

## La sostenibilità del cambiamento del modello DADA: pratiche didattiche e Ricerca-Formazione.

## The sustainability of change in the DADA model: teaching practices and Research-Training.

Cristiana De Santis, Università Telematica Pegaso.

Sara Germani, Sapienza Università di Roma.

Giulia Vincenti, Sapienza Università di Roma.

Eleonora Mattarelli, Sapienza Università di Roma.

### ABSTRACT ITALIANO

Il presente lavoro ha il fine di riflettere sul contributo che la ricerca sul monitoraggio delle scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) può fornire per la formazione di competenze valutative degli insegnanti; dunque, ripercorre le tappe principali dello studio di monitoraggio, curato dalla Sapienza Università di Roma, in un percorso di Ricerca-Formazione, guardando ai processi di cambiamento. Lo studio mira a delineare sia aspetti comuni alle scuole che aderiscono al modello DADA attraverso la voce dei partecipanti, sia aspetti specifici che fanno di ogni scuola DADA un caso unico. Dall'interpretazione dei risultati derivati dalla triangolazione di fonti di dati e metodi emerge come lo sviluppo di competenze valutative degli insegnanti sia un processo contestuale, che porta a riflettere sui cambiamenti sostenibili; processo che resta aperto ai bisogni formativi e di monitoraggio espressi dagli insegnanti stessi.

### ENGLISH ABSTRACT

The purpose of this paper is to reflect on the contribution that research on the monitoring of DADA schools (*Didattiche per Ambienti Di Apprendimento* - Didactics for Learning Environments) can provide for the training of teachers' evaluation competences; therefore, it retraces the main stages of the monitoring study, carried out by the Sapienza University of Rome, in a Teacher Professional Development Research path, looking at the processes of change. The study aims to outline both common aspects of the schools that adhere to the DADA model through the voice of the participants, and specific aspects that make each DADA school a unique case. From the interpretation of the results derived from the triangulation of data sources and methods, it emerges that the development of teachers' evaluation competences is a contextual process, which leads to reflect on sustainable changes; a process which remains open to the training and monitoring needs expressed by the teachers themselves.

### Formazione, competenze, valutazione

Il presente lavoro ha l'obiettivo di riflettere sul contributo che la ricerca sul monitoraggio delle scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), condotta dal Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza Università di Roma, in un percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018a; Asquini et al., 2017, 2019; Asquini & Cecalupo, 2019; Cecalupo, 2021; De Santis, 2022; Fattorini, 2022), può fornire per la formazione di competenze valutative degli insegnanti.

Si pongono tre ampi temi: la formazione, le competenze e la valutazione; che, seppure legati, presentano diverse complessità. Per cercare di “stare nella complessità”, si ragiona a partire dalla valutazione come rappresentazione e come interpretazione: due modi di fare valutazione intese come posture euristiche che hanno itinerari e percorsi (Patassini, 2022). Stame (2022) riflette sul “possibilismo” come riconoscimento di una nuova sensibilità valutativa; tra rappresentazione e interpretazione si pone l’osservazione, a partire dalla quale cominciare a teorizzare. L’osservazione, sostiene Stame (2022), porta a vedere fenomeni che stupiscono cercando di capirne le ragioni; riconoscere il significato degli eventi, interrogandosi sui processi di cambiamento.

Nelle riflessioni di Stame (2016, 2022) sulla valutazione, da intendere anche come «forma specifica di ricerca sociale» (Stame, 2022, p. 33), si sente l’eco dell’influenza di Albert Hirschman e Judith Tendler; quest’ultima, in particolare, proponeva una «metodologia iterativa di valutazione» tesa a un «virtuosismo comparativo» che mira a considerare la valutazione come processo di apprendimento (*learning process approach*) (Stame, 2022, p. 32). In questa visione, i processi investono sia i “beneficiari” della valutazione, sia i “committenti”, sia i “valutatori”.

Stame (2022) riflette sulla valutazione nel campo delle politiche sociali e dei progetti di sviluppo; ciò che è possibile ricondurre nelle cornici di riferimento per il presente contributo è proprio l’approccio al cambiamento, individuando un *trait d’union* tra l’approccio “possibilista” presentato da Stame (2022) e la “sostenibilità” del cambiamento nell’approccio della Ricerca-Formazione (Asquini & Dodman, 2018; Vannini, 2018).

Nella definizione proposta dal Centro CRESPI di Ricerca-Formazione (R-F) «possiamo considerarla come una scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, per lo sviluppo professionale degli insegnanti e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa [...]. Si propone come trasversale ai molteplici e più specifici approcci metodologici di ricerca prescelti dal ricercatore e li accompagna senza snaturarli, adattandosi [...] e garantendo il necessario rigore metodologico per tutto il percorso comune di ricerca» (Vannini, 2018, p. 22).

Nel panorama della ricerca educativa italiana, il costrutto di R-F non rappresenta una definizione unanimemente condivisa e nel contesto internazionale risulta complessa una sua traduzione letterale (Vannini, 2018). Tuttavia, il CRESPI riconosce la R-F come «fortemente ancorata al contesto» (Vannini, 2018, p. 21). È il “contesto” a porsi come *fil rouge* nella complessità del legame tra formazione, competenze e valutazione; perché anche «delle competenze si danno diverse definizioni, e tra queste una che pare particolarmente omnicomprensiva è quella derivante dalle Raccomandazioni europee per l’apprendimento permanente (Consiglio dell’Unione Europea, 2018; Parlamento europeo & Consiglio, 2006) che vedono le competenze come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto» (De Santis, 2022, p. 14).

Nel contesto specifico di indagine, la R-F «ha come primo obiettivo quello di poter incidere efficacemente sullo sviluppo professionale degli insegnanti coinvolti e, allo stesso tempo, del contesto scolastico, esplicitando i quadri politico-valoriali che orientano il cambiamento» (Vannini, 2018, p. 21). Lo «sviluppo professionale degli insegnanti [...] è un processo di apprendimento» (Asquini & Dodman, 2018, p. 157) e di cambiamento

all'interno degli ambienti in cui gli insegnanti lavorano. «Il cambiamento deve essere sostenibile» (Asquini & Dodman, 2018, p. 157), in quanto l'evento che si manifesta in queste dinamiche di apprendimento avviene all'interno di sistemi complessi ed è all'interno di questi che si può osservare per iniziare a teorizzare (Stame, 2022). Per rendere operativo il concetto di "sostenibilità del cambiamento", si riporta l'esperienza dello studio di monitoraggio delle scuole modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), di cui, in questa sede, si presentano le tappe principali che, nella loro diversità, contestualizzano le specificità del modello nella sua attuazione in realtà scolastiche differenti.

## Il Modello scuole DADA

Il DADA, Didattiche per Ambienti di Apprendimento, è un modello che nasce in contesto romano nel 2014, quando due dirigenti scolastici, Lidia Cangemi e Ottavio Fattorini, lo implementano nel liceo Kennedy e nel liceo Labriola, scuole capofila della Rete Scuole DADA (De Santis & Asquini, 2020; Fattorini, 2022; Scuole DADA, n. d.). Come indicato dall'acronimo, il DADA mette al centro dell'attenzione l'ambiente di apprendimento e lo connota pensando un modello organizzativo-didattico come "incubatore di innovazioni possibili" (Cangemi & Fattorini, 2015, 2018). La classe diventa un laboratorio all'interno del quale gli studenti sono i protagonisti, insieme agli insegnanti, dei processi di insegnamento-apprendimento. Gli insegnanti possono condividere l'aula con un collega che insegna la medesima materia scolastica, personalizzando lo spazio educativo. Gli studenti si spostano ad ogni cambio d'ora da un'aula a un'altra.

Alla base della *ratio* pedagogica del modello vi è il *Manifesto delle Scuole Modello DADA* che ne traccia postulati e caratteristiche.

I cinque postulati che delineano una scuola Modello DADA sono (Fattorini, n. d.):

1. *Aula – mondo – ambiente di apprendimento*: profondo ripensamento degli ambienti di apprendimento;
2. *Ineludibile coinvolgimento corale della comunità*: studenti, insegnanti, dirigenti, personale scolastico, famiglie, territorio;
3. *Da dispositivo organizzativo a "incubatore di innovazioni"*: il modello è propulsore di innovazioni;
4. *Consapevolezza della ratio pedagogico-didattica che muove il cambiamento*: i fondamenti teorico-operativi condivisi sono, tra gli altri, l'attivismo pedagogico di Dewey, il costruttivismo storico-sociale di Vygotskij e l'educazione alla cittadinanza come "essere-nel-mondo";
5. *Riconoscimento della ideazione originaria e adesione alla rete/comunità di pratica DADA*.

Il modello DADA si distingue per cinque caratteristiche fondamentali (Fattorini, n. d.): il *movimento* dentro e fuori l'aula è funzionale per il processo di insegnamento-apprendimento dove le "persone educanti" sono promotrici del cambiamento. Studenti e adulti di riferimento nella scuola condividono *fiducia* e responsabilità; gli studenti, autonomi negli spostamenti, partecipano alla cura degli spazi educativi comuni, decorati e

personalizzati da tutti, andando verso l'attuazione dell'"edificio apprenditivo". La comunità educante interagisce e scambia buone pratiche in una "serendipity organizzativa" tramite modalità formali e informali, digitali e non (Benvenuto & Fattorini, 2020; Fattorini, 2022). Dopo aver sintetizzato i presupposti teorici del DADA, si mostreranno i passi mossi durante lo studio di monitoraggio; in particolare, si darà conto dell'osservazione non partecipante di tipo sistematico (Trincherò, 2002), utilizzata sin dal primo anno del monitoraggio nelle scuole che negli anni hanno chiesto la collaborazione dell'Università per monitorare i cambiamenti proposti dal DADA. Verranno, poi, proposti tre focus principali: la percezione degli studenti rispetto al modello DADA, evidenziando le differenze da loro percepite in base all'aver iniziato il loro percorso scolastico con il modello DADA, o aver vissuto il cambiamento in itinere; e due studi di caso, uno centrato sul tema dell'inclusione e l'altro sull'implementazione del DADA con una sperimentazione digitale. I due studi di caso sono emersi dai "bisogni di ricerca" espressi dalle due scuole secondarie di primo grado che hanno proposto la condivisione dell'esperienza con l'Università e testimoniano la specificità con cui ogni scuola attualizza il modello DADA nel proprio contesto socio-culturale.

### **Il monitoraggio delle scuole DADA**

L'impegno delle scuole fondatrici del DADA, i licei Kennedy e Labriola di Roma, si è sostanziato fin dall'inizio nella collaborazione, secondo l'approccio di Ricerca-Formazione, con Sapienza Università di Roma; tale approccio, da una parte ha permesso di monitorare ed esplorare la sostenibilità del cambiamento suscitato dal modello (Asquini & Dodman, 2018), sia sul piano didattico sia organizzativo; dall'altra, attraverso il confronto tra idee e azioni didattiche, ha promosso la partecipazione attiva di tutti i soggetti, favorendo un atteggiamento critico, basato sulla messa in discussione delle proprie credenze e delle proprie pratiche.

Le domande di ricerca che le scuole DADA e l'Università si sono poste, all'avvio del modello, sono state:

- In che modo la riorganizzazione degli ambienti incide sulla didattica?
- In che modo gli insegnanti riconsiderano e potenziano la loro professionalità?
- La co-costruzione degli apprendimenti trova una maggiore dinamicità con il DADA? (Asquini et al., 2017).

Il piano di monitoraggio pluriennale, in Figura 1, mostra i passi compiuti, per accompagnare l'innovazione e garantire rigore metodologico allo studio.

Con l'introduzione del DADA, si trattava di comprendere quali effetti potevano emergere dalla riorganizzazione degli ambienti, sia sui tempi e sulle modalità della didattica, sia, a livello percettivo, su alcuni aspetti di contesto (benessere percepito, rapporti sociali). A tal fine, lo studio ha previsto la raccolta ciclica di dati attraverso strumenti differenziati: dalle osservazioni della didattica in aula (Asquini et al., 2019), alla rilevazione delle opinioni degli studenti e degli insegnanti (Cecalupo, 2021; De Santis, 2022; Germani, 2021).

**TAB. 1: PROSPETTO DEL PIANO DI MONITORAGGIO SCUOLE DADA CONDOTTO DALLA SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA.**

	<b>PARTECIPANTI</b>	<b>METODI/ STRUMENTI</b>	<b>OBIETTIVI</b>
<b>Primo anno (2014-2015)</b>	5 classi, 5 insegnanti per ogni scuola (Licei Kennedy e Labriola)	- I Ciclo osservazioni - Documentazione fotografica degli ambienti	- Verificare il punto di partenza dell'innovazione dal punto di vista della didattica effettivamente attuata - Verificare la prima strutturazione dei nuovi ambienti per l'apprendimento.
<b>Secondo anno (2015-2016)</b>	- Classi II e V (784 studenti) - Insegnanti - Dirigenti (Secondaria II grado)	- Questionario opinioni studenti - Focus group insegnanti e dirigenti	- Verificare, da diversi punti di vista, la percezione del progetto, in particolare per le ricadute su alcuni aspetti (benessere, organizzazione, didattica, rapporti).
<b>Terzo anno (2016-2017)</b>	- 5 classi - Insegnanti (Secondaria II grado)	- II Ciclo di osservazioni - Questionario opinioni degli insegnanti	- Rilevare differenze, in termini di uso del tempo scuola e degli ambienti di apprendimento, rispetto al primo anno di sperimentazione; - Verificare la percezione del progetto, in particolare gli effetti sulla riprogettazione della didattica e la crescita professionale.
<b>Quarto anno (2017-2018)</b>	- Classi II e V (7 classi) - 11 insegnanti (Secondaria II grado)	-III Ciclo di osservazioni - Questionario opinioni studenti	- Confronto tra i dati rilevati nel 2015 e i dati del 2018; - Verificare com'è cambiata la percezione del DADA da parte degli studenti.
<b>Quinto anno (2018-2019)</b>	Scuole secondaria II grado e di I grado	- Osservazioni scuola secondaria primo grado: studio di caso sull'inclusione; - Messa a punto Questionario insegnanti DADA: percezione di auto-efficacia	- Verificare uso del tempo scuola e degli ambienti di apprendimento nella scuola secondaria di primo grado; - Analisi dello studio di caso: inclusione e test sociometrico; - Prova pilota del questionario insegnanti DADA e percezione di auto-efficacia
<b>Sesto anno (2019-2020)</b>	7 scuole secondarie di II grado e 7 scuole secondarie di I grado	- Osservazioni scuola secondaria primo grado + sperimentazione digitale; - Questionario insegnanti sul DADA e percezione di auto-efficacia	- Verificare uso del tempo scuola e degli ambienti di apprendimento nella scuola secondaria di primo grado con sperimentazione digitale; - Analisi dei dati del questionario insegnanti e percezione di auto-efficacia
<b>Settimo anno (2020-2021)</b>	Scuola secondaria di I grado DADA + sperimentazione digitale e DaD	- Interviste online con insegnanti; - Focus group online insegnanti; - Questionario online genitori	- Contestualizzazione del DADA durante l'evento pandemico: DADA, DaD e ritorno in presenza. - Rilevare informazioni sulla didattica digitale nella scuola DADA

### Le osservazioni in classe: i tempi della didattica

Per verificare le ricadute della riorganizzazione degli ambienti sull'attività didattica, che si ipotizzava potesse cambiare in una direzione costruttivista, è stata attuata un'osservazione non partecipante di tipo sistematico (Asquini, 2018b) nelle aule, in orario scolastico (Asquini et al., 2017). A tal fine, è stato messo a punto un sistema di codifica delle attività svolte dai docenti, comprendente cinque macro-funzioni (introdurre nuove conoscenze; monitorare gli apprendimenti; responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio; gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe; gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno dell'istituto), ciascuna divisa in attività e azioni specifiche (Asquini, 2018b). Il sistema di codifica è entrato a far parte della scheda di

osservazione (Asquini, 2018b) fornita alle coppie di osservatori che hanno svolto le osservazioni in aula nella settimana a inizio e fine anno scolastico, in accordo con la scuola. Attraverso i dati raccolti con le schede di osservazione è stato possibile, tramite l'elaborazione dei dati in tabella pivot, risalire al tempo dedicato dagli insegnanti alle diverse funzioni, attività e azioni specifiche (Asquini et al., 2019; De Santis, 2022).

La nuova organizzazione scolastica, in particolare lo spostamento fra le aule, non ha prodotto criticità rispetto all'uso del tempo scuola, con tempi di spostamento tra i tre e i sei minuti circa (Bordini et al., 2017). Riguardo alle proposte didattiche, queste non sono state unanimemente modificate tra i docenti e buona parte di loro, nelle prime fasi di attuazione del DADA, ha mantenuto attività di tipo tradizionale (Asquini et al., 2017). Tuttavia, tra il 2015 e il 2018 si osserva un aumento del tempo dedicato a lezioni dialogate, nelle classi osservate: dal 14,74% dell'orario scolastico settimanale nel 2015 al 36,40% nel 2018 (Asquini et al., 2019). Questo porta a riflettere anche sul tempo stesso dell'innovazione che introduce il cambiamento, il quale, per sedimentarsi, ha bisogno di un tempo disteso di accoglienza.

Negli anni di monitoraggio, ciò che è rimasto stabile è l'apprezzamento, in particolare da parte di insegnanti e studenti, per lo spostamento tra le aule: per i primi, perché non si perde tempo nei cambi d'ora; per i secondi, perché muoversi tra le aule procura loro un senso di benessere, riducendo la stanchezza per le ultime ore della giornata scolastica (Cecalupo, 2021; De Santis, 2022).

### **Le opinioni degli studenti sul DADA**

Per esplorare i cambiamenti apportati dall'introduzione del modello DADA, sono state ascoltate le voci degli studenti coinvolti. A partire dal secondo anno di monitoraggio (Figura 1) è stato somministrato un questionario strutturato a risposta multipla con lo scopo di rilevare la percezione degli studenti rispetto a sei fattori: organizzazione, ambiente, didattica, rapporti, benessere e genitori (Bordini et al., 2017). In particolare, sono state scelte le classi seconde e quinte delle scuole secondarie di secondo grado per rilevare le differenti percezioni degli studenti che hanno vissuto il DADA dall'inizio del percorso scolastico e quelli che, invece, hanno vissuto il cambiamento alla fine della loro carriera scolastica.

L'analisi dei risultati emersi dalla prima somministrazione, nel 2016, ha rilevato un clima di benessere diffuso, in particolare tra quelli che hanno iniziato il loro percorso scolastico con il modello DADA rispetto agli studenti che hanno vissuto il cambiamento in itinere (Bordini et al., 2017). Si sono riscontrate differenze statisticamente significative in favore degli studenti di secondo anno rispetto a quelli di quinto, per le categorie considerate, ad eccezione di quella riguardante i rapporti. La didattica risulta la dimensione meno interessata da cambiamenti, secondo tutti gli studenti, probabilmente proprio perché, a un anno circa dall'introduzione del modello, non c'era stato abbastanza tempo per sperimentare la flessibilità offerta dall'"edificio apprenditivo" (Benvenuto & Fattorini, 2020).

Con la seconda somministrazione dello stesso questionario, nel 2018, vengono confermate le opinioni più positive degli studenti all'inizio della loro carriera; la dimensione dell'organizzazione risulta più funzionale per tutti gli studenti, seguita dagli ambienti di apprendimento. Si conferma come elemento meno mutato la didattica (Asquini et al., 2019).

### **L'apporto degli studi di caso**

Negli anni il DADA ha visto la sua comparsa anche in scuole secondarie di I grado che hanno richiesto il supporto dell'Università per rilevare l'andamento del modello, costituendo studi di caso (De Santis, 2022). Si riportano due casi di due scuole che hanno chiesto: una, un approfondimento sui temi dell'inclusione (Asquini & Cecalupo, 2019; Germani, 2021) e l'altra il monitoraggio di una sperimentazione digitale aggiunta al DADA (De Santis, 2022; De Santis & Germani, 2022).

### **DADA e inclusione**

Lo studio di caso, centrato sulle dinamiche inclusive di una scuola secondaria di primo grado, ha riflettuto sulla "necessità di ampliare gli aspetti da considerare come risultati del DADA" (Asquini & Cecalupo, 2019, p. 37) sui processi inclusivi. Processi che chiamano in campo, tra le altre, anche le competenze valutative degli insegnanti, intese come capacità di riconoscere il significato degli eventi, interrogandosi sui processi di cambiamento. La scuola in questione si trova nella periferia romana, in un contesto socio-economico molto diverso dalle altre scuole DADA in cui era stato svolto il monitoraggio fino a quel momento, "contesto che presenta maggiori criticità relative all'inclusione di tutti gli studenti, a partire dal numero relativamente alto di studenti con BES (e in particolare con DSA) e con sostegno" (Asquini & Cecalupo, 2019, p. 37). Dalle osservazioni in aula, svolte nel maggio 2019, è emerso nelle classi un clima sostanzialmente positivo e orientato all'attività didattica, segno di un funzionamento fluido del gruppo classe. Si è proceduto indagando il clima di classe, attraverso le relazioni tra gli studenti, con lo scopo specifico di rilevare il punto di vista degli insegnanti, sia sulle dinamiche relazionali tra studenti, sia sulla didattica DADA; in particolare sulle possibili modalità didattiche che offre tale modello per promuovere i processi di inclusione e socializzazione all'interno del gruppo (Germani, 2021). Lo studio (Germani, 2021), realizzato a febbraio 2020, ha visto la somministrazione di un test sociometrico agli studenti e di un questionario agli insegnanti. Grazie al test sociometrico è stato possibile mettere in evidenza la struttura relazionale della classe, individuando gli alunni che si trovano in situazioni più marginali (rifiutati o isolati). Agli insegnanti è stato chiesto di indicare in quali classi, secondo loro, ci fosse la presenza di studenti isolati dal resto dei compagni. Saper valutare le dinamiche relazionali del gruppo classe permette agli insegnanti di capire quali siano le condizioni migliori per strutturare interventi di gruppo e gestire efficacemente la classe, creando un clima più disteso che consente di raggiungere gli obiettivi didattici (Asquini & Cecalupo, 2019). Dalle risposte dei docenti è emerso che non tutti riescono a individuare le dinamiche relazionali tra gli alunni. Agli insegnanti è stato inoltre chiesto di rispondere alla

domanda: “Come può, secondo lei, la didattica DADA favorire l’inclusione?”. Hanno risposto considerando il DADA come un’innovazione capace di favorire l’inclusione, grazie alla possibilità di mettere in atto una didattica che permette maggiori scambi relazionali e un maggior confronto. «Infine, emerge che, per la realizzazione di una didattica più inclusiva, il DADA da solo non basta, ma è necessaria una continua e costante collaborazione e riflessione da parte di tutti i protagonisti dell’azione educativa, che richiede un modo di pensare e di essere senza chiusure, senza rigidità, con elasticità e collaborazione dinamica e fiducia innanzitutto tra docenti» (Germani, 2021, p. 126).

## DADA e digitale

Il secondo studio di caso che si propone ha coinvolto una scuola secondaria di primo grado, anche questa situata nella periferia romana, che dal 2016 ha adottato il modello DADA e nel 2019 ha implementato il modello con una sperimentazione digitale, utilizzando l’iPad come strumento didattico quotidiano (De Santis, 2022). L’obiettivo principale era indagare se e come il DADA potesse presentarsi come contesto favorevole all’emersione e alla conseguente valutazione delle competenze, come declinate dalle *Indicazioni Nazionali*. Lo studio ha preso avvio con le osservazioni in aula, rilevando anche l’uso del dispositivo digitale da parte di insegnanti e studenti. Contemporaneamente, si sono analizzati i documenti scolastici (PTOF, RAV, PdM) per capire come la scuola avesse inserito le due innovazioni nella narrazione istituzionale.

L’evento pandemico del 2020 ha portato la didattica e la ricerca a distanza, ridefinendo obiettivi, domande e strumenti di indagine, portando a chiedersi anche quale “nuova forma” potesse assumere il DADA. Sono stati coinvolti gli studenti delle diverse annualità nello svolgimento di prove di comprensione della lettura, come variabile di profitto, per scattare un’istantanea, per le stesse classi, sul periodo pre e post DaD. Focus group e interviste online con gli insegnanti hanno fornito informazioni sulle pratiche didattico-valutative, sul loro cambiamento con il sopraggiungere del DADA e poi del dispositivo digitale. Anche ai genitori è stato chiesto, tramite un questionario online, il loro punto di vista sulla valutazione scolastica dei figli.

Tra i principali risultati derivati dalla triangolazione multipla (Santos et al., 2020), riguardo alle competenze, ai processi valutativi e ai cambiamenti sopraggiunti in DaD, si evidenziano due momenti: 1) l’individuazione di “buone pratiche” attuate nelle «attività didattiche degli insegnanti in periodo pre-pandemico e dunque favorite dal modello DADA e dalla sperimentazione digitale» (De Santis, 2022, p. 439), cioè attività di “co-insegnamento” e “co-apprendimento” tra studenti, tra insegnanti e tra studenti e insegnanti che hanno lavorato insieme in uno stesso gruppo classe, «e 2) il *continuum* didattico-esperienziale in DaD che ha attinto dal DADA la capacità di rispondere al “nuovo”, all’imprevisto; e nella sperimentazione digitale vede, non solo un supporto durante l’emergenza, ma una riflessione profonda sulla didattica digitale stessa» (De Santis, 2022, p. 439). Il dispositivo digitale si connota come “facilitatore didattico e democratico”, cioè consente una maggiore facilitazione nella personalizzazione e individualizzazione della didattica e, d’altro canto, consente di eliminare la “disparità” tra



studenti, in quanto si pone, non come strumento compensativo, bensì come dispositivo di apprendimento (De Santis, 2022).

### Riflessioni conclusive

Il percorso di monitoraggio delle scuole DADA curato da Sapienza, di cui si sono presentate le tappe principali, consente di riflettere sui “tempi” della ricerca e della pratica educative, tempi in cui si dispiega la dimensione relazionale e collaborativa del confronto all’interno della scuola, tra insegnanti e ricercatori, ognuno portatore di competenze per arricchire la professionalità dell’altro nell’ottica della Ricerca-Formazione (Nigris, 2018). Un limite del percorso di monitoraggio è riconducibile al periodo pandemico che ha impedito la raccolta completa dei dati derivabili dalle osservazioni in aula, come avvenuto negli anni precedenti; tuttavia, il periodo di emergenza sanitaria ha portato anche a interrogarsi sulle potenzialità fornite dal digitale, sia dal punto di vista didattico, sia della ricerca educativa; ad esempio, nel contesto dello studio di caso denominato “DADA e digitale”, tra gli insegnanti intervistati è emersa la proposta di indagare se la didattica digitale possa migliorare la comprensione della lettura da parte degli studenti, in quanto alcune esperienze in DaD hanno restituito ai docenti tale percezione; su tale proposta si potrà pianificare un focus all’interno dello studio di monitoraggio.

Il DADA non è un modello statico pronto all’uso, ma offre l’occasione, attraverso la riorganizzazione flessibile degli ambienti di apprendimento, di ripensare anche le attività di “apprendimento-insegnamento”, occasione che può rappresentare per i docenti un “cambiamento sostenibile” (Asquini & Dodman, 2018), affiancato dal supporto della ricerca educativa (Nigris, 2018).

### Note

Il frutto della riflessione condivisa tra le autrici; tuttavia, si attribuisce la seguente suddivisione dei paragrafi: a Cristiana De Santis i §§ Formazione, competenze, valutazione, DADA e digitale; a Sara Germani i §§ L’apporto degli studi di caso, DADA e inclusione; a Giulia Vincenti i §§ Il monitoraggio delle scuole DADA, Le osservazioni in classe: i tempi della didattica, Le opinioni degli studenti sul DADA; a Eleonora Mattarelli il § Il Modello scuole DADA; tutte le autrici: Riflessioni conclusive.

### Bibliografia

- Asquini, G. (Cur.). (2018 a). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli.
- Asquini, G. (2018b). Osservare la didattica in aula. Un’esperienza nella scuola secondaria di I grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 481-493. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-asqu>
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In A. M. Notti (Cur.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Pensa MultiMedia.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2019). L’uso del tempo a scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto. In P. Lucisano & A.M. Notti (Cur.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 255-264). Pensa MultiMedia.

- Asquini, G., & Cecalupo, M. (2019). Il progetto DADA per una scuola inclusiva. In R. Caldin (Cur.), *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (II tomo, Sezione SIPES, pp. 35-44). Pensa MultiMedia.
- Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 157-169). Franco Angeli.
- Benvenuto, G., & Fattorini, O. (2020). La scuola come “Edificio apprenditivo”: Monitoraggio e ricerca-formazione nella scuola Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). In G. D’Aprile & R. C. Strongoli (Cur.), *Lo stato in luogo dell’Educazione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 75-93). Pensa MultiMedia.
- Bordini, F., Bortolotti, I., & Cecalupo, M. (2017). Gli studenti valutano l’innovazione: l’efficacia degli ambienti di apprendimento. In A. M. Notti (Cur.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 157-174). Pensa MultiMedia.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un’innovazione realizzabile. *Education 2.0*. Rizzoli Education. <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml>.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2018). Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), un incubatore di innovazioni. *Convegno internazionale Didattiche.2018. Scegliere, prendere posizione, agire* -Rimini, 12 e 13 ottobre 2018. [http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/persona/fattorini/cv/Fattorini\\_Cangemi%20-%20Il%20DADA\\_erickson\\_ok.pdf](http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/persona/fattorini/cv/Fattorini_Cangemi%20-%20Il%20DADA_erickson_ok.pdf).
- Cecalupo, M. (2021). *Didattiche per Ambienti Di Apprendimento e ruolo degli insegnanti. Uno studio sul modello DADA*. Stamen editore.
- Consiglio dell’Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT).
- De Santis, C. (2022). *Competenze e valutazione nel modello DADA. Didattiche per Ambienti Di Apprendimento, pratiche educative e punto di vista genitoriale: uno studio di caso*. Stamen editore.
- De Santis, C., & Asquini, G. (2020). L’autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento *RicercaAzione*, 12(2), 207-223. <http://dx.doi.org/10.32076/RA12205>
- De Santis, C., & Germani, S. (2022). Le competenze chiave nella scuola modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): uno studio di caso. *Q-Times Journal of Education Technology and Social Studies*, 14(2), 249-261. [http://dx.doi.org/10.14668/QTimes\\_14221](http://dx.doi.org/10.14668/QTimes_14221)
- Fattorini, O. (n. d.). *Il Manifesto delle Scuole Modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento)*. [https://www.scuolodada.it/images/Bibliografia/Manifesto\\_scuole\\_Modello\\_DADA\\_Fattorini.pdf](https://www.scuolodada.it/images/Bibliografia/Manifesto_scuole_Modello_DADA_Fattorini.pdf).
- Fattorini, O. (2022). Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): paradigma di una governance innovativa delle istituzioni scolastiche italiane, [Tesi di dottorato, Sapienza Università di Roma]. Iris Sapienza, <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1631646>.
- Germani, S. (2021). Le relazioni di classe nella scuola modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento): il test sociometrico e il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 115-130. <https://doi.org/10.7346/sird-022021-p115>.
- Nigris, E. (2018). L’evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?. In G. Asquini (Cur.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 27-41). Franco Angeli.

Parlamento Europeo & Consiglio (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, L 394/10. IT, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea IT 30.12.2006 (2006/962/CE), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32006-H0962&from=IT>.

Patassini, D. (2022). Tra possibilismo e valutazione: Judith Tandler e Albert Hirschman di Nicoletta Stame -Rubbettino, 2022. Comunicazione presentata al XXIV Congresso Nazionale AIV (Associazione Italiana di Valutazione). Valutare nella complessità e promuovere il cambiamento. Quale supporto a territori e stakeholder nella riflessione e nella prassi valutativa?, Pescara, Aurum – La fabbrica delle idee, 21 – 22 – 23 settembre 2022.

Santos, K. D. S., Ribeiro, M. C., Queiroga, D. E. U. D., Silva, I. A. P. D., & Ferreira, S. M. S. (2020). The use of multiple triangulations as a validation strategy in a qualitative study. *Ciencia & saude coletiva*, 25, 655-664. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>

Scuole Dada. (n. d.). <https://www.scuoledada.it/>.

Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Franco Angeli.

Stame, N. (2022). *Tra possibilismo e valutazione*. Judith Tandler e Albert Hirschman. Rubettino editore.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.

Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Cur), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Franco Angeli.