a modelli di didattica tradizionale e frontale, ma che puntino ad una possibile ed apertura equilibrata, erogabile sia mediante didattica in presenza sia in DaD. L'idea di fondo è partire sempre più dal vissuto quotidiano, nell'ottica un paradigma di

progettazione che sposi appieno le reali esigenze della scuola e della società da una parte e dei futuri insegnanti dall'altra.

Di conseguenza, la formazione dei docenti richiede la costruzione di percorsi didattici fruibili che consentano non solo lo sviluppo di specifiche competenze motorie ma principalmente un nuovo modo di interpretarle, combinarle e ricostruirle in modo da rispondere alle esigenze del (presunto) “mondo reale”, innovando e migliorando la qualità della stessa formazione universitaria.

Le attuali e più recenti traiettorie di ricerca riflettono il ruolo della dimensione motoria nei processi di insegnamento e apprendimento, enfatizzandone la trasversalità disciplinare che soprattutto in questo momento storico connotato dall'emergenza sanitaria ben si coniuga con l'ipotesi di ascoltare le idee e riflessioni dei docenti del mondo scuola da un lato e degli alunni di ogni ordine e grado dall'altro. Allo stato attuale, al futuro docente spetterà, quindi, la responsabilità di dimostrare la propria intenzionalità<sup>20</sup> attraverso specifiche conoscenze e competenze sottolineando l'importanza strategica di accompagnare questo processo di rinnovamento pedagogico, che richiede d'altra parte nuove modalità di auto-aggiornamento online capaci di analizzare la situazione contestuale, intersecando conoscenze riconducibili alle sfere funzionale e anatomo-fisiologica, psicologica, didattico educativa e tecnologica, nell'ottica di garantire un naturale cambiamento da una didattica subita ad una didattica riorganizzata, sia in presenza che in modalità DaD, rafforzata dalla consapevolezza di tutti i suoi attori, primi fra tutti i docenti di ogni ordine e grado di scuola e università. Questo percorso articolato apre infine una prospettiva che – seguendo la suggestione del pensiero di Freire – invita a considerare l'occasione per ri-progettare una “umanità mediale” nell'ottica di nuove e integrate prassi educative, che sappiano promuovere la coscientizzazione tramite pratiche con ampi gradi di libertà, mettendosi in cammino e dialogo in stretta connessione con gli ambiti vitali della società.

## Riferimenti bibliografici

Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Wide Bay Resource Centre, United Kingdom 2002.

Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016.

Castoldi M., *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma 2020.

Fondazione Agnelli (a cura di L. Benadusi e S. Molina), *Le competenze*, Il Mulino, Bologna 2008.

<sup>20</sup> E. Nigris, Progettare contesti di apprendimento, in E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Pearson, Milano-Torino 2019, pp. 66-84.

- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Greenway R., *Playback. A guide to reviewing activities*, The Duke of Edinburgh Award, Windsor 1993.
- Hart R., Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *UNICEF Innocenti Essays*, 4, International Child Development Centre of UNICEF, Firenze 1992.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., *The nuts and bolts of cooperative learning*. Interaction Book Company, Tr. It. Johnson D.W., Johnson R.T., Houbec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1994.
- Kolb D. A., *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1984.
- Manis C., *Quick Peer Evaluation Form*, Teacher-Written Eduware, LLC ,2012.
- MIUR, Nota, prot. 39533. "Periodo di formazione e prova per docenti neo-assunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'A.S. 2019-20", 2019.
- Mortari L., Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.
- Nigris E., Progettare contesti di apprendimento, in E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Pearson, Milano-Torino 2019, pp. 66-84.
- Sibilio M., Gomez Paloma, F., *La formazione universitaria del docente di educazione fisica. Le nuove frontiere dell'educazione attraverso il corpo*, Ellissi, Napoli 2004.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Stake R., *The Art of Case Study Research*, Sage, Thousand Oaks, CA 1995.
- Yin R., *Case study research design and methods* (5th ed.), Sage, Thousand Oaks, CA 2014.

## Gli autori

**ANTINEA AMBRETTI**, Antinea Ambretti è dottore di ricerca, i suoi interessi si incentrano su giochi tradizionali e prasseologia nell'educazione motoria. Dall'a. a. 2013-2014 è professore a contratto di "Didattica, attività motoria e rieducazione funzionale" (10 cfu, settore scientifico-disciplinare M-EDF/01) presso il Corso di Laurea in Scienze Motorie dell'Università Telematica Pegaso di Napoli. Dall'a. a. 2015-2016 è titolare anche del "Laboratorio di Metodi e Attività Motorie Didattiche" (ssd M-EDF/01) presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Salerno. Attualmente svolge attività di ricerca come membro di progetti Farb sul tema "corporeità, movimento e didattica nel periodo dell'infanzia". Ha partecipato a convegni nazionali e internazionali con presentazioni poster e presentazioni orali. Negli ultimi anni ha prodotto complessivamente 25 articoli pubblicati su riviste na-

zionali e internazionali e due monografie, di cui l'ultima *Corpo e movimento nei giochi popolari: dimensione educativa e specificità didattiche* ha ottenuto il premio Siped nel 2018. Nel 2021 ha conseguito l'abilitazione a professore associato. Contatto: aambretti@unisa.it.

**ALESSANDRO BORTOLOTTI.** Ricercatore all'Università di Bologna dal 2007, porto avanti il mio lavoro negli ambiti della Pedagogia speciale, dell'Educazione attiva all'aria aperta e dell'attività motoria. Tali indagini riguardano sia i settori formali, sia non-formali e informali, con particolare attenzione verso i valori socioculturali e personali capaci di sostenere uno sviluppo globale e inclusivo. Ho partecipato ai progetti Erasmus+ sia di Outdoor Education (GOaL: Go Out and Learn) sia di giochi tradizionali (BRIDGE). Attualmente sono coordinatore del corso di laurea magistrale Management delle Attività Motorie e Sportive.