

Siped

La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte

a cura di
Massimiliano Fiorucci
Elena Zizioli

Sessioni parallele



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Massimiliano Fiorucci

10

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi del Salento
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Università Alma Mater di Bologna
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Collana soggetta a peer review

La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte

a cura di
Massimiliano Fiorucci
Elena Zizioli

Sessioni parallele



ISBN volume 978-88-6760-944-4
ISSN collana 2611-1322



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Sessione 1 Quale formazione iniziale nel sistema 0-6

Chair:

- 3 **Anna Aluffi Pentini**
La comunità educante che parte dai servizi educativi per 0-6 anni

Relazione introduttiva

- 7 **Anna Bondioli**
Formare educatori e insegnanti alla luce delle Linee Pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”

Rapporteur

- 11 **Andrea Bobbio**
Progettare la formazione per gli operatori del sistema integrato 0-6

Interventi

- 15 **Concetta La Rocca**
Documentare e narrare lo sviluppo del bambino in ambiente digitale: l'e-Portfolio
- 19 **Elisabetta Madriz, Marco Ius**
“La mia famiglia”: dal vissuto personale alla prefigurazione professionale
- 23 **Elena Mignosi**
Un sistema formativo ancora da costruire. Riflessioni e proposte per la formazione iniziale degli educatori per la prima infanzia
- 29 **Marisa Musaio, Monica Crotti**
Infanzia e povertà educativa interrogano la formazione degli insegnanti nella fascia 0-6
- 33 **Cristina Palmieri, Silvana Calaprice**
L'impatto della L.65/2017 sulla formazione degli educatori e i poli per l'infanzia: quali questioni aperte?
- 37 **Fiorella Paone**
Pratiche pedagogiche di inclusione nel sistema 0-6 fra bilinguismo e bisogni linguistici specifici: leggere in tante lingue

- 41 **Roberta Piazza, Valeria Di Martino**
Il tirocinio quale dispositivo per sostenere l'identità professionale degli educatori. Riflessioni su un percorso di tirocinio a distanza all'Università di Catania
- 45 **Nicoletta Rosati**
La formazione professionale dell'educatore per l'infanzia e la specializzazione nel sostegno didattico: problemi e prospettive

Sessione 2

La formazione iniziale nella scuola dell'infanzia e primaria

Chair

- 53 **Enricomaria Corbi**
La formazione degli insegnanti non è un 'pensiero debole'

Rapporteur

- 57 **Gabriella Agrusti**
La formazione degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria

Interventi

- 60 **Laura Sara Agrati**
La formazione iniziale in area valutativa: prima mappatura dei cds in Scienze della Formazione Primaria
- 65 **Francesca Anello**
Apprendere come insegnare ai bambini a comporre testi sintetici e chiari
- 69 **Lisa Bugno**
Formazione iniziale tra scuola e comunità: un progetto sul campo in chiave interculturale
- 73 **Francesco Casolo, Daniele Coco**
Verso una educazione motoria di qualità nel percorso di formazione iniziale degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria
- 78 **Ferdinando Cereda**
Teorie e prassi del tirocinio curricolare universitario scolastico per le scienze motorie e sportive
- 82 **Francesca D'Elia**
L'educazione motoria nella scuola primaria: analisi e determinazioni
- 85 **Barbara Gross**
La competenza interculturale del corpo docente nella scuola dell'infanzia e primaria: dall'accettazione della non-conoscenza all'apertura interculturale
- 89 **Elif Gulbay**
Empowering future teachers' intercultural awareness with eTwinning

- 93 **Alessandra La Marca**
Il service learning nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto "Nessuno Resta Indietro"
- 97 **Maria Chiara Michelini, Luca Odini**
Una prospettiva per la formazione degli insegnanti
- 103 **Vito Minoia**
Il teatro di animazione nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria
- 107 **Antonella Nuzzaci**
L'educazione alla cittadinanza tra pensiero critico e civico: quali competenze di ordine superiore nella formazione degli insegnanti
- 112 **Alessandra Priore**
L'identità come progetto. Il lavoro formativo sulle tensioni e sulle prefigurazioni professionali
- 116 **Gabriella Seveso**
Il dibattito sulla formazione delle insegnanti nei convegni magistrali del 1911 e 1912
- 120 **Roberta Silva**
Un'esperienza di Co-creating Teaching and Learning nella formazione degli insegnanti
- 125 **Paolo Sorzio**
Valutazione scolastica e agency degli studenti e studentesse: percorsi divergenti?
- 129 **Giordana Szpunar**
Competenze riflessive, emotive, sociali, per promuovere la co-costruzione della democrazia a scuola
- 133 **Maria Teresa Trisciuzzi**
La pre-lettura e la prima alfabetizzazione. Come avvicinare i bambini ai libri per l'infanzia

Sessione 3

La formazione iniziale nella scuola secondaria di I e II grado

Chair

- 141 **Maria Grazia Riva**
Formazione degli insegnanti: tra scissione e integrazione

Relazione introduttiva

- 145 **Berta Martini**
La formazione degli insegnanti nella prospettiva del curriculum

Rapporteur

149 **Roberto Trinchero**

Formare insegnanti efficaci. Quali istanze della ricerca?

Interventi

153 **Gennaro Balzano**

Il primato pedagogico nella formazione del docente di scuola secondaria

157 **Federico Batini**

Formare gli insegnanti per praticare e promuovere la lettura, formare gli insegnanti alla letteratura per giovani adulti (verso una democrazia cognitiva)

161 **Elsa M. Bruni, Michele Zedda**

Formare pedagogicamente i docenti

165 **Michele Caputo**

Contro la de-formazione iniziale dei docenti: proposte pedagogiche in-attuali

169 **Andrea Ciani, Alessandra Rosa**

Insegnanti pre-service e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica nel Percorso Formativo 24 CFU

173 **Alessandro Ciasullo**

Saperi pedagogici e Sentiment Analysis: esperienze dal corso di pedagogia sperimentale del PF24 dell'Università Federico II di Napoli

178 **Matteo Cornacchia**

La competenza organizzativa nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria

182 **Claudio Crivellari**

La formazione iniziale oggi tra incertezze e postumanesimo

186 **Simone Digennaro**

Gli effetti del disciplinamento dei corpi nella scuola secondaria di primo grado: una ricerca intervento

190 **Carlo Mario Fedeli**

“Insegnare” – voce del verbo “generare”

194 **Daniela Maccario**

Insegnare come insegnare” all’università: prospettive teoriche e operative

198 **Elena Madrussan**

Educazione informale e scuola secondaria. Eloquenza del senso e conoscenza pertinente per l’insegnante di Lingue e Civiltà Straniere

202 **Domenica Maviglia**

Attori e competenze per la qualità: una carta d’identità pedagogica e didattica per gli insegnanti in formazione

206 **Antonio Marzano, Roberto Trinchero**

Qualità dell’insegnamento per il miglioramento dei sistemi scolastici e politiche d’istruzione. Criticità e prospettive

212 **Antonello Mura, Antioco Luigi Zurru**

Gli elementi per un modello di formazione inclusivo degli insegnanti

- 216 **Giorgia Pinelli**
La comunità di pratiche nella formazione iniziale del docente: proposte per il tirocinio
- 220 **Gilberto Scaramuzzo**
Formazione dell'attore e formazione del docente
- 224 **Manuela Valentini**
Tra exergame e videogiochi: strumenti comunicazionali e di apprendimento
- 228 **Alessandro Versace**
L'illusione di sapere: il pregiudizio nel contesto scolastico

Sessione 4

La formazione iniziale dell'insegnante specializzato

Relazione introduttiva

- 235 **Fabio Bocci**
La formazione inclusiva degli insegnanti (anche di sostegno) tra cenni storici e esigenze dell'attualità

Interventi

- 240 **Gianluca Amatori**
La progettazione individualizzata nella percezione degli insegnanti di sostegno in formazione
- 244 **Giovanni Arduini**
La formazione nel corso di specializzazione sul sostegno tra presenza e distanza
- 248 **Sergio Bellantonio**
La formazione iniziale del docente specializzato in educazione motoria nella scuola primaria. Riflessioni sulla quaestio
- 252 **Fabio Bocci, Barbara De Angelis**
Idee per la formazione iniziale delle/degli insegnanti specializzate/i per il sostegno. Esiti di una ricerca esplorativa su Universal Design for Learning e Teacher Agency
- 259 **Elena Bortolotti, Marilina Mastrogiuseppe**
"Relatori inattesi". Possono contribuire i giovani con disabilità alla formazione dei futuri insegnanti specializzati per il sostegno delle scuole secondarie?
- 264 **Davide Capperucci**
Competenze degli insegnanti nell'uso delle TIC con alunni con autismo: un'indagine esplorativa realizzata con gli insegnanti frequentanti il corso di specializzazione per il sostegno dell'Università di Firenze
- 271 **Giuseppa Compagno**
Prassi teatrale e potenziamento della competenza comunicativo-corporea dell'insegnante specializzato in formazione iniziale

- 276 **Marta De Angelis**
Riconoscere e valutare le competenze del docente specializzato
- 280 **Filippo Dettori, Giusy Manca, Luisa Pandolfi**
L'orientamento etico nella formazione dell'insegnante di sostegno
- 284 **Valeria Friso**
Percezione visiva e scuola. Barriere ed effetti secondari
- 289 **Leonarda Longo**
Il reciprocal teaching nella formazione iniziale degli insegnanti di sostegno della scuola secondaria di primo e secondo grado
- 293 **Paolina Mulè, Giuseppe Spadafora**
La formazione iniziale e in servizio dell'insegnante inclusivo nella scuola di I e II grado
- 297 **Francesca Pedone**
L'uso dell'e-portfolio per la promozione della riflessività e della capacità di autovalutazione nei futuri insegnanti di sostegno
- 301 **Marianna Piccioli**
Nominazione e significazioni. La formazione dell'insegnante specializzato come processo di decostruzione
- 306 **Alessandra Romano**
Metodologie trasformative per la formazione iniziale dell'insegnante specializzato. Uno studio esplorativo
- 311 **Liliana Silva, Renata Maria Viganò**
La formazione dei docenti di sostegno all'utilizzo delle strategie metacognitive: quale ruolo per la valutazione?

Sessione 5

Sviluppo professionale e formazione continua nel sistema 0-6

Relazione introduttiva

- 317 **Lucia Balduzzi**
Le sfide della formazione continua nella co-costruzione del sistema integrato 0-6

Rapporteur

- 322 **Giovanni Moretti**
Sviluppo professionale e formazione continua nel sistema 0-6

Interventi

- 326 **Luca Agostinetto, Emilia Restiglian**
Costruire un sistema 0-6 dal basso: la richiesta di formazione nel Coordinamento Pedagogico Territoriale di Padova

- 331 **Chiara Bove**
Tessere “reti” a partire dalla formazione in servizio dei professionisti che lavorano nello 0-6
- 335 **Chiara D’Alessio**
Valenza delle teorie sull’attaccamento nella formazione 0-3
- 340 **Rosita Deluigi**
Co-progettare la formazione continua 0-6: il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale
- 344 **Dalila Forni**
Educare alla valorizzazione delle differenze di genere con la Letteratura per l’infanzia. Un progetto annuale con il comune di Livorno
- 348 **Luca Girotti, Stefano Polenta**
I diversi “livelli” della formazione continua nel sistema 0-6
- 353 **Agnese Infantino**
La formazione sul campo in ottica 0-6: il sapere pratico
- 357 **Daniela Moreno Boudon, Sara Serbati, Paola Milani**
Formare al lavoro in Equipe Multidisciplinare per rispondere alla povertà educativa: l’esperienza della ricerca RdC03
- 362 **Francesca Oggionni**
Fare luce sulle zone d’ombra della professionalità educativa
- 366 **Grazia Romanazzi**
Realizzare l’essere attraverso il fare. L’attualità della specializzazione Montessori in epoca di nativi digitali
- 370 **Donatella Savio**
Ricerca-Formazione e professionalità riflessiva. Un’esperienza in istituzioni educative 0-6
- 375 **Giulia Schiavone**
La continuità come impegno e sfida. Una proposta di formazione, attiva e partecipata, con educatrici e insegnanti di nidi e scuole dell’infanzia
- 379 **Francesca Linda Zaninelli**
La formazione comune e le Linee pedagogiche del sistema integrato 0-6

Sessione 6

Sviluppo professionale e formazione continua nella scuola dell’infanzia e primaria

Rapporteur

- 385 **Valeria Rossini**
Maestri di se stessi: Sviluppo professionale e formazione continua nella scuola dell’infanzia e primaria

Interventi

- 389 **Antonio Borgogni, Valeria Agosti**
Il corporeo invadente: l'esperienza laboratoriale come prospettiva formativa
- 393 **Maria Buccolo**
Lo sviluppo delle competenze emotive nella formazione continua del docente di scuola primaria
- 398 **Laura Cerrocchi, Lavinia Bianchi**
Percorsi di istruzione integrati nei CPLA: una Ricerca-Azione-Formazione. Tra processi e pratiche di istruzione ed Educazione degli Adulti e di formazione iniziale e continua e di sviluppo professionale degli insegnanti
- 403 **Gina Chianese, Caterina Bembich**
Lo sviluppo professionale degli insegnanti di scuola dell'infanzia come occasione di tras-formazione permanente
- 407 **Giuseppina D'Addelfio, Maria Vinciguerra**
La pedagogia della famiglia nella formazione di dirigenti e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria
- 411 **Francesca Dello Preite**
Formare e formarsi in ottica di genere. Una riflessione sulle competenze del personale docente della scuola dell'infanzia e primaria
- 415 **Paolo Di Rienzo**
Le competenze strategiche dei docenti dei CPLA in servizio presso le istituzioni carcerarie
- 419 **Valerio Ferro Allodola**
Come costruire le competenze digitali nella formazione continua del docente di scuola Primaria
- 425 **Silvia Fioretti**
Lo sviluppo delle competenze professionali nella percezione delle e degli insegnanti
- 429 **Zoran Lapov**
Saper incorporare le diversità (e le affinità): una competenza interculturale da modellizzare
- 433 **Lorena Milani**
Formare alla ricerca, alla sperimentazione e all'innovazione
- 438 **Elisabetta Musi**
Parole che "fanno fiorire l'esistenza" o che diminuiscono le possibilità di essere. Una ricerca sul valore educativo e dis-educativo delle parole nei servizi educativi e nella scuola
- 442 **Elena Pacetti, Alessandro Soriani**
Giochiamo insieme? Per una professionalità ludica dell'insegnante nella scuola primaria
- 449 **Anna Paola Paiano**
Benessere formativo e child safeguarding: prospettive pedagogiche per il contrasto dei fenomeni di abuso e maltrattamento

- 454 **Andrea Pintus, Chiara Bertolini**
Come cambia la valutazione nella scuola primaria: un percorso di ricerca-formazione
- 458 **Edoardo Puglielli**
La formazione politica del maestro nell'Italia del secondo dopoguerra: il contributo di Dina Bertoni Jovine
- 462 **Roberto Travaglini**
L'esperienza "ludica" nella ricerca-azione come strumento formativo degli insegnanti
- 466 **Viviana Vinci**
La formazione delle competenze valutative: prospettive per lo sviluppo professionale degli insegnanti di scuola primaria
- 471 **Giuseppe Zanniello**
La formazione degli insegnanti per la certificazione delle competenze degli alunni alla fine della scuola primaria
- 477 **Luisa Zecca**
Riflettere il cambiamento, sperimentare sviluppo professionale nella Scuola dell'Infanzia

Sessione 7a

Sviluppo professionale e formazione continua nella scuola secondaria di I e II grado

Relazione introduttiva

- 485 **Massimo Margottini**
Lo sviluppo dell'identità professionale del docente di scuola secondaria

Rapporteur

- 486 **Claudio Melacarne**
Verso ecosistemi della formazione continua degli insegnanti

Interventi

- 494 **Chiara Bellotti**
Lavorare in équipe a scuola: opportunità formative per gli insegnanti
- 498 **Raffaella Biagioli**
Insegnanti, famiglie e studenti in formazione. L'esperienza del Master FAMI
- 503 **Paolo Bianchini**
Dispersione scolastica e innovazione didattica: il lavoro interprofessionale di insegnanti ed educatori negli istituti comprensivi torinesi coinvolti progetto "Provaci ancora Sam"

- 507 **Chiara Biasin**
La mobilità transnazionale dei docenti per lo sviluppo professionale continuo
- 513 **Lisa Brambilla**
La normalità della violenza. La formazione degli e delle insegnanti come spazio di ricerca, studio e intervento nella prevenzione e nel contrasto della violenza tra pari
- 517 **Giuseppa Cappuccio**
Évaluation Formatrice: tra autovalutazione e valutazione consapevolizzante. Un'indagine con i docenti di scuola secondaria
- 522 **Micaela Castiglioni**
Insegnare è un lavoro
- 528 **Rosa Cera**
Identità e sviluppo professionale degli insegnanti tra intelligenza artificiale (AI) collaborativa e agency. Quale ruolo per la pedagogia generale e sociale?
- 532 **Tiziana Chiappelli**
Patti educativi di comunità, povertà educativa e successo scolastico degli studenti con background migratorio
- 536 **Massimiliano Costa**
Lo sviluppo professionale del docente nel nuovo ecosistema formativo
- 540 **Antonia Cunti**
Le competenze di orientamento nell'insegnamento secondario. Un approccio sistemico tra saperi, metodi e relazioni
- 544 **Giovanna Del Gobbo, Daniela Frison**
Learning outcomes dei futuri insegnanti e standard professionali dei neo-assunti: una ricerca esplorativa
- 548 **Alessandro Di Vita**
La formazione degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado per orientare gli studenti alla scelta formativo-professionale post-diploma
- 552 **Alessandro Ferrante**
Il tempo in questione. Itinerari di ricerca-formazione in un istituto comprensivo di Bergamo sul rapporto tra tempo della scuola e tempo della vita
- 556 **Maria Benedetta Gambacorti-Passerini**
Adolescenza e salute mentale: un binomio di cui aver cura, anche da una prospettiva pedagogica
- 560 **Valentina Guerrini**
La formazione in servizio dei docenti della scuola secondaria per educare alla parità di genere. L'esempio del Progetto europeo "Generi alla pari a scuola"
- 564 **Silvia Guetta**
Formazione in servizio: conoscenze, competenze e buone pratiche di Didattica per la conoscenza della Shoah

Rapporteur

571 **Giuseppe Annacontini**

Formazione permanente e sviluppo della professionalità docente

Interventi

575 **Monica Amadini, Paola Zini**

Formare gli insegnanti a lavorare in un'ottica di comunità. Il progetto Smart School

579 **Emanuele Isidori**

Formazione permanente e sviluppo della professionalità docente negli insegnanti della scuola secondaria: una prospettiva critica

583 **Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti**

Accompagnare i processi per innovarli. Lesson learned sul campo

588 **Valerio Massimo Marcone**

Ripensare la professionalità docente nella prospettiva di un nuovo impulso alla formazione duale

592 **Stefano Moriggi, Mario Pireddu**

Le tetradi ritrovate: per una ecologia mediale della formazione docenti

596 **Chiara Panciroli, Alessandro Luigini**

Il patrimonio culturale e le tecnologie digitali nella professionalità dell'insegnante

600 **Stefano Pasta, Pier Cesare Rivoltella**

Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale

605 **Andrea Potestio**

Esperienza e processi di alternanza nella formazione continua dei docenti

608 **Rosa Grazia Romano**

Ripensare la formazione degli insegnanti per contrastare la visione iconico-pornografica della realtà e delle relazioni

612 **Carla Roverselli**

Sviluppo professionale e formazione continua in tempo di Covid: la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare

616 **Maria Sammarro**

Come contrastare e prevenire l'hate speech online: una ricerca esplorativa

622 **Evelina Scaglia**

Per una professionalizzazione pedagogica degli insegnanti secondari. Una rilettura della proposta di Giovanni Calò nei tardi Anni Trenta

626 **Adriana Schiedi**

Dai saperi al sapere. Per un insegnamento pedagogicamente orientato

- 630 **Lisa Stillo**
La formazione come progetto culturale e politico. Tra solitudine professionale e cultura pedagogica condivisa
- 634 **Elena Zizioli, Patrizia Garista**
“Lezioni di resilienza”: il contributo di alcuni Maestri per una formazione docente rinnovata

Sessione 8

Sviluppo professionale e formazione continua dell'insegnante specializzato

Chair

- 641 **Pasquale Moliterni**
La formazione continua per alimentare il sapere pratico-poietico dell'insegnante e una cultura professionale inclusiva

Relazione introduttiva

- 645 **Marinella Muscarà**
L'oscillazione variabile della formazione degli insegnanti: una questione sempre aperta

Rapporteur

- 650 **Silvia Maggiolini**
Coltivare domande, interrogare certezze. Il docente specializzato come abitante del confine

Interventi

- 654 **Karin Bagnato**
La relazione d'aiuto nel rapporto docente specializzato-discente disabile
- 658 **Maria D'Ambrosio**
Pratiche maestre per abitare la differenza. Verso un nuovo profilo di insegnante (senza sostegno)
- 662 **Daniela Gulisano**
Il docente inclusivo nella scuola 2030: qualità e well-being dell'azione didattica
- 667 **Stefania Maddalena**
L'importanza delle pratiche narrative nei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti della scuola secondaria
- 671 **Giuseppe Carmelo Pillera**
Opportunità e vincoli dell'azione interculturale a scuola, tra rapporti con famiglie e territorio. Riflessioni di docenti coinvolti in un follow-up del Master FAMI-MIUR

- 677 **Moira Sannipoli**
A partire dalle pratiche: la consapevolezza di sé come mediatore inclusivo
- 681 **Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo**
Comprensione del testo e allievi con bisogni educativi speciali. La formazione degli insegnanti della scuola primaria
- 686 **Matteo Villanova**
Educazione affettiva e sessuale: consapevolezza epigenetica per costruire Modelli identitari valoriali

Sessione 9

La formazione degli insegnanti in Europa

Chair

- 691 **Carlo Cappa**
Comparazione: togliere ciò che non c'è, criticare l'esistente, dissodare il possibile

Relazione introduttiva

- 695 **Carla Callegari**
La formazione degli insegnanti: radici pedagogiche europee nel secondo dopoguerra

Rapporteur

- 699 **Francesco Magni**
L'occasione per una nuova formazione iniziale degli insegnanti

Interventi

- 703 **Evi Agostini, Cinzia Zadra**
Formare insegnanti ad un ethos pedagogico
- 707 **Vito Balzano**
La figura insegnante protagonista di un nuovo percorso di educazione alla cittadinanza sociale
- 710 **Valentina D'Ascanio**
Uno sguardo comparato per la formazione degli insegnanti: percorsi e tendenze
- 714 **Rosanna Tammaro, Iolanda Sara Iannotta**
Diventare insegnanti della Primary Education in Germania e Italia: una ricerca comparativa dei modelli di formazione iniziale e reclutamento
- 718 **Franca Zuccoli, Lilia Andrea Teruggi**
Insegnante europeo: un sogno possibile? Prime riflessioni a partire dal progetto Erasmus Minor

Sessione 10

Le associazioni professionali e la formazione degli insegnanti e degli educatori

Rapporteur

725 **Pascal Perillo**

Sinergie e alleanze educative nella comunità educante

Interventi

729 **Livia Cadei, Michele Aglieri**

Narrarsi per riappropriarsi del proprio sé professionale. Un percorso di ricerca-formazione UCSC-AIMC

733 **Silvana Calaprice, Cristina Palmieri**

La scuola e le nuove emergenze: le ragioni del Protocollo tra Associazioni Professionali degli educatori e dei pedagogisti, la CUNSF e il MIUR e della proposta di legge Iori 2313/2021

737 **Giorgio Crescenza**

La professionalità sociale dell'insegnante: un percorso da costruire fra formazione iniziale e formazione permanente

741 **Anna D'Auria**

La formazione degli insegnanti. Una questione da troppo tempo irrisolta

746 **Paola Dal Toso**

L'impegno per la formazione degli insegnanti in Gesualdo Nosengo (1906-1968)

750 **Andrea Porcarelli**

Il contributo di Luciano Corradini alla riflessione pedagogica sulla vocazione professionale dell'insegnante, nella prospettiva dell'UCIIM

753 **Rosa Vegliante**

Riquilificare la formazione professionale a partire dai commenti e dalle riflessioni dei docenti campani

759 **Silvia Zanazzi**

L'assistenza educativa a scuola: modelli organizzativi a confronto

Sessione 11

Competenze formative di sostenibilità, green skills per e nella formazione degli insegnanti

Relazione introduttiva

765 **Alessandra Vischi**

Competenze formative di sostenibilità (green skills) per e nella formazione degli insegnanti. Questioni aperte

Rapporteur

769 **Raffaella Strongoli**

Per una formazione degli insegnanti ecologica, aperta e plurale

Interventi

773 **Fabio Alba**

Nuovi modelli formativi per gli insegnanti in un'ottica di green economy: una riflessione sulla scuola multiculturale

777 **Francesca Antonacci, Monica Guerra**

Per una formazione degli insegnanti in, su e per la sostenibilità, dalla scuola all'università

781 **Maja Antonietti**

5 anni di "Educazione e Natura". Analisi e riflessioni attorno ad un modello formativo post laurea

785 **Mirca Benetton**

Formare negli insegnanti le competenze di sostenibilità (e green): dal paradigma della separazione al paradigma ecologico della complessità

789 **Fabrizio Bertolino**

Gli alberi e le rocce ti insegneranno cose che nessun maestro ti dirà. Riflessioni su nascita e sviluppo di servizi educativi in natura

794 **Alessandro Bortolotti**

Percorsi formativi di Outdoor Education: come e perché "cambiare aria" nella scuola

798 **Sara Bornatici**

Un nuovo alfabeto per insegnare: il Piano per la transizione ecologica e culturale delle scuole

802 **Caterina Braga**

Competenze per la sostenibilità. Formazione insegnanti, re-immaginare il futuro

806 **Michele Cagol, Liliana Dozza**

Scuola dell'infanzia. Educazione all'ambiente, nell'ambiente, per l'ambiente e per la sostenibilità

810 **Gabriella Calvano, Antonia Rubini**

La formazione dei docenti all'Agenda 2030 per la Scuola Sostenibile. Il punto di vista degli Insegnanti neoassunti

815 **Rita Casadei**

Formare per educare ad essere: riflessioni sul senso di una identità ecologica

819 **Sandra Chistolini**

La trasformazione della scuola all'aperto nell'outdoor education

823 **Patrizia Galeri**

Generare comunità sostenibili ed educanti. L'educazione allo sviluppo sostenibile per la formazione degli insegnanti

- 827 **Teresa Giovanazzi**
Progettare e agire per la sostenibilità. La formazione degli insegnanti in prospettiva sistemica
- 831 **Ines Giunta**
Discontinuità ed effetto Seneca: una necessaria cornice per la formazione dei docenti
- 835 **Elena Marescotti**
Formarsi alla coscienza e alla saggezza ecologica, come docente e come adulto: fondamenti e prospettive
- 839 **Stefania Massaro**
Game-based learning nella formazione iniziale dell'insegnante per un'educazione sostenibile alla salute
- 843 **Stefano Oliviero**
Narrare il consumo a scuola. Voci, corpi, strumenti
- 847 **Monica Parricchi**
Formare insegnanti per educare alla cittadinanza green
- 851 **Simona Sandrini**
UNESCO. Climate Change Education for Sustainable Development
- 855 **Michela Schenetti**
Per una scuola aperta al territorio: didattica, professionalità e natura
- 859 **Claudia Spina**
Educare alla sostenibilità. Scenari di cura e di responsabilità etico-sociale
- 863 **Marcello Tempesta**
Educazione allo sviluppo sostenibile e formazione degli insegnanti: green skills, social skills, character skills
- 867 **Fabio Togni**
Educare e Formare alla sostenibilità long-life: il GreenComp Framework
- 871 **Beate Weyland**
Laboratorio di didattica green: progettare attività e giochi con le piante

Sessione 1
Quale formazione iniziale nel sistema 0-6

Chair

Anna Aluffi Pentini

Relazione introduttiva

Anna Bondioli

Rapporteur

Andrea Bobbio

Interventi

Concetta La Rocca

Elisabetta Madriz, Marco Ius

Elena Mignosi

Marisa Musaio, Monica Crotti

Cristina Palmieri, Silvana Calaprice

Fiorella Paone

Roberta Piazza, Valeria Di Martino

Nicoletta Rosati

Chair
**La comunità educante che parte dai servizi educativi
per 0-6 anni**

Anna Aluffi Pentini
Professoressa Ordinaria - Università Roma Tre
anna.aluffipentini@uniroma3.it

La legge sulla Buona Scuola e il DM 65 del 2017, invitano a riflettere sulle implicazioni pedagogiche del sistema integrato. Nel mio ventennale lavoro di consulenza pedagogica in un centro per famiglie immigrate¹, che si è svolto con genitori, operatori e bambini ho imparato come le istituzioni educative per la prima infanzia possano svolgere un ruolo sociale fondamentale nelle periferie e nei contesti multiculturali, ma anche per la società tutta. L' insegnamento che ho tratto da questa esperienza è che i primi luoghi istituzionali di cura dei bambini diventano, anche per le famiglie, luoghi di crescita e costituiscono all'interno della società importanti spazi di incontro e partecipazione (Aluffi Pentini, 2017, 2019).

Questo contributo vuole evidenziare l'importanza del sistema integrato 0-6, e in particolare del nido, nella costruzione di una comunità educante che promuova per le giovani famiglie una possibilità di partecipazione sociale e di cittadinanza e, a partire dal bambino, un apprendimento per tutta la vita. Il nido è il primo tassello del life long learning inclusivo, che promuove socialità, partecipazione e cittadinanza. L'educatore di nido, così come lo prevede la recente normativa, è in grado di accompagnare lo sviluppo del bambino, in una prospettiva ecologica e cronologica (Bronfenbrenner, 2002), lavorando sul doppio registro della promozione del benessere e della prevenzione del disagio: conosce infatti i fattori di rischio e individua i bisogni delle famiglie, desiderose di fornire una buona cura, ma spesso lasciate sole in questo compito.

Inoltre l'educatore della prima infanzia che sa lavorare in una prospettiva di ricerca intervento, è capace di esercitare un ruolo di "critical friend", nei confronti dei colleghi e delle famiglie, con l'obiettivo di valorizzare l'esistente e si pone quale agente di sviluppo nel territorio.

Un'educazione della prima infanzia caratterizzata da valore sociale rappresenta una visione da sempre perorata dalle figure carismatiche e dalle buone istituzioni che si sono occupate di infanzia. Nei più recenti documenti europei del XXI secolo (UE 2013, CdE, 2019) e in modo per altro molto diversificato, a seconda delle regioni europee, questa idea assume i contorni della modernità. La legge sulla

1 Progetto del Centro interculturale Shi Shu Bhavan 2-6 anni e Ammr Bhavan (accoglienza nuclei monoparentali), attivi fino al 2017 nella periferia di Roma.

Buona Scuola inserisce il nido nel sistema di formazione continua. Che significa ciò? Che la scuola sia riappropriata di un ruolo di cura o che la cura si scolarizza? Nei nostri corsi di formazione per gli educatori di nido ci interroghiamo di frequente su questo aspetto.

La famiglia che è uscita dal patriarcato e che si è contratta in termini numerici, affronta l'impoverimento dei legami di buon vicinato solidale, in particolare nei contesti urbanizzati.

Per questa ragione è necessario rinsaldare i legami di comunità e di coesione sociale mettendo la cura dell'infanzia al centro della più ampia comunità educante. A mio avviso in una prospettiva di *Life Long Wide e Deep Learning*, è quindi il nido che deve aiutare a descolarizzare la scuola. Inoltre la professionalità delle educatrici del nido laureate si pone in questo senso al servizio della comunità. Crea luoghi in cui crescere, che accolgono olisticamente i bisogni del bambino e della sua famiglia.

La trasformazione da un nido quale "servizio a domanda" ad un nido-servizio-per-tutti, iniziata con la 285 (1997), va portata a termine. La Convenzione dei Diritti dell'Infanzia (1989) ha sottolineato la prospettiva dell'interesse superiore del minore. Nel 2013 la raccomandazione europea "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale" ha indicato i passi da compiere per realizzarli.

Così il sistema 0-6 istituito dalla legge 65 del 2017, e le successive linee guida, sono da considerarsi innovativi perché forniscono la cornice giuridica e le indicazioni operative per riconoscere al bambino il diritto di essere educato.

Il sistema integrato di educazione e istruzione "concorre a ridurre gli svantaggi, culturali, sociali e relazionali (...) rispetta e accoglie le diversità" (Art.1).

Il pensiero pedagogico si deve quindi tradurre in pratiche di ascolto attivo che coinvolgano attivamente le famiglie nella cosa pubblica, promuovendo la democrazia e il superamento dello svantaggio socioculturale.

In questa prospettiva è possibile anche superare la critica femminista rispetto alla cura. Femminilità e materialità della cura (Tronto, 1993, Pulcini, 2013), se contestualizzate in un discorso sociale di partecipazione che ha inizio dalle istituzioni della prima infanzia, possono essere rilette diversamente da come è stato fino ad oggi.

La cura materiale e la cura educativa però possono ricevere riconoscimento solo se si fanno importanti investimenti economici che rendano le professioni di cura appetibili ai migliori. Solo così le professioni educative potranno attuare la necessaria selezione degli educatori anche nei corsi di studio. Se questi corsi di studio conquisteranno potere di attrazione per i migliori, la cura dell'infanzia, affidata a professionisti laureati sarà una buona cura, con valore sociale. Altrimenti, la cura e l'educazione dell'infanzia delegata alle donne, in quanto categoria debole e di poche pretese, sarà una scelta di ripiego e alimenterà il circolo vizioso delle disuguaglianze e dell'esclusione: si continuerà insomma ad umiliare e disconoscere l'intelligenza del cuore, e la sapiente attenzione all'altro che la buona cura richiede.

Fino ad oggi, le scarse retribuzioni degli educatori, fanno sì che le professioni

educative siano svilite e conseguentemente sia svalutata la dimensione intellettuale e spirituale, indissolubilmente legata all'intelligenza del cuore, della buona cura. Si dovrebbe invece poter diventare esigenti sui requisiti necessari per accedere a percorsi di studio in ambito educativo. Si potrebbe diventare esigenti in merito alle proposte formative e ai criteri di valutazione finalizzati a rendere i giovani capaci di integrare teoria e prassi, conoscenze e competenze, pensiero e azione, capaci di modulare gesti e linguaggi rispettosi e delicati, nella cura delle persone più piccole e più fragili.

Il differenziale di potere tra chi eroga e chi riceve cura implica una riflessione etica. La cura educativa deve essere compresa come veicolo di un contagio d'essere che mette in gioco la personalità e i valori dell'educatore (Mortari, 2006, 2015).

La cura come elemento fondante della cittadinanza (Nussbaum, 2007) fornisce quindi al bambino e alla famiglia benessere intellettuale emotivo spirituale e fisico (Watson, 2008).

La pedagogia dello 0-6 ha oggi il compito di prendersi cura dello stare al mondo del bambino in modo olistico. Integrare la cura del corpo e dell'anima è una sfida che richiede un continuo rimettersi in discussione da parte dell'educatore (Brazelton, Greenspan, 2001; Bosi, 2018).

La professione dell'educatore del nido include il tema del contagio esistenziale nei confronti della prima infanzia: questo richiede la gestione equilibrata delle emozioni e del contatto fisico, la congruenza dei gesti e dei linguaggi, oltre all'attenzione dell'organizzazione degli spazi, e la creazione di un clima accogliente, stimolante, sereno e ludico. Insieme ai colleghi l'educatore si interroga sulle finalità del suo lavoro e si confronta, con le famiglie e i bambini, sul significato di ciò che si è e che si fa, e sul proprio rapporto con l'ambiente, sul proprio contributo alla società.

Nel tessere relazioni, e nel programmare attività, si fa tesoro delle opportunità offerte dal territorio, delle occasioni di crescita culturale, di divertimento e di solidarietà sociale, per le famiglie: pensare il nido come valore sociale diventa così un *habitus* fondante per la società tutta.

Riferimenti bibliografici

- Aluffi Pentini A. (2017). Consulenza pedagogica: considerazioni generali e il colloquio in contesti multiculturati. *I problemi della Pedagogia*, 251-266.
- Aluffi Pentini A. (2019). Il nido come valore sociale. In AA.VV., *Social Work in a Border Region* (pp. 305-322). Bolzano: BU press.
- Brazelton T.B., Greenspan S.I. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e per imparare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, Nazionalità, Appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

- Pulcini E. (2013). Cura di Sé e cura dell'altro. *Thaumazein*, 85-102, file:///Users/-Anna/Downloads/4-5-1-SM.pdf
- UE (2013). *Raccomandazione 112 Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*.
- Tronto Joan C. (1993). *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. London: Routledge.
- Watson J. (2008). *Nursing: the Philosophy and Science of Caring*. Boulder: University Press of Colorado.

Relazione introduttiva

Formare educatori e insegnanti alla luce delle Linee Pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”

Anna Bondioli

*Professoressa Ordinaria - Università di Pavia
bondioli@unipv.it*

1. La formazione iniziale degli operatori dello 0-6

Con questo intervento vorrei mettere a fuoco alcuni aspetti che riguardano la professionalità degli operatori 0-6 e, di conseguenza, interrogano i contenuti e l'organizzazione della loro formazione iniziale. Il punto di partenza delle riflessioni che seguiranno è l'istituzione, con il D.M. 65 del 13 aprile 2017, del “sistema integrato di educazione e istruzione per le bambine e i bambini in età compresa dalla nascita fino ai sei anni”. Tale auspicata integrazione supera il precedente *split system* che prevedeva percorsi separati per l'asilo nido e i servizi integrativi per la fascia 0-3 da un lato e la scuola dell'infanzia, rivolta ai bambini dai 3 a 6 anni, dall'altro.

Le finalità di questa innovazione sono così espresse nel Decreto (art. 1, punto 1).

Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando di-suguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.

Quanto alle motivazioni della scelta, che sono molteplici, accennerò qui solo ad una che è rintracciabile in diversi documenti di raccomandazione europei degli ultimi anni, in particolare il cosiddetto *Quality Framework* (Commissione Europea, 2014, trad. it. 2016), nel quale si afferma che un'educazione di qualità nei primi anni di vita è una forte garanzia per compensare gli svantaggi culturali, sanare le disuguaglianze, assicurare le basi per una crescita formativa dei bambini negli anni successivi. Da qui la necessità, espressa sempre nel DM 65, di promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico sostenendo lo sviluppo dei bambini in un processo unitario, in cui “le diverse articolazioni del Sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni” (art. 1, punto 3a).

Dal punto di vista pedagogico il superamento dello *split system* comporta che si avvii un dialogo aperto tra educatrici dei servizi 0-3 e insegnanti della scuola

dell'infanzia per individuare quei tratti comuni alle due realtà educative che, pur mantenendo la specificità delle pratiche rivolte a destinatari di età differenti, consentano di ipotizzare e realizzare percorsi pedagogicamente coerenti fondati sul riconoscimento della specificità dell'infanzia negli anni 0-6 e sulla necessità di altrettanto coerenti modalità formative.

2. La professionalità degli operatori dello 0-6

A lungo si è pensato – ed è ancora luogo comune nelle rappresentazioni sociali – che bastassero qualità “materne” per sostenere la crescita dei bambini prima del loro ingresso nella scuola primaria. Qualità “materne” di cui le donne erano naturalmente dotate e che potevano essere affinate semplicemente con l’esperienza. Questa idea ha cominciato ad essere scalzata a partire dagli Orientamenti del 1991 dove compare per la prima volta la dizione “scuola dell’infanzia” al posto di scuola “materna”. Si fa strada negli anni l’idea che la scuola dei bambini dai 3 ai 6 anni non ha solo funzioni di custodia ma è un luogo dove i bambini e le bambine hanno modo di ampliare e consolidare le proprie conoscenze e competenze in un ambiente che favorisce la socializzazione e gli apprendimenti. Pure l’asilo nido, seppure più recentemente, si è liberato dall’iniziale impronta custodialistica, anche per merito di esperienze innovative in alcune regioni italiane, ed ha assunto lo statuto di servizio educativo a pieno titolo. L’integrazione delle due realtà educative – asilo nido e scuola dell’infanzia –, sancito per legge, rinsalda dunque la imprescindibile valenza educativa di entrambe. Da qui la necessità, per assicurare alle istituzioni 0-6 un buon livello di qualità educativa, di pensare in termini di specifica professionalità il lavoro degli operatori dello 0-6. Si tratta, come affermano le *Linee pedagogiche* per il sistema integrato 0-6 (MIUR, 2021, p. 7) di “realizzare un sistema competente di servizi e di scuole dell’infanzia caratterizzate da elevata professionalità”. Una professionalità che si colloca all’interno di una visione curricolare che bandisce qualsiasi forma di precocizzazione degli apprendimenti, che pone “il bambino al centro”, secondo la nota e diffusa espressione, che considera i bambini come soggetti competenti, attivi e partecipi e pensa l’educazione infantile come un intreccio indissolubile di cura ed educazione promuovendo un approccio olistico che non separa entro ambiti disciplinari gli apprendimenti dei bambini ma li considera globalmente per tutte le dimensioni che li caratterizzano: sociali, cognitive, affettive, ludiche.

Entro questo quadro il Documento menziona diverse competenze professionali specifiche e imprescindibili degli operatori dello 0-6.

La prima è la capacità di progettare esperienze in linea con le esigenze, le potenzialità, gli interessi dei bambini di cui si ha la responsabilità, a partire da una osservazione attenta di quanto i bambini sanno fare e della loro area prossimale di sviluppo; associata alla capacità di documentare sistematicamente tali esperienze e i comportamenti dei bambini allo scopo di verificare la bontà delle esperienze realizzate e progettarne di nuove in relazione a tale feed-back, in modo da artico-

larle e farle crescere sulla base dei progressi manifestati dai bambini. La promozione dunque di una postura riflessiva che problematizza il lavoro con i bambini, tende alla sua verifica e assume i contorni di un vero e proprio lavoro di ricerca.

La seconda è la capacità di lavorare in gruppo poiché è la sinergia di tutti coloro che operano in un certo contesto a costituire garanzia di qualità. Da qui la necessità di un lavoro corale di elaborazione e realizzazione del progetto educativo, della sua continua revisione e rielaborazione.

La terza è la capacità nei confronti dei bambini di assumere alcune posture educative necessarie alla creazione di ambienti a misura di bambini e orientati alla loro crescita, quelle di un adulto accogliente, incoraggiante, “regista”, responsabile, partecipe (MIUR, 2021, p. 32).

3. La formazione iniziale degli operatori dello 0-6

L'assetto attuale della formazione iniziale universitaria degli operatori educativi dello 0-6 risente dell'impostazione connessa allo *split system* di cui si diceva all'inizio: un percorso universitario quinquennale rivolto alla formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (Scienze della formazione primaria – LM 85 bis) e un percorso triennale rivolto agli educatori dei servizi per l'infanzia 0-3 (LT – L19).

I curricula dei due diversi percorsi universitari sono attualmente diversificati e disomogenei in ragione del fatto che il primo, essendo finalizzato anche alla formazione dei maestri di scuola primaria, presenta uno spiccato assetto disciplinaristico che non ritroviamo nel secondo. Inoltre il primo, abilitando sia per la scuola dell'infanzia sia per la primaria, promuove una formazione per gli insegnanti della scuola dell'infanzia più prossima a quella degli insegnanti di scuola primaria piuttosto che a quelli dell'asilo nido e dei servizi 0-3.

Il nuovo assetto normativo, delineato dal D.M. 65 e dalle *Linee pedagogiche*, inverte questa tendenza proponendo, come si è visto, una stretta integrazione tra percorso 0-3 e percorso 3-6, seppure posti in linea di continuità con il percorso scolastico successivo (Bondioli, 2017).

Traggo dal documento presentato dai docenti universitari della SIPED, in vista dell'audizione indetta da MIUR sulle Linee pedagogiche 0-6, alcune domande e indicazioni circa un diverso assetto della formazione iniziale per gli operatori dello 0-6. Risulta necessario, affinché la continuità sia effettiva, ipotizzare:

una piena mobilità di educatori ed insegnanti nei due segmenti facilitata da una piattaforma formativa comune e da condizioni di lavoro equivalenti. Sul piano generale è quindi necessario rispondere a quesiti di questo genere: come creare curricula coerenti tra le diverse articolazioni dello 0-6 per formulare una comune immagine di bambino, a scavalco tra servizi, scuole e famiglie? Come assicurare una reale continuità tra sistema 0-6 e scuola primaria? Come sviluppare linguaggi comuni tra pratiche diverse (Coordinamento pedagogico vs. leadership educativa)?

Per questo occorre – segnala sempre il Documento –:

iniziare un confronto nelle sedi universitarie che erogano i percorsi di studio in Scienze della Formazione Primaria (LMCU 85 bis) e in Scienze dell'Educazione ad indirizzo specifico (LT L-19) partendo dall'analisi delle proposte curriculari, con specifica attenzione alle modalità organizzative delle attività di laboratorio e tirocinio (presenti nelle tabelle di entrambi i percorsi).

In particolare il tirocinio, prevedendo momenti di lavoro in comune tra studenti di corsi di laurea diversi, potrebbe configurarsi come il luogo più idoneo per sviluppare, a partire dalla riflessione sulle pratiche osservate e messe in atto, le competenze professionali necessarie agli operatori educativi del segmento 0-6.

Riferimenti bibliografici

- Bondioli A. (2017). How to form educators for children from 0-6 years old. *Pedagogia oggi*, 15(2), 60-73.
- Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Trad. it. a cura di Arianna Lazzari. Bergamo: Zeroseiup, 2016.
- MIUR (2017). D.M. 13 aprile 2017, n. 65 – “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23); <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>
- MIUR (2021). D.M. 22.11.2021 – Adozione delle “Linee pedagogiche per il Sistema integrato 0-6” <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>

Rapporteur

Progettare la formazione per gli operatori del sistema integrato 0-6

Andrea Bobbio

*Professore Associato - Università della Valle D'Aosta
a.bobbio@univda.it*

1. Verso un sistema unitario 0-6

Come mostra la letteratura di settore, il sistema 0-6 costituisce un *concept* pienamente aderente alle nuove tendenze europee che mirano a superare lo *split system* 0-3; 3-6 e creare un'unità funzionalmente sempre più idonea per capitalizzare le attenzioni ed i fondi di politiche educative dal respiro europeo. L'importanza dell'ECEC, anche sul piano della prevenzione delle disuguaglianze, del contenimento del disagio sociale e delle spese di *welfare* a medio e lungo termine è attestato dalle ricerche econometriche che, dagli studi di Heckman in poi, si sono succeduti in questi anni. Esse rilevano come l'intervento educativo precoce sia tanto più efficace quanto più tempestivo ed inclusivo. Sotto il profilo pedagogico queste consapevolezza si sono tradotte nella necessità di investigare le condizioni di sostenibilità educativa degli ambienti 0-6, anche in vista di un loro accreditamento tanto sul piano della qualità complessiva delle sue strutture metodologiche quanto a livello della messa a punto di nuovi e innovativi impianti curriculari. Come rilevano le *Linee pedagogiche* recentemente emanate (e la recente letteratura internazionale cui si sono ispirate) la funzione capacitante dei servizi prescolastici è legata alla loro qualità che, a loro volta, è condizionata da 5 fattori chiave così ricompresi:

– garanzia d'*accesso*, grazie a una diffusione capillare sul territorio nazionale; – piena *professionalità* degli operatori, supportati nelle scelte educative e didattiche, nei progetti di ricerca, negli scambi con realtà diverse, nella riflessione collegiale sul proprio agire educativo; – *curricolo* per il benessere, fondato sul riconoscimento delle differenze personali e che agevoli le transizioni; – *monitoraggio* e *valutazione* basati sull'auto ed etero valutazione; – *norme* nazionali e regionali per garantire la qualità dell'offerta, i diritti dei bambini, del personale e dei genitori; – *finanziamenti* strutturali adeguati per consolidare l'esistente, incrementarlo e qualificarne l'offerta.

Incidere sul piano della formazione iniziale del personale, pertanto, costituisce un aspetto particolarmente qualificante del processo di riforma, talmente significativo da condizionarne gli esiti.

2. Il quadro italiano

La formazione di un professionista capace di operare all'interno dei servizi 0-6 costituisce un tema di ampia portata prospettica che impegna il mondo pedagogico alla riprogettazione complessiva dei percorsi formativi per gli operatori che lavorano nella scuola e nei servizi, alla luce delle nuove esigenze connesse all'applicazione della legge 107. Tali percorsi, infatti, oggi sono divaricati e distribuiti tra la laurea triennale in *Scienze dell'educazione* (L. 19), dedicata a chi intenda operare nei nidi o, più in generale nei servizi 0-3, e quella quinquennale a ciclo unico in *Scienze della Formazione primaria* (L. 85 bis), destinata ai futuri insegnanti di scuola dell'infanzia (e primaria). La prima, alla luce di quanto previsto dal decreto 65, con l'introduzione di un indirizzo specifico per l'educatore infantile, ha già subito, recentemente, una riconfigurazione mentre la seconda è più datata sotto il profilo della sua architettura curricolare.

Stanti i buoni risultati formativi raggiunti da entrambi i percorsi formativi, alla luce delle sfide attuali, tuttavia, la modificazione del quadro così delineato ci pare *conditio sine qua non* per la piena attuazione della legge. L'unificazione dei percorsi formativi dei professionisti che operano nel segmento 0-6, infatti, rappresenta un fattore imprescindibile per realizzare quell'omogeneità che il termine *integrazione* reclama come elemento distintivo del processo riformatore. Altrimenti, si potrà parlare solo di un *rafforzamento della continuità educativa* tradizionalmente intesa e delineata dallo scenario normativo degli ultimi anni del secolo scorso.

La piena interfungibilità tra i profili di educatore del nido e d'insegnante di scuola dell'infanzia, unica condizione che consenta davvero il superamento dello *split system*, costituisce tuttavia una scelta forte, che obbliga il legislatore (e prima di lui la comunità pedagogica) a prefigurare un ambiente formativo unificato, capace di promuovere quelle competenze che sono alla base della professionalità di chi è chiamato ad operare con bambini piccoli e molto piccoli superando la situazione disegnata dall'attuale ordinamento. Ciò permetterebbe di dismettere quel "doppio canale" previsto dalla citata legge 65/2017 che prevedeva

o la qualificazione universitaria del personale dei servizi prevedendo il conseguimento della laurea in Scienze dell'educazione e della formazione nella classe L19 ad indirizzo specifico o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria integrata da un corso di specializzazione per complessivi 60 crediti formativi universitari.

Analogamente a quella dell'educatore/insegnante, anche la funzione del *coordinamento pedagogico territoriale* va adeguatamente presidiata onde mantenerne una pertinenza educativa, espressamente prevista dalla legge, altrimenti esposta al rischio di torsioni o verso aspetti meramente gestionali e aziendalistici oppure verso profili meramente clinici e psicologici.

3. Proposte operative

Intervenire sul curriculum dell'ordinamento dei corsi in *Scienze della formazione primaria* (al netto delle difficoltà politiche e degli equilibri epistemologici, tutti da ritrovare, connessi a questa operazione) potrebbe consentire un recupero della logica della vecchia laurea quadriennale ripristinando la doppia abilitazione, una per la scuola primaria e una per i servizi 0-6. Questo re-incardinamento del curriculum prescolastico all'interno di una laurea a ciclo unico (magari ridotta a quattro anni e dotata di un'ultima annualità 'ponte' idonea a conseguire l'abilitazione per il secondo indirizzo) potrebbe consentire una riprogettazione più consona al curriculum 0-6 rispetto ai bisogni formativi di bambini piccoli e molto piccoli. Occorre, in particolare, valorizzare quegli elementi chiave che la ricerca internazionale ha posto a fondamento di un'ECEC volti a valorizzare la qualità dei contesti educativi pensati per l'infanzia quali:

- la formazione del personale, basata su principi, teorie e linguaggi di riferimento condivisi e pedagogicamente accreditati;
- la supervisione educativa e la qualità dei climi relazionali;
- le competenze di interazione degli educatori con i *care giver*, anche in contesti interculturali;
- la capacità di costruire di curriculum olistici, progettati in linea con le capacità e gli interessi dei bambini rilevati e documentati attraverso prassi sistematiche e riflessive.

Tali competenze, del resto, sono richieste in maniera altrettanto pressante anche all'insegnante di scuola dell'infanzia il quale, tuttavia, nell'attuale ordinamento disegnato dalla LM 85 *bis*, trova ben poche risposte specificamente attagliate per tali esigenze. Se infatti la struttura organizzata per insegnamenti accademici, laboratori e tirocinio ben si presta all'integrazione tra teoria e prassi non altrettanto si può dire della parte più squisitamente accademica, schiacciata su di un enciclopedico ventaglio disciplinare che depotenzia il versante trasversale, vero serbatoio di competenze che qualificano in senso specifico la professionalità del professionista 0-6.

Naturalmente l'integrazione qui suggerita presuppone anche aggiustamenti sul piano dell'organizzazione più generale dell'intero corso di laurea:

- occorrerà superare il concetto di 'numero programmato';
- sarà necessario reclutare tutor con esperienza tanto di scuola dell'infanzia quanto di servizi 0-3;
- occorrerà valorizzare adeguatamente anche il settore sociologico e quello delle competenze amministrative, connesse ad un modo più moderno di gestire l'interazione tra servizi 0-6 e regioni, comuni, scuole autonome e servizi sociali che insistono su un determinato territorio.

4. Conclusioni

La proposta qui avanzata, pur con le mediazioni del caso, vuole, da un lato, contribuire ad alimentare una linea di pensiero non disgiuntiva, quindi capace di mantenere intatti i legami della scuola dell'infanzia con la scuola primaria. La loro rescissione, infatti, potrebbe minare in profondità l'identità pedagogica degli insegnanti di quest'ordine di scuola, tradizionalmente incardinati all'interno delle Direzioni Didattiche prima e degli Istituti Comprensivi poi. Vuole, inoltre, porsi ad argine di quel processo di mortificazione delle tematiche connesse alla pedagogia dell'infanzia (ma anche alla pedagogia della famiglia e alla pedagogia del gioco e del corpo) che si sono accompagnate alla logica che è alla base dell'ordinamento vigente, schiacciato eccessivamente sulle discipline e poco incline a adattare il proprio assetto epistemologico ai più morbidi canoni dei *campi di esperienza*.

D'altro canto, anche le lauree in Scienze dell'educazione potrebbero avere un giovamento da questa riforma, affrancate da un corso – quello degli educatori per l'infanzia – tendenzialmentetendenzialmente egemonico – poiché più flessibile e polivalente rispetto altri in ragione della normativa vigente – laddove non sia possibile l'istituzione di più indirizzi.

In questo modo, probabilmente, i corsi potrebbero caratterizzarsi in modo più rispondente agli attuali bisogni formativi, legati, da un lato, all'educazione degli adulti (con uno sguardo andragogico o geragogico) e, dall'altro, all'educazione ambientale o alla fruizione culturale o, ancora all'ambito sociosanitario e interculturale. Al di là dei tecnicismi e dei tatticismi accademici, ciò che credo sia pedagogicamente qualificante oggi è non perdere l'occasione di rinnovare in profondità la scuola dell'infanzia costretta da ormai più di un ventennio a una condizione di immobilità istituzionale che ne ha condizionato l'operatività complessiva e l'identità istituzionale. Restituire nella formazione degli operatori centralità ai linguaggi non verbali, all'educazione all'espressività, al corpo e al gioco costituisce l'unica garanzia per preservare una cultura dell'infanzia e dei suoi diritti oggi sempre più erosa dall'adulterismo e dalla massificazione della società contemporanea.

Documentare e narrare lo sviluppo del bambino in ambiente digitale: l'ePortfolio

Concetta La Rocca

Professoressa Associata - Università Roma Tre
concetta.larocca@uniroma3.it

1. Introduzione

La formazione iniziale degli educatori e dei docenti che operano nel sistema 0-6, oltre a promuovere approfondimenti culturali nell'ambito psico-pedagogico, ha lo scopo di illustrare, in teoria e in pratica, gli aspetti strategici e metodologici della professione: progettazione educativa, osservazione, documentazione, analisi, interpretazione, valutazione, utilizzo delle nuove tecnologie digitali (Catarsi, Fortunati, 2004; Mantovani, Ferri, 2008; Bondioli, Savio, 2018).

Questo contributo si propone di approfondire il tema della documentazione dello sviluppo del bambino nel sistema integrato 0-6, proponendo l'ePortfolio (La Rocca, 2020) come strumento/ambiente digitale utile alla raccolta di documenti multimediali che testimonino il processo di apprendimento del bambino e la sua progressiva acquisizione di competenze.

L'attività di documentazione è strettamente collegata all'osservazione sistematica e alla progettazione educativa poiché la raccolta dei documenti che evidenziano le "tracce" lasciate dal bambino nel suo percorso evolutivo non possono essere rilevate a caso, ma devono essere inserite in un sistema intenzionale e rigoroso (non rigido).

Si genera così una sorta di triade ricorsiva nella quale si inseriscono le attività di osservazione, di progettazione educativa e di documentazione (Fontaine, 2017):

- l'osservazione parte dalle domande che l'educatore si pone in merito al "cosa" intende rilevare (osservazione sistematica);
- tali domande si configurano come obiettivi portanti nella costruzione di azioni educative che possano mirare alla sollecitazione di interessi e comportamenti nel bambino (intenzionalità educativa – progettazione educativa);
- l'osservazione per la rilevazione di cambiamenti nello sviluppo del bambino non può essere confusa con la vigilanza e perciò, per la sua realizzazione, è opportuna la presenza di almeno due educatrici in contemporanea, in modo che, alternativamente, le due colleghe possano distribuirsi i compiti di interagire con i bambini, osservare i loro comportamenti ed osservare sé stesse in azione (lavoro in equipe – condivisione professionale);
- la documentazione accompagna il processo progettuale ed osservativo: anche per questa attività è opportuna la presenza di almeno due educatrici in contemporanea che, come descritto nel punto precedente, possano alternarsi nei

ruoli e nelle funzioni in modo da poter produrre documenti validi che mostrino l'apprendimento del bambino senza venir meno al coinvolgimento nella interazione (lavoro in equipe – condivisione professionale).

Sulla base delle considerazioni esposte, e nell'ottica di favorire un utilizzo delle nuove tecnologie nella documentazione, si propone un utilizzo dell'ePortfolio (eP) come luogo/ambiente digitale nel quale possano essere inserite le prove autentiche che testimonino le competenze sviluppate dal bambino in rapporto agli specifici interventi educativi effettuati dalle educatrici.

2. L'ePortfolio: documentare e narrare con prove autentiche in ambiente digitale

Come è noto, l'eP può essere considerato una sorta di CV amplificato ed è costruito da un soggetto che intende mostrare e documentare, attraverso l'esibizione di prove autentiche in formato multimediale, le competenze acquisite in contesti formali, informali e non formali, sia in ambito formativo sia in ambito professionale. Anche nel sistema 0-6 l'eP ha come soggetto uno specifico bambino che ne è l'autore per interposta persona; infatti è costruito dall'educatore anche se, quando se ne ravveda la possibilità, si può coinvolgere il bambino stesso. Grazie alla sua estrema duttilità e alla sua capacità di contenere ed organizzare una quantità di materiali potenzialmente illimitata, l'eP può raccogliere la documentazione dei progressi del bambino dal nido alla scuola dell'infanzia ed eventualmente anche per i gradi successivi. Questo è uno dei motivi per i quali si ritiene che l'eP sia efficace per la rappresentazione del percorso educativo nella prospettiva di un sistema integrato 0-6 poiché consente agli educatori di nido di documentare in modo sistematico ed efficace i passaggi salienti del processo di sviluppo e agli insegnanti della scuola dell'infanzia di fruire di tale documentazione in modo semplice e rapido, oltre che di continuare ad implementare l'eP. Altro importante motivo risiede nella potenzialità espressiva dell'eP che consente di costruire una vera e propria narrazione della storia del bambino utilizzando linguaggi multimodali ed attivando processi riflessivi nella comunità educante e nel bambino stesso.

L'eP può essere consultato online dagli educatori e dagli insegnanti, dalle equipe professionali, dai genitori e dal bambino stesso: il bambino si riconoscerà nel suo cammino, i genitori potranno visionare i documenti e partecipare alla attività educativa e riflessiva, gli educatori e gli insegnanti avranno a disposizione un documento digitale a testimonianza del lavoro svolto e degli esiti prodotti, soprattutto nell'ottica di poterli rivedere e migliorare.

3. Laboratorio per la costruzione dell'ePortfolio per i futuri educatori di nido

Le dimensioni teoriche, strutturali e metodologiche che sono state brevemente riportate, hanno costituito la base di riferimento per le attività del "Laboratorio per

la costruzione dell'ePortfolio", del quale è titolare l'autrice, istituito nel CdL "Educatori di Nido" del DSF dell'Università Roma Tre.

Il laboratorio ha iniziato le sue attività nel I semestre dell'a.a. 2021/22 ed ha visto la partecipazione di 20 studentesse che, opportunamente guidate, dopo un approfondimento teorico sull'eP, sulla progettazione educativa e sull'osservazione sistematica e la documentazione, hanno elaborato progetti rivolti a bambini del nido nel rispetto delle specifiche fasce d'età, indicando titolo, obiettivi generali e specifici, età dei bambini coinvolti, spazi e materiali utilizzati, metodologie applicate. Ciascun progetto è stato corredato da una griglia di osservazione articolata in descrittori di specifici comportamenti osservati negli ambiti: socio-emotivo, motorio, autonomia, cognizione e linguaggio. Ogni progetto è stato articolato in tre fasi attraverso le quali le studentesse hanno reso evidente la progressione delle attività e la corrispettiva acquisizione di competenze da parte del bambino.

Dopo l'elaborazione dei progetti, commentati e corretti nella comunità del laboratorio, ciascuna studentessa ha costruito un eP simulandone la proprietà di uno specifico bambino e documentandone le attività in rapporto al progetto presentato e alla griglia predisposta.

Di seguito si propone lo schema che le studentesse hanno seguito per la costruzione dell'eP:

PROFILO della/o bambina/o	NIDO	SCUOLA MATERNA
Mi presento Sono Ho... mesi. Oggi è il mio primo giorno al nido Inserire una foto del bambino Il profilo si aggiorna progressivamente in rapporto alla crescita della/lo bambina/o – le nuove descrizioni e le nuove immagini si aggiungono alle precedenti dando origine ad una galleria. Per la costruzione della pagina del profilo, sono coinvolti anche i genitori Mano a mano che cresce, quando sarà possibile, anche la/il bambina/o parteciperà alla costruzione del suo profilo	a. Descrizione del progetto educativo generale del nido	a. Descrizione del progetto educativo generale della scuola
	b. 1° anno (i piccoli) – Si inserisce il progetto che si intende realizzare. – Si documenta attraverso <i>artefatti</i> che corrispondano alle fasi del progetto	b. 1° anno – Si inserisce il progetto che si intende realizzare. – Si documenta attraverso <i>artefatti</i> che corrispondano alle fasi del progetto
	c. 2° anno (i medi) – Si inserisce (...come sopra) – Si documenta (...come sopra)	c. 2° anno – Si inserisce (...come sopra) – Si documenta (...come sopra)
	d. 3° anno (i grandi) – Si inserisce (...come sopra) – Si documenta (...come sopra)	d. 3° anno – Si inserisce (...come sopra) – Si documenta (...come sopra)

Ogni cella dello schema contiene le indicazioni per la costruzione di una pagina di eP. Perciò ogni eP avrà una pagina per il profilo del bambino, una per la descrizione del contesto/nido, una per la presentazione del progetto per il 1° anno e la documentazione relativa alle fasi previste, e così di seguito.

Nello schema si fa riferimento all'*artefatto*: per artefatto si intende la prova autentica utilizzata per la documentazione accompagnata da un commento scritto che ne giustifichi l'utilizzo; il solo inserimento della prova documentaria non è sufficiente perché nell'eP si riflette sulle attività e si narra la storia del bambino.

Come si è detto, ogni eP è il risultato di una simulazione: le studentesse hanno individuato in Internet il sito di un nido e ne hanno utilizzato il progetto educativo generale per immaginare il contesto nel quale ipotizzare e realizzare il proprio specifico progetto. Ciascuna studentessa ha poi immaginato di costruire l'eP per un singolo bambino osservato nello svolgimento delle fasi progettuali e utilizzando la griglia predisposta. Anche i bambini sono "immaginati": nella maggior parte dei casi tutti i materiali documentari sono stati scaricati da Internet in coerenza con le attività proposte nel progetto. Inoltre, per la costruzione dell'eP, sono state date indicazioni operative nel merito: i testi che accompagnano i documenti dovranno essere semplici, espressi in uno stile personale e non tecnico; dovranno essere descritte le azioni di cura, le relazioni tra i bambini, le relazioni con gli adulti, le attività di gioco e di esplorazione; i documenti inseriti (foto, video, etc) dovranno rendere visibili i contesti di apprendimento e i percorsi dei bambini mostrandone emozioni, competenze, traguardi. Dovrà sempre essere indicata la presenza di due operatrici con ruoli intercambiabili per l'azione e l'osservazione. Si precisa che nello schema è inserita anche la scuola dell'infanzia nell'ottica di poter estendere l'utilizzo dell'eP nel settore 0-6, ma le attività del laboratorio hanno riguardato esclusivamente il nido.

4. Breve nota conclusiva

Le studentesse hanno partecipato con grande interesse alle attività di laboratorio, anche riascoltando le registrazioni degli incontri. Gli eP sono stati valutati tramite una check-list e sono risultati tutti conformi. Nel laboratorio si è generata una comunità coesa nell'apprendimento, nella sperimentazione e nella condivisione in un clima formativo "caldo" e di grande interesse e partecipazione. Tutti i lavori sono stati realizzati nella piattaforma online <https://crisfad.uniroma3.it/eportfolio/index.php>.

Riferimenti bibliografici

- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Catarsi E., Fortunati A. (2011). *Educare al nido*. Roma: Carocci.
- Fontaine A.M. (2017). *L'osservazione al nido*. Trento: Erickson.
- La Rocca C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: Roma Tre Press.
- Mantovani S., Ferri P. (2008). *Digital Kids*. Milano: Rizzoli ETAS.

“La mia famiglia”: dal vissuto personale alla prefigurazione professionale¹

Elisabetta Madriz

Ricercatrice - Università di Trieste
emadriz@units.it

Marco Ius

Ricercatore - Università di Trieste
marco.ius@units.it

1. Dal quadro fenomenico alle cornici di riferimento

La formazione degli educatori per i servizi della prima infanzia richiede non solo apprendimenti relativi all'*imago* infantile, allo sviluppo del bambino, ai contesti di crescita, ma anche il progressivo guadagno di un *habitus professionale* che si incentri sulla capacità riflessiva. L'educatore è chiamato a porre in costante interazione le teorie, i metodi e gli strumenti appresi, le informazioni di natura contestuale e culturale in cui opera, le peculiarità e le storie delle persone che accompagna e il proprio essere professionista come persona tra persone, con le proprie caratteristiche, la propria storia personale e il proprio percorso in divenire. Sapere, sapere fare, saper essere e saper *diventare* non possono tralasciare, pertanto, la disponibilità a porre un focus analitico sulla propria traiettoria biografica e sulla consapevolezza della propria storia personale.

Il tema famiglia risulta centrale e le relative narrazioni rappresentano uno snodo imprescindibile nella propria prefigurazione professionale, perché nei contesti dedicati all'infanzia il lavoro educativo con le famiglie non ammette carenze di tipo contenutistico ma non può permettersi nemmeno una debolezza legata alla propria personale storia. Lo confermano la tradizione pedagogica relativa all'approccio (auto)biografico (Demetrio, 1996) e le più recenti integrazioni ad esso a partire dalla narrazione come fattore di promozione della resilienza (Cyrulnik, 2005) che vanno intrecciate con le posture relazionali per le quali è necessaria una specifica “competenza di dialogo con la famiglia, per poter garantire una reale partecipazione dei genitori alla condivisione del progetto educativo e per offrire loro adeguato supporto nella cura e nell'educazione dei loro bambini [...] sono essenziali una serie di conoscenze relative alle caratteristiche e ai problemi delle famiglie, specialmente delle nuove famiglie, per acquisire un'attitudine all'ascolto e all'ap-

1 Benchè il contributo sia stato ideato e realizzato congiuntamente dai due autori va attribuito il primo paragrafo a Elisabetta Madriz e il secondo paragrafo a Marco Ius.

prezzamento necessari per realizzare un dialogo equo” (Bondioli, 2017, p. 70, trad. nostra). Si tratta quindi di costruire un *habitus* professionale che può essere descritto come “la matrice degli schemi di percezione” e si struttura come una “grammatica generativa delle pratiche” (Striano, 2017, p. 181, trad. nostra). La consapevolezza dell’importanza della relazione con i genitori dei bambini, lo sguardo attento alle forme contemporanee del familiare sono temi che si intrecciano, declinano e specificano in tutto il percorso del divenire educatori, ma trovano un loro alveo preferenziale di trattazione all’interno di alcuni insegnamenti. In quello di Pedagogia della Famiglia (obbligatorio per il curriculum degli educatori per i servizi alla prima infanzia nel CdS L-19 – Università di Trieste) l’*habitus* riflessivo viene coltivato attraverso molteplici consegne di lavoro riflessivo che accompagnano la scansione contenutistica del percorso. L’opportunità di tale forma di esercizio riflessivo legato ai temi della famiglia è risultata confermata da tre fenomeni che si sono palesati soprattutto nell’ultimo quinquennio: la presenza, sempre più elevata, di genitori nei momenti salienti della vita accademica dei figli (test di ingresso ed esami di profitto); le diverse occasioni di narrazione del proprio vissuto personale, nel corso dei tutorati di tirocinio, in cui gli aspetti di vita familiare emergono spesso come “difficili”; il numero crescente di email personali dagli studenti ai docenti, spesso contrassegnate dalla presenza di temi intimi sul vissuto familiare.

Questi tre aspetti hanno dialogato con la didattica dell’insegnamento di Pedagogia della famiglia e ne hanno richiesto una rivisitazione, generando una sempre maggiore consapevolezza che un insegnamento non è solo un *luogo* ove proporre contenuti significativi ma è anche *comunità pre-professionale* dove i temi legati alla individualità devono trovare adeguata accoglienza e una modalità di trattazione, di significazione, di re-investimento professionale.

La consapevolezza degli aspetti che riguardano la propria storia familiare sono alla base della “la maturazione di uno stile inclusivo e collaborativo con le famiglie” che implica “un lavoro riflessivo sui confini e sulle resistenze, in altri termini sugli aspetti taciti e latenti dell’incontro” (Amadini, 2018, p. 277).

2. Prima lettura, primi sguardi, prime riflessioni

Il presente lavoro presenta i risultati della prima analisi degli elaborati della consegna “La mia famiglia” in cui gli studenti hanno proposto una riflessione attraverso uno scritto di massimo trenta righe, un disegno, una canzone o una illustrazione.

Nell’A.A. 2020-2021 sono stati raccolti 90 elaborati, mentre nel 2021-2022 la stessa attività è stata proposta in due momenti, uno iniziale e uno finale, raccogliendo rispettivamente 66 e 44 elaborati, con l’obiettivo di comprendere se e come la narrazione sulla propria famiglia si modifichi grazie ai contenuti teorici delle lezioni e alle riflessioni sorte a partire da essi.

2.1 *Contenuti e forme*

La prima analisi esplorativa “carta e matita” effettuata sul materiale raccolto ha consentito di porre l’attenzione su due principali aspetti.

Il primo riguarda i contenuti. Tra i tanti emergono i riferimenti all'intercultura (all'interno della riflessione sul *background* migratorio della propria famiglia, sulle caratteristiche "culturali" attribuite alla genitorialità e sull'appartenenza/integrazione delle differenti culture identitarie), alla separazione dei propri genitori (visita positivamente o negativamente in base al tipo di accompagnamento che i genitori hanno saputo garantire), ai lutti e alla capacità del sistema familiare di mettere in campo risposte resilienti; al riconoscere le risorse e vulnerabilità che l'ordinarietà porta nel ciclo vitale di ogni famiglia.

Il secondo fa riferimento al metodo e dunque alle tecniche narrative e a relativi strumenti utilizzati (testi, disegni, canzoni, video, ...). La maggiorparte degli elaborati è stata sviluppata sottoforma di testo, tuttavia sono presenti molteplici disegni o riferimenti a canzoni oppure ancora a film/cartoni animati sia come integrazione al testo sia come unica modalità espressiva in cui emergono oltre ai nomi dei familiari, parole chiave e simboli (Fig. 1). Uno studente con la passione per la musica ed evidenti competenze artistiche ha proposto il proprio elaborato sottoforma di video².



Fig. 2: Esempi di elaborati sviluppati con disegni e simboli

3. Riflessioni conclusive

I risultati della prima analisi sembrano confermare quanto proposto dal D.P.R. 13 aprile 2017, n. 65 - Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, che affida al sistema 0-6 il compito di “sostenere la primaria funzione educativa delle famiglie” e pertanto evidenzia come indispensabile che la formazione iniziale degli educatori contempli sia aspetti contenutistici sia l’esercizio di una buona capacità riflessiva sulle proprie competenze relazionali nell’accompagnamento delle famiglie.

2 Link al video: <https://www.youtube.com/watch?v=SMs5Kgij3vk>

Ciò che risulta di maggior interesse, più che la presentazione della famiglia secondo il punto di vista degli studenti, sono gli interrogativi sorti durante l'analisi:

- Quali famiglie, quali storie familiari e quali cambiamenti *macro* si riscontrano nel *micro* di ogni storia?
- Quali domande implicite o esplicite gli elaborati pongono all'istituzione universitaria impegnata nella formazione degli educatori che hanno come primo interlocutore la famiglia?
- Quali percorsi, contenuti, metodi suggeriscono di utilizzare con gli studenti?
- Quali sono i linguaggi che gli educatori in formazione sperimentano per imparare a comunicare con i “100 linguaggi dei bambini” e delle famiglie? Quali strumenti è utile proporre perché i futuri educatori si esercitino a comunicare alle famiglie, per le famiglie e con le famiglie?

Sembrano interrogativi particolarmente generativi per coloro che, impegnati nella formazione degli educatori, sono chiamati a svolgere un ruolo di tutore di resilienza (Milani, 2018) nell'ascolto delle storie degli studenti all'interno del proprio ruolo di docenti, e a interrogarsi sulla propria postura di essere accompagnatori con un chiaro mandato scientifico-culturale.

Le vie di sviluppo che si intravedono a partire dalle sollecitazioni emerse potrebbero essere:

- l'avvio di un'indagine attraverso il Conclep sulla strutturazione degli insegnamenti di Pedagogia della famiglia in Italia;
- la promozione un tavolo interateneo di lavoro sui temi *core* e sui relativi metodi formativi per delineare modalità e attività comuni da proporre trasversalmente all'interno dei corsi universitari al fine di confrontarsi e sviluppare progetti di co-ricerca;
- l'utilizzo dei “prodotti” degli studenti all'interno della didattica sia a livello individuale che di gruppo, accompagnando gli studenti a “incontrare le famiglie dei compagni per imparare ad incontrare le famiglie dei bambini e delle bambine” con cui lavoreranno in futuro.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2018). Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 275-290.
- Bondioli A. (2017). How to form educators for children from 0-6 years old. *Pedagogia Oggi*, 15(2), pp. 59-74.
- Cyrulnik B. (2005). *Parlare d'amore sull'orlo dell'abisso*. Milano: Frassinelli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Striano M. (2017). Reflexivity and educational professions. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 175-186.

Un sistema formativo ancora da costruire. Riflessioni e proposte per la formazione iniziale degli educatori per la prima infanzia

Elena Mignosi

Professoressa Associata - Università di Palermo
elena.mignosi@unipa.it

1. Quali competenze professionali per educatrici e educatori per la prima infanzia?

Dalle relazioni di apertura del Convegno SIPED, sono stati sottolineati dei punti che riguardano la formazione dei docenti di tutti gli ordini di scuola, ne cito solo alcuni: prospettiva laboratoriale; metodologie di apprendimento attivo; riflessività; corporeità; ascolto e “presenza”; dimensione di gruppo; interazione tra pari; competenze pedagogiche non come *soft skills* ma piuttosto come *high skills*. Si tratta di punti molto importanti per la scuola primaria e secondaria, che diventano imprescindibili per i servizi educativi 0-6, in cui non vi sono ambiti disciplinari e in cui il ruolo degli insegnanti è quello di promuovere esperienze di apprendimento significative per i bambini e le bambine in un clima di sicurezza psicoemotiva (secondo l’accezione di Bowlby, 1988) e di benessere, costruendo anche una condivisione con le famiglie. In questo senso, una formazione iniziale di qualità riveste anche una rilevante funzione per lo sviluppo di una *cultura dell’infanzia*, in quanto professioniste e professionisti preparati hanno un ruolo fondamentale nella diffusione delle conoscenze in ambito sociale e culturale.

Come si declinano, dunque, le competenze professionali necessarie e sulla base di quali ragioni?

Partiamo dal considerare che, nella prima infanzia, la modalità di interazione con il mondo è olistica e non parcellizzabile in ambiti, né semplificabile tassonomicamente e che le dimensioni estetica, immaginativa ed affettiva sono parte integrante dello sviluppo delle conoscenze (Mignosi, Nuti, 2020). Inoltre il piacere dato dall’esplorazione, dalla risoluzione dei problemi e dalla scoperta è inscindibile dal desiderio/bisogno di entrare in relazione con gli altri, e gli adulti significativi hanno un ruolo strutturante nella costruzione dell’identità, della fiducia in se stessi, dell’approccio alla vita nel suo divenire (Ammanniti, Gallese, 2014; Stern, 2010).

Per entrare in contatto con i bambini, per promuovere i loro apprendimenti e per consentire loro di sviluppare una positiva immagine di sé, è quindi necessario che nella formazione di educatori e insegnanti venga coinvolto il piano personale, *l’essere* e il *saper essere*; ciò significa imparare a “stare in ascolto nel momento presente” (Stern, 2004), a sapersi sintonizzare sui bisogni dei bambini essendo parte-

cipi come “persone intere” (in cui mente, corpo ed emozioni sono interconnessi). Si tratta di attivare quella che Bion chiama “capacità di *reverie*”, nei termini di spazio mentale, ricettività multidimensionale, “senza memoria né desiderio” (Bion, 1965). In ambito educativo è una qualità di ascolto fondamentale, soprattutto nella relazione col bambino piccolo: presuppone la capacità di “ascolto di sé” nel qui ed ora e, parallelamente, la capacità decentrarsi, di riflettere sia “nel corso dell’azione” che successivamente, trovando il tempo e il modo di ritornare sull’esperienza (Schön, 1983). In questa prospettiva risulta prioritaria la consapevolezza del vertice dal quale si osserva e si interagisce (rispetto alle proprie premesse teoriche, ai propri valori, alla propria storia personale): va adottata, quindi, una “visione binoculare” (Bateson, 1979) che prenda in considerazione parallelamente i bambini, se stessi e il piano della relazione.

Inoltre, poiché la dimensione affettiva e la dimensione cognitiva sono inscindibili, è necessario considerare, insieme al piano relazionale, anche il piano educativo (Savio, 2003) in quanto nidi e le scuole dell’infanzia sono contesti di apprendimento e chi vi lavora ha specifiche responsabilità in questo senso. Si tratta, pertanto, di sviluppare una consapevolezza di sé, del proprio agire e della propria idea di bambino, attraverso processi riflessivi e auto-riflessivi condotti individualmente e in gruppo per potere arrivare a svolgere la propria funzione educativa con intenzionalità (Mignosi, 2017). Tale attitudine riflessiva è molto importante e va indirizzata anche alla *dimensione psico-corporea* per permettere di accrescere il livello di consapevolezza rispetto a tutte le parti di sé e alla loro integrazione, in una prospettiva *embodied*. In contesti di apprendimento adeguati, attraverso precise strategie comunicative e relazionali, l’adulto-professionista si connette alle azioni dei bambini e le arricchisce e le espande, operando una “promozione dall’interno” (Bondioli, 2004). È anche capace di connettersi con una dimensione ludica e creativa, di incontrare i piccoli in un’*area transizionale* in cui immaginare con loro e costruire significati condivisi (Winnicott, 1971): si tratta di un’esperienza appassionante per tutti i partner “in gioco”, in quanto riguarda il piacere di contattare le proprie potenzialità creative e di metterle in atto (Mignosi, 2020).

In base a quanto finora esposto, risulta evidente come una formazione che tenga conto di tutti i piani considerati, si configuri principalmente nei termini di un *apprendimento dall’esperienza*, nel senso indicato da Mortari (2003) e, conseguentemente, comporti l’adozione di metodologie didattiche attive e laboratoriali (Mignosi, 2007). Attraverso l’apprendimento dall’esperienza si accrescono anche le capacità legate all’osservazione, e la capacità di lavorare in gruppo: i servizi educativi 0-6 sono, infatti, contesti in cui la dimensione di gruppo è continuamente esperita e va consapevolmente gestita per garantire una coerenza educativa e un buon clima organizzativo. Un ruolo fondamentale, in questa prospettiva, assume *il tirocinio*, organizzato sulla base di un progetto unitario che preveda incontri sistematici di supervisione e di riflessione in piccoli gruppi (Mignosi, 2005).

Non bastano, dunque, le sole conoscenze teoriche per potere entrare in relazione con i bambini piccoli e per promuovere i loro apprendimenti, né la professionalità può essere fatta coincidere con un insieme di nozioni astratte; per i nuovi

curricoli universitari previsti dal DL65/2017 è necessario un ripensamento profondo della metodologia didattica universitaria, il superamento della “lezione frontale” a vantaggio di modalità partecipative che permettano agli studenti di mettersi in gioco, di esplorare e di riflettere, acquisendo una nuova consapevolezza a livello personale e professionale (Mignosi, 2007, 2016).

2. Il panorama italiano attuale sullo “zero-sei”

Per quanto riguarda il sistema educativo 0-6, le scelte politico-normative mostrano una incoerenza di fondo che, oltre a differenze e disuguaglianze sul piano formativo e pratico-organizzativo, determina notevoli difficoltà sul piano del riconoscimento sociale e culturale.

Il DL 65/2017, che ha segnato un fondamentale punto di svolta rispetto ai servizi educativi 0-6, (inserendo lo 0-3 nel sistema scolastico nazionale e istituendo, tra l'altro, la formazione universitaria per gli educatori e le educatrici dei nidi d'infanzia), parla di continuità 0-6 e di sistema integrato; le successive *Linee Pedagogiche* del 2020 e i recentissimi *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, emanati col DL 43/2022 ribadiscono questa prospettiva. Nei fatti, in Italia a tutt'oggi, non sono state create le condizioni per attuare la normativa, soprattutto per quanto riguarda la formazione iniziale. Può essere utile cominciare dal lessico usato e dal suo denotare una separazione ed una discontinuità, perché forse, cambiando la prospettiva, andrebbe anche trovato un linguaggio nuovo.

Ci si riferisce, infatti, a “Nidi d'infanzia” e “Scuole dell'infanzia” ma, quando li si accomuna, entrambi vengono denominati *Servizi educativi*; un'altra difficoltà è relativa a come denominare i/le professionisti-e che lavorano nella fascia 0-6: educatrici/educatori al nido e insegnanti nella scuola dell'infanzia? Dietro questi termini sicuramente c'è una storia diversa dei due sistemi educativi in Italia che non è possibile approfondire qui, ma di cui si può trovare una sintesi in Mignosi (2021).

Appare evidente che per una reale continuità sarebbe necessaria una formazione comune ed una maggiore conoscenza reciproca dei diversi contesti educativi e di apprendimento.

La formazione iniziale, però, mostra attualmente un quadro del tutto differente

- Per gli/le insegnanti di scuola dell'infanzia sono previsti cinque anni di formazione universitaria, inoltre è stato abolito per legge dal Corso di Laurea in Formazione primaria il biennio di indirizzo per la scuola dell'infanzia, quindi la formazione iniziale è unitaria per la fascia 3-10, a discapito della specificità del 3-6. Per questo corso di Laurea sono state comunque attuate *a livello nazionale* scelte organizzative organiche e coerenti con le finalità formative e sono stati elargiti cospicui contributi economici. Vi è quindi una impostazione che prevede una significativa presenza di laboratori (benché *accostati* alle discipline e non considerati come metodologia di base delle discipline) ed è previsto un ingente numero di ore di tirocinio con insegnanti distaccati dalle scuole come

tutor ed una supervisione e un coordinamento degli stessi tutor all'interno dell'Università.

- *Per le educatrici e gli educatori di nido* sono previsti tre anni in un corso di laurea specifico o in un indirizzo biennale all'interno del corso di Scienze dell'educazione. Non c'è stata alcuna progettazione nazionale e alcuna visione (Il Ministero ha solo genericamente indicato i SSD), per cui ogni Università in Italia ha curricoli tra loro molto diversi e diverse modalità di tirocinio (Restiglian, 2017) e, soprattutto, non c'è stato alcun supporto economico.

La formazione iniziale non è quindi soltanto inferiore in termini di tempo, ma anche qualitativamente poco adeguata nella maggioranza delle realtà accademiche, oltre che differente anche nella organizzazione e nelle modalità di tirocinio. Non essendo specificato nulla sui laboratori e senza alcun finanziamento non è stato inoltre possibile pensare a ristrutturare o a incrementare gli spazi per una didattica laboratoriale.

3. Riflessioni e proposte

Per attuare quanto indicato dalle Linee guida e dagli Orientamenti è quindi, a mio parere, indispensabile ripensare al curriculum formativo per i/le professionisti dell'educazione per i bambini tra 0 e 6 anni, progettando un percorso unitario di 5 anni con, eventualmente, un biennio di specializzazione per il nido o per la scuola dell'infanzia. Bisognerebbe inoltre progettare modalità e forme di tirocinio che prevedano un reale accompagnamento in piccoli gruppi ed una supervisione sistematica. In una prospettiva inclusiva, nei 5 anni andrebbero inserite materie relative alla disabilità e alle strategie/metodologie inclusive all'interno del curriculum.

Quello delle differenze nel percorso formativo iniziale, benché il più rilevante, non è l'unico ambito problematico da considerare.

La scuola dell'infanzia si trova in una condizione “intermedia” difficilmente sostenibile in termini di identità, in quanto presente sia nei nuovi Orientamenti, insieme al nido, sia nelle Indicazioni nazionali, insieme alla scuola primaria. Ne consegue che non è semplice la costruzione di una identità professionale di chi viene formato per lavorarvi e che andrebbero rivisti in una prospettiva unitaria e di continuità i documenti ministeriali sul curriculum *da zero a dieci anni*.

Per riuscire a realizzare una reale continuità 0-6 (anche ai fini delle opportunità occupazionali per gli iscritti all'Università) andrebbe affrontato il problema della carenza del numero dei posti disponibili al nido rispetto agli aventi diritto che, soprattutto al Sud Italia è in di molto inferiore al numero dei posti nella scuola dell'infanzia e, nello stesso tempo, sarebbe necessario colmare le disuguaglianze

tra Nord e Sud³. Le modalità di distribuzione dei fondi europei erogati a questo fine e le recenti misure del PNRR, ad oggi non si sono dimostrate efficaci perché, di fatto, non vi è stata un'assunzione di responsabilità dello Stato sull'intero territorio nazionale, così come è avvenuto con l'istituzione della "Scuola materna" con la Legge 444 del 1968. Gli enti locali a cui è stato demandato il compito di trovare accesso ai finanziamenti, nonché di coordinare e di gestire eventuali fondi, hanno risorse, storie politiche, capacità organizzative molto differenti e le disuguaglianze rischiano, piuttosto, di essere ampliate. Oltre ad un curriculum formativo unitario è quindi necessaria anche una gestione centrale da parte del Ministero dell'istruzione al fine di garantire in ogni regione pari diritti e opportunità a tutti i bambini nei primi sei anni di vita.

Riferimenti bibliografici

- Ammanniti M., Gallese V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bateson (1979). *Mente e Natura*, tr. it. Milano: Adelphi, 1984.
- Bion W.R. (1965). *Apprendere dall'esperienza*, tr. it., Roma: Armando, 1972.
- Bondioli A. (2004). Promuovere dall'interno. In A. Bondioli, M. Ferrari (eds.), *Educare la professionalità degli educatori per l'infanzia* (pp. 61-72). Bergamo: Junior.
- Bowlby J. (1988). *Una base sicura*, tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 1989.
- Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (2020). *Linee Pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>
- Decreto Legislativo del 13 aprile 2017 n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>
- Decreto Legislativo del 24 febbraio 2022. n. 43, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>
- Mignosi E. (ed.) (2007). *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Mignosi E. (2016). Il rapporto tra teoria e prassi nella formazione degli educatori per l'infanzia. In C. Silva (ed.), *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea* (pp. 133-144). Pisa: ETS.
- Mignosi E. (2017). Riflettere per formare cittadini riflessivi: specificità della formazione dei formatori. *Studi sulla Formazione*, 20(1), 215-228.
- Mignosi E. (2020). Formare educatori e insegnanti ludici. In D. Savio (ed.), *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica* (pp. 185-212). Bergamo: Junior.
- Mignosi E. (2021). Verso un curriculum 0-6: continuità, discontinuità e prospettive possibili a partire da un percorso di ricerca-azione nella città di Palermo. In S. Polenghi, F. Ce-

3 Basti pensare che, secondo i dati del Dipartimento per le politiche della famiglia (giugno 2020), nell'anno scolastico 2018- 2019, la percentuale dei posti nei servizi educativi per bambini tra 0 e 3 anni nel Centro-Nord supera il 33% rispetto agli aventi diritto, con punte del 47% in Valle d'Aosta, mentre in tre regioni del Sud, non arriva al 10%.

- reda, P. Zini (eds.), *La responsabilità della Pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 246-259). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mignosi E., Nuti G. (eds.). (2020). *Un'infanzia fatta di scienza e arte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione* Roma: Carocci.
- Restiglian E. (2017). *La formazione iniziale degli educatori della prima infanzia*. Bergamo: Zeroseiup.
- Savio D. (2003). Oltre la pedagogia della relazione. *Bambini*, 19(6), 14-21.
- Schön D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*. tr. it. Bari: Dedalo, 1993.
- Stern D.N. (2004). *Il momento presente*. In *psicoterapia e nella vita quotidiana*, tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2015.
- Stern D.N. (2010). *Le forme vitali*, tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2011.
- Vygotskij L.S. (1930). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri, 1987.
- Vygotskij L.S (1960). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr. it. Firenze: Giunti, 1974.
- Winnicott W.D. (1971). *Gioco e realtà*, tr. it. Roma: Armando, 1974.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Infanzia e povertà educativa interrogano la formazione degli insegnanti nella fascia 0-6¹

Marisa Musaio

*Professoressa Associata - Università Cattolica del Sacro Cuore
marisa.musaio@unicatt.it*

Monica Crotti

*Ricercatrice - Università di Bergamo
monica.crotti@unibg.it*

1. Interpretare la povertà: le dimensioni di un'analisi

Il nesso infanzia-povertà educativa implica andare al di là della consueta associazione carenza-povertà, per considerare l'insieme dei fattori che rientrano in un accostamento integrato, così come ribadito dal Consiglio d'Europa².

Gli studi internazionali (Yoshikawa, Aber, Beardslee, 2012) evidenziano che la condizione di povertà si accompagna a forme di disagio che riguardano oltre che lo stato di salute, le capacità cognitive, emotive, relazionali, valoriali e un insieme di criticità che giustificano un' *interpretazione integrata, multidimensionale e contestualizzata*.

Influenzando lo sviluppo cognitivo, la salute mentale, emozionale e comportamentale, ma anche i risultati scolastici, le prospettive educative e di successo in età adulta, le esperienze di povertà, anche di breve durata, nella prima infanzia, possono avere effetti duraturi sullo sviluppo del bambino (Lazzari, Vandenbroeck, 2013). Da qui un'analisi multidimensionale di cause e di effetti e una contestualizzazione che, nello scenario attuale, riguarda le recenti ripercussioni della pandemia sui bambini in contesti di vulnerabilità familiare e sociale, i quali hanno subito gli effetti di una deprivazione educativa e culturale destinata ad avere conseguenze anche nel lungo periodo sulla crescita delle disuguaglianze. Va considerato, però, che la contestualizzazione della povertà, oltre che registrare cambiamenti in negativo, ha determinato, in positivo, una maggiore consapevolezza del problema, così come è emerso dalla terza edizione dell'indagine "*Gli italiani e la povertà educativa minorile – Ascoltiamo le comunità educanti*", dell'Istituto Demopolis, che ha evidenziato la povertà educativa come una grande questione

1 I paragrafi n. 1 e n. 2 sono di Marisa Musaio; i paragrafi n. 3 e 4 sono di Monica Crotti

2 Consiglio d'Europa (2016), *Strategy for the Rights of the Child (2016-2021)*, <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168066cff8>

nazionale, un fenomeno da affrontare nell'ottica di comunità educante, rafforzando soprattutto le alleanze educative.

2. La prospettiva transnazionale degli Obiettivi strategici

La pandemia ha aumentato la consapevolezza che la cura e l'educazione dei bambini sia una responsabilità non solo dei servizi, della scuola e delle famiglie, ma dell'intera comunità, come *impegno sistemico* che implica analizzare il fenomeno anche in una *prospettiva transnazionale*. A questo proposito la direzione è desumibile dai 17 *Sustainable Development Goals*, un programma per guidare entro il 2030³ le azioni di lotta alle povertà (Ob. 1) e di promozione di un'educazione di qualità (Ob. 4), fondamentali obiettivi per promuovere la coesione sociale, un'educazione di qualità e il successo formativo di tutti i soggetti, così come indicato già dall'Index per l'inclusione (Booth, Ainscow, 2008). L'impegno transnazionale reca all'analisi del nesso infanzia-povertà un ulteriore tassello in termini di risposte concrete, interventi globali e condivisi, per impedire che la povertà possa causare ulteriori ostacoli alla piena realizzazione e fruizione dei processi educativi nei minori.

La convergenza sulla natura *globale* della povertà impegna l'intera comunità internazionale tanto sul piano della riflessione quanto su quello dell'azione. Come traspare dal documento *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, si tratta di un "piano d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità", da attuare riconoscendo: 1) lo sradicamento della povertà come "la più grande sfida globale e un requisito indispensabile per lo sviluppo sostenibile"; 2) l'attuazione di un piano d'azione per liberare gli esseri umani dalla povertà, intraprendere azioni trasformative, necessarie per portare il mondo su un sentiero di sostenibilità e di resilienza.

Con la prospettiva delineata dagli Obiettivi strategici, l'impegno a sconfiggere la povertà approda ad una definizione 'allargata', come impegno su più livelli, per neutralizzare i possibili fattori di rischio, proporre risposte diverse alle singole criticità, insieme ad una riflessione aperta alla complessità delle cause e delle molteplici manifestazioni in una prospettiva pedagogica (Musaio, 2020) e in vista della partecipazione dei bambini in stato di povertà ad istituzioni educative di qualità (Moss, 2014; CE, 2019).

3. Povertà educativa e servizi all'infanzia

Un bambino che nasce, cresce e vive in contesto di povertà sviluppa una peculiare modalità di percepire sé e gli altri. Questo *pensiero saturo* influenza gli aspetti cognitivi, emotivo-affettivi e valoriali, rendendo difficile il cambiamento. Nelle fa-

3 Cfr., https://ec.europa.eu/info/strategy/international-strategies/sustainable-development-goals_it

miglie in povertà educativa si osserva infatti una destrutturazione del tempo che si manifesta in una povertà di futuro e nel non avere uno sguardo progettuale su sé e sui propri figli. La proposta di un progetto a lungo termine è accettata solo se accompagnata da una persona di fiducia, che sollecita corresponsabilità e non delega. La costruzione di un'interdipendenza positiva è possibile se i servizi per l'infanzia si presentano, quindi, come complementari alla famiglia, sostenendola nella genitorialità e nella capacità generativa.

Inoltre, l'accesso ai servizi educativi di qualità fin dalla prima infanzia ha ricadute positive sul benessere e le competenze dei bambini, con effetti di lungo periodo; sul benessere delle famiglie, favorendo la partecipazione lavorativa femminile al mercato del lavoro, con implicazioni sulla prevenzione/riduzione della povertà; sulla coesione sociale, supportando le risorse di resilienza (CE, 2019). I supporti relazionali offerti dalle strutture per l'infanzia agiscono in forma sistemica: nel micro, contribuiscono allo sviluppo delle competenze dei bambini e promuovono un contesto a misura dei loro bisogni, capacità e aspirazioni; allargando il raggio, sono luoghi d'incontro per le famiglie, sensibilizzandole sui diritti dell'infanzia e sulla cultura della genitorialità, attivando anche legami di solidarietà informale; sono poi sistemi in cui imparare a convivere in società eterogenee e, a livello macro, possono rafforzare la coesione e l'inclusione sociale (MLPS, 2017; WHO, 2018). Una risposta alla povertà educativa risiede nell'attivazione di politiche di sviluppo con interventi per rafforzare nei territori la rete delle risorse e dei luoghi dedicati ai processi educativi e a rimuovere gli ostacoli che ne impediscono la piena fruizione da parte dei minori, così da "spezzare il circolo vizioso della disuguaglianza" (CE, 2013).

4. Qualità e formazione

La qualità dell'offerta educativa è strettamente legata alla collaborazione tra professionisti coinvolti a vario livello con la famiglia e alla professionalità degli educatori, sempre più spesso chiamati a incontrare nella sezione un ampio quadro di complessità, storie e bisogni di intervento personalizzato. Le sfide odierne sono legate, in sintesi, a) all'accessibilità: in Italia, i nidi sono ancora sotto il target richiesto dall'UE, con profonde differenze territoriali, inoltre, con la pandemia è cresciuta la rinuncia al posto al nido dopo averlo ottenuto e l'irregolare pagamento della retta; b) alla partecipazione delle famiglie con occasioni di dialogo, negoziazione e progettazione: se la presenza è rigidamente formalizzata, le famiglie vulnerabili tendono ad allontanarsi dal servizio per senso di inadeguatezza, quindi, aprire alle reti informali, con iniziative comunitarie sul territorio, costruisce relazioni di fiducia. I poli per l'infanzia, come laboratori, possono rappresentare dei catalizzatori di cambiamento; c) alla formazione: l'educatore della prima infanzia è un professionista con un ruolo educativo e sociale, al quale servono competenze psico-pedagogiche, didattiche, metodologiche e organizzative, oltre che relazionali, riflessive e inclusive. L'educatore ha anche un ruolo politico, nel rispetto del suo

ambito di competenza, coinvolgendo nei progetti ed interventi educativi tutte le agenzie del territorio per promuovere una comunità educante che rispetti il bambino e le sue relazioni vitali.

Perché l'educatore sia tutore di resilienza e tessitore di reti, è necessario un approccio formativo che sappia rispondere ad alcuni obiettivi specifici, visti come orientamenti professionali (Poleman et al., 2018): saper assumere punti di vista multipli e superare le stereotipie e le rigide categorizzazioni; saper gestire relazioni complesse sul piano emotivo; saper creare reti formali e informali e promuovere un ambiente inclusivo. Una modalità in grado di sviluppare competenze multiple, agendo da ponte tra la conoscenza teorica acquisita nei corsi e le esperienze pratiche del tirocinio, è rappresentata dai *laboratori trasversali*, i quali aumentano la consapevolezza e la competenza dei futuri educatori sulle relazioni interpersonali e di gruppo, mediante un processo guidato di meta-riflessione e la proposta di attività che promuovono prassi educative attente al vissuto e alle risorse di tutti i soggetti coinvolti nella dinamica educativa. Alcune valide metodologie sono la proposta di situazioni problema o studi di caso, l'offerta di attività di apprendimento cooperativo, i giochi di ruolo, la proposta di pratiche di osservazione e di narrazione.

Riferimenti bibliografici

- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Commissione Europea (2013). *Investire sull'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*.
- Commissione Europea (2019). *Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la prima infanzia*.
- Lazzari A., Vandenbroeck M. (2013). The impact of Early Childhood Education and Care on Cognitive and Non-Cognitive Development. *A review of European studies*, Compagnia di San Paolo e Fondazione Zancan, TFIEY Selected Papers.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali [MLPS] (2017). *Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini in famiglie in situazione di vulnerabilità*.
- Musaio M. (2020). Dalla povertà alle povertà: riflessioni e interventi in relazione agli obiettivi di Agenda 2030. In Di Profio L. (ed.), *Povertà educativa che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 135-163). Milano-Udine: Mimesis.
- Poleman B. et al. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53, 1, 9-22.
- Yoshikawa H., Aber J.L., Beardslee W.R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist*, 67, 272-284.
- WHO (ed.) (2018). *Nurturing care. For early childhood Development*. United Nations Children's Fund: World Bank Group.

L'impatto della L.65/2017 sulla formazione degli educatori e i poli per l'infanzia: quali questioni aperte?¹

Cristina Palmieri

*Professoressa Ordinaria - Università di Milano Bicocca
cristina.palmieri@unimib.it*

Silvana Calaprice

*Professoressa Ordinaria - Università di Bari
silvana.calaprice@uniba.it*

1. La cornice istituzionale e normativa

Vorrei partire con una precisazione: tutti possono educare ma non per questo tutti possono essere esperti dei processi educativi e formativi. Pertanto è necessario formare professionisti dell'educazione esperti e competenti.

Se il corso di laurea abilitante in formazione primaria LM-85 bis da anni legittima la formazione di insegnanti della scuola dell'infanzia 3-6 anni e primaria 6-12 anni, il corso di laurea triennale in scienze dell'educazione e della formazione Classe L-19 da anni legittima la formazione di Educatori professionali socio-pedagogici con specializzazione nell'infanzia. Soltanto che, rispetto a quest'ultimi, è stato necessario aspettare il D.L 65/2017 della legge 105/2015, riguardante *Il sistema integrato di educazione e istruzione per i bambini e le bambine di età compresa dalla nascita fino a 6 anni*, che avendo inserito finalmente il nido d'infanzia (0-3 anni) nel sistema formativo formale, ha riconosciuto anche giuridicamente i laureati nella Classe L-19 come unici educatori che possono svolgere tale ruolo. La laurea in Scienze dell'educazione e della formazione è così oggi l'unica classe di laurea che consente di sviluppare competenze educative, come quelle relazionali e comunicative, adeguate a svolgere il lavoro di educatore nei servizi educativi per l'infanzia.

L'importanza di tale decreto sta:

1. nell'aver inserito anche il percorso 0-3 anni nel sistema formativo formale e dunque nella scuola che rappresenta:
 - l'agenzia educativa più idonea a fare rete, ma anche quella in cui intercettare, individuare e fronteggiare le varie forme di disagio nei bambini;
 - il luogo e il cuore di importanti processi culturali, sociali ed educativi attraverso cui realizzare mediazione culturale legata a fenomeni migratori, al-

1 Il contributo è stato organizzato insieme dalle relatrici, tuttavia il paragrafo 1 va attribuito a Silvana Calaprice; i paragrafi 2 e 3 a Cristina Palmieri.

l'inclusione di soggetti con disabilità, all'individuazione precoce e pertinente di soggetti con disturbi di apprendimento etc.,

2. nell'aver giuridicamente superato l'idea (culturalmente, socialmente e scientificamente non rispondente alla realtà) di un* bambin* da 0-3 anni bisognos* solo di assistenza e affetto, legittimando quella di un* bambin* attiv*, partecipe, competente e dunque protagonista e attore/attrice dei propri cambiamenti;
3. nell'aver riconosciuto e legittimato la presenza di un professionista dell'educazione specificamente formato per svolgere tale compito.

Per la prima volta attraverso tale decreto viene evidenziato che l'educazione e la cura della prima infanzia costituiscono la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'inclusione sociale, dello sviluppo personale e che le primissime esperienze dei/le bambin* sono quelle che gettano le basi per ogni forma di apprendimento ulteriore.

L'educazione per questi soggetti non viene più concepita come riproduzione di esperienze acquisite, di sequenze precostituite ma come:

- partecipazione attiva al mondo sociale, culturale e professionale,
- costruzione di situazioni in cui sia possibile inventare delle novità, rompere delle abitudini e scoprire idee nuove e originali,
- costruzione in connessione che si realizza in gruppo e che richiede coinvolgimento e motivazione ad apprendere.

Dunque come un processo complessivo che deve lavorare sin dai primi giorni di vita del/la bambin* sia sulle componenti logico-razionali del suo sviluppo, sia su quelle emotivo-affettive sviluppandosi attraverso una serie di apprendimenti, progetti e verifiche successive.

Il DL 65/2017 ha di conseguenza dichiarato e consolidato il ruolo scientifico che la Pedagogia ricopre per l'educazione formale e riconosciuto che i corsi di laurea L-19 sono gli unici legittimati a formare le figure professionali che operano nei servizi educativi per l'infanzia (Calaprice, 2018).

Tale decreto poi con chiara consapevolezza pedagogica evidenzia anche quale deve essere la formazione di coloro che in qualità di *caregiver* devono supportare lo sviluppo dei bambini e delle bambine.

2. Esigenze formative e competenze professionali degli educatori e delle educatrici socio pedagogici

Istituendo il "sistema integrato di educazione e istruzione" per i bambini da 0 a 6 anni, il DL 65/2017 impone di pensare dunque alla formazione degli educatori e delle educatrici socio-pedagogici. Il successivo decreto 378/2018 chiarisce i titoli e i relativi percorsi formativi in termini di CFU da acquisire per lavorare nei servizi per la prima infanzia rendendo imprescindibile "dal punto di vista pedagogico" la riflessione sulle competenze indispensabili per esercitare tale professione in relazione alle esigenze formative emergenti.

Come si evince anche dalle *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zeroesì*, pubblicate dal Ministero dell'Istruzione nel novembre 2021, e dai successivi *Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'Infanzia*, occorre conciliare elementi formativi che affrontino tematiche inerenti l'infanzia – immagine e competenze dei bambini e delle bambine, bisogni formativi e potenzialità di sviluppo, specifiche esigenze esperienziali e modalità relazionali e comunicative, ecc. – con una formazione che consenta agli educatori e alle educatrici di collocare il loro lavoro con i bambini e le bambine in un più ampio “ecosistema formativo” (*Linee Pedagogiche*, p. 12), di cui fanno parte integrante non solo le famiglie ma anche tutto ciò che connota il contesto socio-culturale ed economico in cui esse vivono, e che pertanto influenza le potenzialità esistenziali e formative dei bambini e delle bambine.

Si delinea pertanto una figura professionale complessa, dotata di competenze diverse, articolate e tra loro interconnesse, che combinano capacità e attenzioni trasversali con capacità e attenzioni specifiche (Calaprice, 2020).

Si tratta da un lato, all'interno dei servizi per l'infanzia, di saper progettare e realizzare esperienze educative modulate sugli interessi e sulle potenzialità dei bambini, utilizzando le modalità a loro più consone (l'esplorazione, il gioco nelle sue diverse declinazioni, la narrazione), e tutti gli strumenti possibili e accessibili, trasformando la quotidianità in routines funzionali all'apprendimento e allo sviluppo dell'autonomia, agendo giorno dopo giorno per l'inclusione sociale attraverso la costruzione di condizioni di riconoscimento e valorizzazione delle differenze (etiche, psicofisiche, culturali, sociali, individuali) di tutti e di tutte. D'altro lato, si tratta di saper connettere tali esperienze con il “mondo della vita” dei bambini e delle bambine, inaugurando forme efficaci di partecipazione dei genitori e delle famiglie alla vita dei servizi, ma anche generando opportunità e abitudini di dialogo effettivo con altri servizi e risorse territoriali, nell'ottica dello sviluppo della comunità educante oltre che della prevenzione e della lotta contro le disuguaglianze e la povertà educativa. Competenze, queste, di cui l'esperienza pandemica ha fatto percepire l'estrema importanza (Milani, 2022).

Occorre, quindi, tanto nell'esperienza di formazione iniziale come in quella in servizio degli educatori e delle educatrici, potenziare le capacità di confronto multiprofessionale e di co-progettazione, valorizzando la specificità del lavoro educativo attraverso adeguate forme di documentazione e di ricerca (Sannipoli, 2012), come pure sviluppare continuamente competenze riflessive in grado di arricchire il sapere pedagogico in modo da riorientare le pratiche in maniera adeguata alla complessità e imprevedibilità delle situazioni che gli educatori e le educatrici si trovano ad affrontare (Perillo, 2017).

Da tutto ciò, si delinea la figura di un professionista che sappia usare contemporaneamente diversi registri e molteplici competenze, costruendo nel tempo uno sguardo sempre più ampio sulle condizioni che possono fornire ai bambini e alle bambine strumenti adeguati a vivere in un mondo estremamente complesso come quello attuale. Una figura complessa, le cui competenze rappresentano una reale sfida formativa (Bruni, Cerrocchi, Palmieri, 2021).

3. Il contributo del Gruppo Siped “Educatori e Pedagogisti”

In questa cornice, il gruppo di lavoro Siped “Educatori e Pedagogisti. Ricerca, azione, professione” si sta impegnando nella ricerca affinché la legittimazione degli educatori e delle educatrici acquisisca un’identità chiara dal punto di vista della formazione, della professione, del lavoro.

Il contributo del gruppo di lavoro SIPED intende pertanto focalizzarsi su alcune questioni significative che l’introduzione dei recenti cambiamenti normativi ha fatto e sta facendo emergere, inerenti:

1. l’impatto di tali disposizioni sulle scelte curriculari degli Atenei che presentano corsi L-19 e dunque sulla formazione degli educatori laureati in tali corsi di laurea;
2. l’impatto sul mondo del lavoro educativo, con particolare attenzione ai servizi che si rivolgono ai bambini e alle bambine da 0 a 6 anni;
3. l’identità dei poli educativi per l’infanzia: rapporto con altri servizi e contesti educativi, con il territorio, con le famiglie;
4. le competenze educative professionali necessarie per qualificare i poli educativi per l’infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Bruni E.M., Cerocchi L., Palmieri C. (2021). Professioni educative e pedagogiche. *Pedagogia Oggi*, 1517-1528.
- Calaprice S. (2018). Quale educatore per l’asilo nido? In M. Sibilio, P. Aiello, *Lo sviluppo professionale dei docenti*. Napoli: EdISES.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Milano: Franco Angeli.
- Chello F., Corbi E., Perillo P. (2020). Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 291-310.
- DL 65/2017. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai 6 anni*.
- DL 378/2018. *Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per infanzia*.
- Ministero dell’Istruzione. *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei*, 22/11/2021.
- Ministero dell’Istruzione. *Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l’Infanzia*, 24/11/2022.
- Milani P. (2022). *Nelle stanze dei bambini, alle nove di sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.
- Perillo P. (2017). Training and Professional Identity of Educators and Educationalist. A question of “Perspectives. *Pedagogia Oggi*, 2, 427-436.
- Sannipoli M. (2012). *Progettazione, coordinamento e documentazione. La qualità del sistema integrato dei servizi all’infanzia nella Regione Umbria*. Milano: Junior.

Pratiche pedagogiche di inclusione nel sistema 0-6 fra bilinguismo e bisogni linguistici specifici: leggere in tante lingue

Fiorella Paone

*Assegnista di ricerca - Università G. d'Annunzio di Chieti-Pescara
fiorella.paone@unich.it*

1. Introduzione

Promuovere sin dalla prima infanzia opportunità formative pari, volte a sostenere sia la dimensione personale che sociale in ottica di giustizia ed equità (Biemmi, Macinai, 2020), vuol dire porre attenzione ai diritti linguistici. Se si considera la lingua come una delle prime chiavi di accesso alla cittadinanza, è, dunque, indispensabile valorizzare le culture di provenienza dei bambini e riconoscere l'importanza della promozione della lingua madre (LM), il cui consolidamento apporta benefici sia per lo sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale, sia per la costruzione dell'identità.

È centrale, dunque, sostenere tutti i bambini nell'apprendimento della lingua di istruzione tenendo conto e rispettando anche la loro prima lingua, considerando, ove possibile, programmi plurilingue personalizzati per la prima infanzia, che tengano conto anche delle esigenze specifiche dei bambini bi/plurilingui.

2. Bilinguismo e bisogni linguistici specifici

Con competenza bi/plurilingue si indica l'insieme delle conoscenze e delle abilità automatiche (implicite) e consapevoli (esplicite) che mettono in grado di esprimersi in due o più lingue (Levorato, Marini, 2019, p. 20). Tale definizione si basa sull'uso delle lingue, quindi, sulle occasioni comunicazionali reali in cui si ha la possibilità di praticarle, in presenza sia di una competenza bilanciata nelle due lingue che di una lingua dominante, e sia in situazioni di bi- pluri- linguismo simultaneo che consecutivo (precoce o tardivo).

In ogni caso, uno sguardo pedagogico attento si basa sul presupposto che “ogni bilingue è diverso, così come lo sono i monolingui” (Grosjean, 2010, tr. it. 2015, p. 39); pertanto, è necessario differenziare gli interventi, cogliendo i bisogni specifici e valorizzando le particolari caratteristiche di ognuno nella consapevolezza che i processi di bilinguismo sottrattivo possono essere contrastati attraverso programmi intenzionali di educazione linguistica che permettano di sostenere sia la lingua istituzionale, sia la LM, se differente, non precludendo i benefici che questo

implica per lo sviluppo (Cummins, 2000). La più recente ricerca testimonia che i suddetti benefici riguardano:

- la dimensione cognitiva, ad esempio in riferimento ai meccanismi dell'attenzione selettiva e del controllo esecutivo (Levorato, Marini, 2019);
- la dimensione metacognitiva, ad esempio per quanto riguarda la flessibilità cognitiva e il problem solving (Bonifacci, 2018);
- la dimensione metalinguistica, ad esempio legata alla comprensione intuitiva che un significato può essere espresso attraverso diverse forme linguistiche e alla maggiore facilità con cui si può apprendere una terza o quarta lingua (Abu Rabia, Sanitsky, 2010);
- la dimensione creativa ed empatica, ad esempio nel merito della capacità immaginativa e della consapevolezza dell'esistenza di più punti di vista (Jernigan, 2015);
- la dimensione sociale, ad esempio nelle maggiori capacità nel superamento di posizioni etnocentriche (Abdelilah-Bauer, 2006).

Le odierne evidenze scientifiche testimoniano, inoltre, che promuovere la tutela dell'idioma materno già dalla prima infanzia è fondamentale anche per i bambini con disturbi afferenti all'area della comunicazione (Daloiso, 2016), superando posizioni pregiudiziali che interpretano il bilinguismo come ostacolo alle acquisizioni comunicative e mostrando che i vantaggi di un'educazione plurilingue su piano cognitivo, metacognitivo, linguistico, sociale e culturale si riscontrano (talvolta in misura più importante) anche in contesti atipici (Patrocínio, Schindler, 2014).

Pertanto, è fondamentale fornire a educatori e insegnanti che operano nei servizi ECEC le coordinate di base per promuovere i diritti linguistici dei bambini: oltre alla conoscenza dei vantaggi che il bilinguismo comporta e alle modalità per favorirne lo sviluppo, sarebbe utile implementare le conoscenze e le metodologie che favoriscono una maggiore partecipazione delle famiglie dei bambini immigrati (Silva, 2011) in modo che le pratiche educative agite rispondano alle loro reali esigenze, prevenendo situazioni di abbandono della LM che possono impoverire l'input linguistico familiare e alterare la naturalità dei rapporti domestici (Garraffa, Sorace, Vender, 2020, pp. 91-100).

3. Conclusioni: la lettura condivisa in più lingue

Una straordinaria opportunità che rende esplicita la ricchezza racchiusa nella possibilità di coesistenza della lingua familiare e di quella istituzionale è offerta dalla lettura precoce condivisa in più lingue (Favaro, 2018).

Si tratta di far sì che i servizi e la scuola selezionino e rendano disponibili a bambini e famiglie testi che rappresentino tutte le minoranze linguistiche presenti nei differenti contesti educativi, ponendo attenzione sia alle caratteristiche dei libri in relazione ai livelli di sviluppo presenti nel gruppo coinvolto sia ad alcuni criteri di qualità dell'offerta editoriale, quali: la comprensibilità delle immagini, la rit-

micità e musicalità del testo, l'accuratezza e originalità della storia, la relazione di complementarità testo-immagine, la capacità di favorire il dialogo adulto-bambino e di coinvolgere attraverso il gesto.

Le figure educative e docenti avranno cura di creare occasioni di lettura plurilingue con continuità e frequenza in un'ottica non prestazionale, con particolare attenzione a non far mai sentire i bambini sotto pressione e a supportare le situazioni in cui può determinarsi una condizione di povertà di stimoli linguistici.

La lettura condivisa in LM favorisce un apprendimento linguistico significativo in quanto è un'attività multimodale che coinvolge integralmente sia chi legge che chi ascolta attraverso l'utilizzo della parola, delle immagini e dei gesti e che crea un contesto comunicazionale piacevole, stimolante, concreto e comprensibile. Tale approccio muove dalla consapevolezza che una seconda lingua viene utilizzata quando si sente di avere un bisogno comunicativo reale e non imposto e che la competenza linguistica si costruisce e consolida nell'interazione. A tale scopo, si utilizza un approccio plurilingue per: dare un nome e commentare oggetti e azioni rappresentati; arricchire le produzioni linguistiche spontanee, senza correggere gli errori in modo diretto, ma riformulando nel modo corretto; guardare e descrivere insieme le immagini, i dettagli, i personaggi; sperimentare la dimensione musicale delle parole attraverso rime, assonanze, consonanze, allitterazioni e onomatopee. Questo assume una importanza ancora maggiore per alunni con bisogni linguistici specifici con i quali si tende ad usare una modalità comunicazionale e un linguaggio poco strutturato e interattivo, rendendo "poveri" e "poco interessanti" gli scambi comunicativi (Costantino, 2011).

Per svolgere attività di lettura condivisa plurilingue è, inoltre, opportuno che la scuola e i servizi per l'infanzia coinvolgano i genitori dei bambini che, se opportunamente sostenuti, potranno sia svolgere funzione di lettori all'interno dei servizi e della scuola sia apprendere o rafforzare l'utilizzo di una buona pratica ripetibile a casa, sperimentando in prima persona le ricadute comunicazionali, emotive, retoriche e linguistiche della condivisione di storie (Brockmeier, 2014).

Alla luce di quanto sostenuto, è di cruciale importanza che il personale educativo e docente svolga una specifica formazione sui temi relativi al bilinguismo e alle pratiche pedagogico-didattiche di promozione della lettura in tante lingue come strategia di intervento in grado di rispondere a bisogni comunicativi complessi e plurali e di valorizzare la partecipazione dei genitori, con particolare attenzione a coloro che hanno differenti culture di origine.

Riferimenti bibliografici

- Abdelilah-Bauer B. (2006). *Le défi des enfants bilingues*. Parigi: La Découverte.
- Abu Rabia S., Sanitsky E. (2010). Advantages of Bilinguals Over Monolinguals in Learning a Third Language. *Bilingual Research Journal*, 33, 2, 173-199.
- Biemmi I., Macinai E. (2020). *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. Milano: FrancoAngeli.

- Bonifacci P. (ed.) (2018). *I bambini bilingui: Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci.
- Brockmeier J. (2014). *Narrazione e cultura*. Milano: Mimesis.
- Costantino M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA*. Trento: Erickson.
- Cummins J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. London: Cambrian Printers.
- Daloiso M. (ed.) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Favaro G., Negri M., Teruggi L. (2018). *Le storie sono un'ancora*. Milano: FrancoAngeli.
- Garraffa M., Sorace A., Vender M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci.
- Grosjean F. (2010). *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University (tr. it. *Bilinguismo. Miti e realtà*, Mimesis, Milano, 2015).
- Jernigan C. (2015). *Family Language Learning: Learn Another Language, Raise Bilingual Children*. London: Lavenham Press.
- Levorato C.M., Marini A. (eds.) (2019). *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*. Trento: Erickson.
- Patrocino D., Schindler A. (eds.) (2014). *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Silva C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.

Il tirocinio quale dispositivo per sostenere l'identità professionale degli educatori. Riflessioni su un percorso di tirocinio a distanza all'Università di Catania¹

Roberta Piazza

*Professoressa Ordinaria - Università di Catania
r.piazza@unict.it*

Valeria Di Martino

*Ricercatrice - Università di Palermo
valeria.dimartino@unipa.it*

1. Introduzione

L'irrompere della pandemia ha rappresentato una possibilità di rinnovamento per il mondo accademico. Con la chiusura improvvisa di tutte le attività in presenza, le Università hanno dovuto fare i conti con la necessità di salvaguardare i percorsi formativi degli studenti e delle studentesse. Soprattutto quelle istituzioni (la maggior parte in Italia), che non avevano mai affrontato il tema dell'erogazione a distanza delle attività didattiche, sono state costrette a fronteggiare la novità di un mondo dell'apprendimento "a distanza" (Piazza, 2020).

Ovviamente anche l'Università di Catania si è trovata a fronteggiare questa situazione. Nello specifico, il Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della formazione (CdS L-19), risolto velocemente il problema dell'erogazione dei corsi, ha cercato delle soluzioni maggiormente calibrate sulle necessità degli studenti per favorire la loro esperienza di tirocinio, considerata un'attività formativa essenziale per costruire la propria identità professionale come educatore/educatrice. Il testo che segue racconta dell'esperienza realizzata e di come, da un'emergenza, sia scaturita una proposta formativa valida, mantenuta anche al ritorno delle attività in presenza.

2. Programmare percorsi di tirocinio in modalità e-learning: una sfida

La situazione causata dalla diffusione della pandemia ha reso impossibile avviare o completare le attività di tirocinio, che costituiscono una parte significativa della

1 Roberta Piazza è l'autrice dei paragrafi 1, 2 e 4. Valeria Di Martino è autrice del paragrafo 3.

professionalità degli educatori (attività legate all'osservazione, alla pianificazione, alla documentazione, alla formazione, agli incontri con il gruppo di lavoro, gli incontri con i team dell'istituzione sono in gran parte impraticabili).

Il Corso di Laurea per Educatori dell'Infanzia ed Educatori di Comunità del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania ha cercato di trovare soluzioni per ridisegnare a distanza il tirocinio obbligatorio per gli studenti. Scartata fin da subito la possibilità di pianificare le attività di tirocinio come attività a distanza, la cui efficacia nella creazione dell'identità professionale degli studenti era alquanto limitata (Piazza, 2020), e preso atto della non disponibilità delle strutture del territorio ad accogliere i/le tirocinanti, la commissione tirocinio, composta da 6 docenti, ha deciso sin da subito di impegnarsi nella programmazione di attività di e-learning di buona qualità tramite: una chiara descrizione delle attività esperienziali sul campo; un tutoraggio costante; compiti di valutazione ben definiti; il riconoscimento del percorso di apprendimento; una costante cooperazione e comunicazione efficiente tra docenti e studenti.

Il percorso si fonda sull'idea che ogni studente sia autonomo nell'auto-dirigere il processo di apprendimento. Lo scopo dell'attività è di promuovere capacità analitiche e di pensiero critico e riflessivo, attraverso lo studio, la riflessione personale, l'analisi della documentazione fornita e la conseguente stesura di una relazione finale. La creazione di corsi online probabilmente non rappresenta una novità nel panorama nazionale (Premoli, 2021), ma il significato sta nell'aver creato un percorso originale in un contesto – quello specifico del corso di studi ma anche del Dipartimento – che non aveva mai sperimentato simili attività.

In particolare, per gli educatori della prima infanzia è stato progettato un percorso suddiviso in 4 moduli, finalizzato a promuovere capacità di analisi, di progettazione e di riflessione. Le attività hanno riguardato la conoscenza della normativa nazionale e regionale sulla figura dell'educatore e sui servizi per la prima infanzia, l'analisi di casi studio relativi alla progettazione educativa, la videoanalisi di diversi contesti educativi. L'ultimo modulo è stato pensato come un momento creativo, finalizzato alla produzione di materiale grafico o video sulla propria identità professionale di educatori.

Non potendo contare su una piattaforma di apprendimento universitaria flessibile, è stato utilizzato Eduflow, uno strumento gratuito per costruire e far realizzare diversi tipi di esperienza di apprendimento online (video, lettura e produzione di contributi scritti, revisioni tra pari).

3. Il percorso di tirocinio a distanza per gli Educatori della prima infanzia

Nell'ambito del curriculum, per gli educatori dei servizi per la prima infanzia del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) sono stati coinvolti nell'attività di tirocinio a distanza 334 studenti, prevalentemente di genere femminile.

Per rilevare la percezione dell'esperienza formativa è stato impiegato un que-

stionario semi-strutturato anonimo somministrato al termine del percorso tramite l'applicativo Google Forms.

Dall'analisi dei dati si evince che la proposta ha soddisfatto le aspettative della maggioranza degli studenti (87,4%) che hanno trovato il percorso molto utile in relazione alle riflessioni scaturite.

Oltre alla possibilità di svolgere il tirocinio anche nella fase più acuta della pandemia, tra gli aspetti più apprezzati da rilevare, la gestione autonoma dei tempi (75,5%), maggiormente conciliabili con lo studio e/o altre attività lavorative. Gli studenti evidenziano inoltre la possibilità di riflettere criticamente su aspetti più specifici della pratica educativa (ad esempio il momento dei pasti, la gestione dei conflitti, la relazione con le famiglie, l'educazione all'aperto) e la possibilità di poter approfondire realtà diverse, oltre che geograficamente distanti (RegioChildren, Asili nel bosco, Nidi montessoriani internazionali).

Le criticità rilevate riguardano principalmente la minore interazione con i tutor (46,2%), l'impegno richiesto nell'utilizzo degli strumenti digitali (18,2%) e, in alcuni casi, la difficoltà del materiale proposto, con riferimento principalmente alla documentazione normativa (9,1%).

Agli studenti è stato inoltre chiesto di indicare eventuali aspetti del tirocinio online che ritenessero utili da mantenere anche dopo la fine del periodo di emergenza. Dalle risposte fornite sostanzialmente si evince il riconoscimento della complementarietà dell'esperienza, con riferimento all'ultimo modulo per la possibilità di stimolare la creatività, alla videoanalisi di contesti molteplici e spesso distanti, ma anche alla possibilità di affrontare tematiche ritenute molto utili per lo sviluppo della propria professionalità (ad esempio: legislazione nazionale e regionale, tipologie differenti di progettazioni).

L'analisi dei dati restituisce una valutazione complessivamente positiva dell'esperienza formativa e pare supportare la bontà dell'impianto progettuale nell'ancorare la proposta a contesti reali, favorendo anche il superamento dell'iniziale diffidenza degli studenti.

4. Conclusioni

Le considerazioni sul percorso raggiunto sono riconducibili a più dimensioni. Certamente, c'è l'orgoglio di essere riusciti a far completare il percorso di tirocinio a più di 300 studenti in un momento in cui sarebbe stato impossibile farlo di persona. Se le attività proposte non possono sostituire completamente il tirocinio in presenza, tuttavia alcune fra esse – in particolare l'analisi dei video – hanno consentito agli studenti di conoscere diversi contesti geografici e diverse pratiche educative in Italia. Ciò sarebbe stato ovviamente impossibile, se in presenza. Inoltre, come riconosciuto dagli studenti e dalle studentesse, non tutti i contenuti formativi sarebbero stati acquisiti nel tirocinio in presenza, come la conoscenza delle leggi e dei regolamenti nazionali e regionali, o l'acquisizione della corretta metodologia di osservazione.

L'esperienza descritta dimostra che la pandemia ha dato a tutte le parti interessate una migliore comprensione delle vulnerabilità e delle carenze dei nostri attuali sistemi educativi. Ma, al medesimo tempo, secondo quanto evidenziato anche da altri colleghi (Agrati, Vinci, 2020; Del Gobbo, Pellegrini, De Maria, 2020; Premoli et al., 2021; Piazza, Di Martino, 2021) e da ricerche internazionali (Kim, 2020), ha offerto la possibilità di riconsiderare le pratiche educative e trovare nuovi modi di pianificare le attività per gli studenti.

Ciò conferma l'importanza dell'istruzione superiore per la società e il contributo che può offrire nel minimizzare il grave rischio di crescente disuguaglianza formativa (Marinoni, van't Land, 2020). La definizione di percorsi di formazione opportunamente progettati, grazie all'impiego delle tecnologie educative di e-learning, può efficacemente rispondere alle esigenze degli studenti e ridurre alcuni gap, spesso legati proprio alla possibilità di accedere, anche fisicamente, ai luoghi della formazione. Il digital divide rimane sempre un vincolo di cui tener conto, ma anche l'impreparazione di un sistema che stenta ad acquisire la formazione a distanza come una prospettiva ormai irrinunciabile nella formazione delle professioni del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L. S., Vinci V. (2020). Virtual Internship as Mediatized Experience. The Educator's Training During COVID-19 Emergency. In *International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 170-183). Springer, Cham.
- Del Gobbo G., Pellegrini M., De Maria F. (2020). Distance education based on learning outcomes: designing a course in higher education. *Form@reOpen Journal per la formazione in rete*, 20(3), 176-195.
- Kim J. (2020). Learning and teaching online during COVID-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-58.
- Piazza R. (2020). Rethinking education after COVID-19. An experience of online laboratory and practicum at the University of Catania. *EUCEN Studies – Journal of ULLL*, 4(1), 51-57.
- Piazza R., Di Martino V. (2021). Raising awareness of students' professional identity. An online internship path for future educators at the University of Catania. *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, Vvol. 3, Pandemic and Post-Pandemic Space and Time (pp. 215-226). Rome.
- Premoli S., Dodi E., Conti S., Lamberti M., Michilini N., Ghioldi S., Salvadori E. (2021). Sperimentare forme di tirocinio a distanza: il Progetto 'Coinvolgimento in attività di ricerca educativa sperimentale sul campo in tempo di COVID-19'. *Formazione, lavoro, persona*, 33, 171-86.

La formazione professionale dell'educatore per l'infanzia e la specializzazione nel sostegno didattico: problemi e prospettive

Nicoletta Rosati

*Professoressa Associata - Università Lumsa
n.rosati2@lumsa.it*

1. Early Childhood Education and Care

La sfida socio-culturale ed economica della Early Childhood Education and Care (ECEC) costituisce una priorità a livello mondiale, perché presenta un'offerta che, nell'ambito di un quadro normativo nazionale (European Commission, 2014), permetta ai bambini di partecipare a servizi educativi in grado di supportarne lo sviluppo olistico e l'apprendimento.

L'ECEC di qualità è necessaria per i benefici che l'educazione precoce apporta sullo sviluppo equilibrato della personalità infantile e sul futuro successo scolastico (Heckman, Masterov, 2007; Barnett, 2011; Pianta, Barnett, Justice, Sheridan, 2012; OECD, 2013; European Commission, 2006; 2008; 2014; Shonkoff, Phillips, 2015) per una piena realizzazione dell'apprendimento permanente, un buon esito dell'inclusione sociale e la futura occupabilità (Briceag, 2019).

Questi benefici riguardano anche i bambini con disabilità (Hundert, Mahoney, Mundy, Vernon, 1998; Odom, Wolery 2003; Purcell, Turnbull, Jackson, 2006).

Frequentare i servizi educativi, essere partecipi nelle attività che lì si svolgono, essere impegnati a realizzare "un prodotto" insieme agli altri costituiscono i criteri di inclusione ribaditi dalla European Agency for Special Need and Inclusive Education (2017). Il *World Report on Disability* (2007) sottolinea che la possibilità di usufruire del sostegno e dell'azione educativa nella prima infanzia ridurrebbe il livello di supporto di cui i bambini con disabilità possono aver bisogno durante il successivo iter scolastico. Il *position paper* intitolato *The Right of children with Disabilities to Education* (UNICEF, 2012) incoraggia i governi dei vari paesi a investire in politiche inclusive per la prima infanzia (Inclusive Early Childhood Education and Care - IECEC). Dal progetto Eurydice della Commissione europea (European Commission, 2019) emerge che un numero crescente di bambini con disabilità accede ai percorsi di educazione inclusiva come opportunità di apprendimento, gioco, partecipazione, interazione tra pari (WHO, 2012, 2014). Esistono, comunque, notevoli differenze tra i vari paesi nella realizzazione dei percorsi di IECEC a causa delle differenti disponibilità economiche, della riduzione della spesa pubblica (Lloyds, Penn, 2014; Lloyds, 2015; European Agency, 2017) e della discriminazione nei confronti delle persone con disabilità in alcune zone del pianeta (Aboud et al., 2012; Abrams, Killen, 2014).

Le riflessioni sopra accennate fanno intravedere l'imperiosa esigenza di una corretta formazione iniziale e continua degli educatori e degli insegnanti dei servizi "zerosci" anche per quanto riguarda i temi e le problematiche connesse con la presenza di bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES).

2. Pedagogia e didattica speciale per gli educatori e gli insegnanti della prima infanzia

La formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia che si vogliano specializzare per l'insegnamento agli alunni con disabilità è già garantita attraverso la frequenza del corso annuale di specializzazione per il sostegno di cui all'art.13 del DM 249/2011.

Dopo la formazione iniziale, gli insegnanti della scuola dell'infanzia, per insegnare ai bambini con disabilità, si specializzano frequentando il corso suddetto con insegnamenti teorici, laboratori e tirocini. Una formazione così strutturata prepara gli insegnanti ad affrontare le problematiche connesse con i BES e ad attuare processi inclusivi. Questa particolare attenzione nella formazione del docente specializzato non trova uguale corrispondenza per il nido. La figura dell'educatore per l'infanzia "specializzato" nel sostegno non è prevista da alcuna normativa.

Questa condizione richiama un'antica "querelle" tuttora presente tra i pedagogisti: educatore specializzato *versus* educatore non specializzato.

La posizione dei pedagogisti speciali a favore dell'istituzione del ruolo dell' "educatore specializzato" poggia sull'efficacia di un intervento precoce in presenza di bambini con BES (Sylva et al., 2007; World Report on Disability, 2011; Unicef 2012; Unesco, 2013; Cottini, Morganti, 2015; Flisi, Meroni, VeraToscano, 2016; European Agency, 2017).

La posizione dei pedagogisti dell'infanzia è invece contraria alla specializzazione dell'educatore, per evitare la "ghettizzazione" del bambino con disabilità, che avviene "il bambino dell'educatrice specializzata".

L'esistenza di tali differenti posizioni ha suggerito di organizzare una prima indagine conoscitiva. Sono state intervistate n. 48 educatrici in servizio nel Comune di Roma, e n. 2 P.O.S.E.S che coordinano i servizi educativi in due ambiti del Comune. Sono stati inoltre intervistati n. 50 studenti del corso di studi in Scienze dell'Educazione dell'università Lumsa e della Pontificia Facoltà Auxilium.

3. L'indagine conoscitiva sul ruolo dell'educatore "specializzato" per il sostegno

L'indagine si è avvalsa di un questionario anonimo e di un'intervista semi-strutturata.

Di seguito si riportano alcuni risultati.

Il 77,6% delle educatrici in servizio ritiene di non aver ricevuto una formazione di base adeguata. La totalità degli intervistati ritiene di non essere stata preparata

per affrontare le problematiche connesse con i BES. Soltanto il 44% ha già lavorato con bambini con BES. Queste educatrici hanno sentito il bisogno di auto-formarsi documentandosi autonomamente.

Quasi il 60% delle educatrici non ritiene utile inserire un ruolo specifico nell'organico, per il timore di "ghettizzare" il bambino con disabilità facendolo interagire prioritariamente con l'educatrice specializzata. Circa il 40%, invece ritiene che l'educatrice specializzata costituisca una risorsa in più che può arricchire l'offerta formativa consentendo di personalizzare il processo di insegnamento-apprendimento per tutti i bambini del nido.

Per la maggioranza degli studenti (92,8%), la formazione di base ricevuta è adeguata per svolgere il ruolo professionale di educatore al nido, anche in riferimento ai temi dell'inclusione scolastica. La percentuale residua (7,2%), non ritiene adeguata la formazione per non aver avuto esperienze con bambini con BES.

La maggioranza degli intervistati ha dichiarato di non aver sviluppato competenze relazionali per gestire le delicate situazioni di supporto alle famiglie dei bambini con BES.

Soltanto il 25% degli intervistati ha avuto la possibilità di interagire con bambini con disabilità durante la loro permanenza in diversi nidi.

L'88% degli studenti ha comunque dichiarato di ritenere importante l'istituzione di una figura specializzata per il sostegno da utilizzare all'interno dei servizi educativi pre-scolastici, anche come raccordo con l'insegnante specializzata per il sostegno nella scuola dell'infanzia che accoglierà il bambino una volta terminato il percorso educativo al nido.

4. Conclusioni

I dati elaborati in questa prima indagine confermano che la *querelle* che divide i pedagogisti sul tema non avrà soluzioni immediate. Le motivazioni presentate da entrambe le posizioni sono ugualmente valide.

Per evitare le criticità legate a una corretta funzione del docente di sostegno, si potrebbe optare per una decisione "moderata", potenziando la formazione degli educatori e degli insegnanti della scuola dell'infanzia ai fini della gestione dell'integrazione e dell'inclusione nei servizi educativi zero-sei.

Si potrebbe inserire nel corso di studi in Scienze dell'educazione e nel percorso unico zero-sei un curriculum che prepari ad affrontare i temi dei BES anche in linea con i principi espressi dalle Linee guida pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei".

Si tratta di prevedere un percorso non specialistico, collegato con il tirocinio, che consenta di apprendere come rispondere ai Bisogni Educativi Speciali dei bambini.

Riferimenti bibliografici

- Aboud F.E. et al. (2012). Interventions to Reduce Prejudice and Enhance Inclusion and Respect for Ethnic Differences in Early Childhood. *A Systematic Review, Developmental Review*, 32(4), 307-336.
- Abrams D., Killen M. (2014). Social Exclusion of Children. Developmental Origins of Prejudice. *Journal of Social Issues*, 70(1), 1-11.
- Barnett W.S. (2011). Effectiveness of Early Education Intervention. *Science*, 333(6045), 975-978.
- Brigeag B. (2019). Il sistema integrato dei servizi 0-6 anni. Costruire la continuità educativa nella prima infanzia. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 103-108.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-based Education e Pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- European Agency for Special Need and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education. Literature Review*. Odense: European Agency.
- European Commission (2006). *Commission Staff Working Document- Accompanying Document to the Communication from the Commission to the Council and the European Parliament- Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. SEC.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52006SC1096.
- European Commission (2008). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Improving Competences for the 21st Century. An Agenda for European Cooperation on Schools*. COM, 425 final, eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%352008DC0425.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ec-ec-quality-framework_en.pdf (consultato il 29 aprile 2022).
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice Report.*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Flisi S., Meroni E.C., Vera-Toscano E. (2016). *Indicators for Early Childhood Education and Care*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Heckman J.J., Masterov D.V., (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493.
- Hundert J., Mahoney B., Mundy F., Vernon M.L. (1998). A Descriptive Analysis of Developmental and Social Gains of Children with Severe Disabilities in Segregated and Inclusive Preschools in Southern Ontario. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 49-65.
- Lloyds E. (2015). Early Childhood Education and Care policy in England under the Coalition Government. *London Review of Education*, 13(2), 144-156.
- Lloyds E., Penn H., (2014). Childcare markets in an Age of Austerity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 386-396.
- Ministero dell'Istruzione, (2021). *Linee Guida pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei"*, <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/> (ultimo accesso il 24 aprile 2022).
- Odom S.L., Wolery M. (2003). A Unified Theory and Practice in Early Intervention/Early

- Childhood Special Education. Evidence-Based Practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.
- OECD (2013). How do Early Childhood Education and Care (ECEC) Policy, Systems and Quality Vary across OECD Countries? *Education Indicators in Focus*. Paris: OECD.
- Pianta R.C., Barnett W.S., Justice L.M., Sheridan S.M. (eds.). (2012). *Handbook of Early Childhood Education*. New York: Guilford Press.
- Purcell M.L., Turnbull A., Jackson C.W. (2006). Linking Early Childhood Inclusion and Family Quality of Life. Current Literature and Future Directions. *Young Exceptional Children*, 9(3), 10-19.
- Shonkoff J.P., Phillips D.A. (2015). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academy of Sciences Press.
- Sylva K. et al. (2007). *Effective Pre-school and primary Education 3-11 project (EPPE 3-11). Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2. Social Behavioural Outcomes in Year 5*. http://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005285/7/DCSF_RR007.pdf (consultato il 15 aprile 2022).
- UNICEF (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education. A Rights-based Approach to Inclusive Education*. Geneva: Unicef.
- World Health Organization WHO (2011). *World Report on Disability*. Malta: World Health Organization.
- World Health Organization WHO (2012). *Early Childhood Development and Disability. A Discussion Paper*. Geneva: World Health Organization.

Sessione 2
La formazione iniziale nella scuola dell'infanzia e primaria

Chair

Enricomaria Corbi

Rapporteur

Gabriella Agrusti

Interventi

Laura Sara Agrati

Francesca Anello

Lisa Bugno

Francesco Casolo, Daniele Coco

Ferdinando Cereda

Francesca D'Elia

Barbara Gross

Elif Gulbay

Alessandra La Marca

Maria-Chiara Michelini, Luca Odini

Vito Minoia

Antonella Nuzzaci

Alessandra Priore

Gabriella Seveso

Roberta Silva

Paolo Sorzio

Giordana Szpunar

Maria Teresa Trisciuzzi

Chair

La formazione degli insegnanti non è un ‘pensiero debole’

Enricomaria Corbi

Professore Ordinario - Università Suor Orsola Benincasa di Napoli
enrico.corbi@unisob.na.it

“Nel 1954 il nostro Ministero della P.I. [...] lasciava credere che in Italia fossimo lì per lì per inaugurare una *Scuola superiore di preparazione all'insegnamento* i cui studi avrebbero avuto la durata di uno o due anni, con lo scopo di dare una formazione pedagogica ai candidati che fossero già in possesso della laurea dottorale. Il progetto doveva essere approvato insieme alle altre proposte della riforma scaturite dall'inchiesta del ministro Gonella: ma il disegno di legge Gonella era già bloccato da più di tre anni negli archivi parlamentari e ormai passato agli atti” (Santoni Rugiu, 1959, p. 332). Da allora, molta acqua sarebbe passata sotto i ponti prima che si realizzasse qualcosa che somigliasse a un simile progetto. Bisognerà attendere, infatti, i primissimi anni Duemila, con l'entrata in vigore della Scuola biennale di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), avventatamente abrogata, poi, dopo un decennio e sostituita da sempre più malconci e sgangherati tentativi alternativi (?) di percorsi per la formazione dell'insegnante.

A ogni modo, è chiaro che tali progetti, sulla carta, rappresentino, comunque poco più di un contenitore, di una scatola dentro la quale vanno, poi, definiti ed esercitati compiti, contenuti, conoscenze, competenze, visioni, convinzioni. E ancora oggi è diffusa la convinzione che alla scuola spetti prevalentemente il compito di realizzare il tipo di cittadino di cui la società ha bisogno. Questa idea potrebbe anche essere condivisibile se intesa nel senso della valorizzazione del contributo che dalla scuola può venire al miglioramento della società; non altrimenti, quando se ne faccia derivare una meccanica subordinazione delle finalità pedagogiche all'ordine e alla stabilità sociale. Questo riduzionismo sociologico riguardo ai problemi pedagogici era già ben espresso dal pensiero di Emil Durkheim (1858-1917), per il quale l'educazione e il mezzo col quale la società rinnova le condizioni della propria esistenza. Essa rappresenta l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale (Durkheim, 1971, p. 40).

A ciò si aggiungano oggi le dimensioni preponderanti della trasformazione globale che stiamo vivendo e che trovano linfa in una cultura della *performance* che mette al centro del lavoro delle istituzioni scolastiche e universitarie i principi di efficacia ed efficienza, chiedendo a tutti gli attori in gioco (dai vertici alla base) di regolare le proprie pratiche d'azione affinché i risultati di queste ultime siano coerenti con gli obiettivi prefissati in sede di progettazione e soddisfacenti rispetto

agli *output* prodotti dagli altri attori all'interno e all'esterno della propria organizzazione. Così, programmazione, monitoraggio, documentazione e (soprattutto) valutazione diventano le parole chiave di un sistema di istruzione che ha introiettato, con più o meno convinzione e consapevolezza, le logiche manageriali fino a qualche tempo fa presenti unicamente nei contesti aziendali.

Tali trasformazioni hanno avuto e continuano ad avere un impatto decisivo sulla professione docente in termini di forme contrattuali, condizioni di lavoro, funzioni e compiti, costruzione e sviluppo professionale. In particolare, mi sembra che due dinamiche diverse e contrastanti siano in atto: da un lato, il "mestiere" del docente è sempre più sottoposto all'istanza di professionalizzazione, che si concretizza nella partecipazione a percorsi di formazione professionale di natura universitaria; da un altro lato, il lavoro del docente è intercettato da dinamiche di de-professionalizzazione, che consistono nella riduzione costante della legittimità e del riconoscimento professionale con il conseguente verificarsi di ribaltamenti spesso preoccupanti e violenti nelle relazioni tra docenti, dirigenti, studenti e genitori.

Come il pedagogista olandese Gert Biesta ha ben sottolineato, per quanto tenda a presentarsi solo come un altro modo di comprendere l'idea di responsabilità o addirittura come una strategia per operationalizzarla, il discorso sull'*accountability* sostituisce al riconoscimento della dimensione *politico-democratica* delle relazioni educative (e di quelle sociali in generale) – nella misura in cui sono interessate, ossia vanno a costituire un mondo comune in cui certi fini condivisi vengono perseguiti – un gergo di matrice economica, apparentato alla logica della *customer satisfaction*, in cui la 'scelta' viene depotenziata, sottraendola al campo della rivelazione-trasformazione del mondo e consegnandola al dominio della selezione fra determinate opzioni di consumo e, quindi, di un individualismo inetto ad aprirsi alla questione del cambiamento del reale (Biesta, 2006).

Tale rischio di risignificazione 'economicistico-consumista' della idea di scelta nonché di elisione di quella di responsabilità, risuona spesso nei modi in cui è condotto oggi il dibattito in materia di formazione degli insegnanti.

È chiaro che, in questo senso, l'università non può fornire 'risposte' o piani, magari con razionalità tecnica (benche, come pedagogia, siamo certo chiamati a delineare nuovi orizzonti di senso per il fare-educazione e ideare nuovi dispositivi metodologici per renderli operativi nei diversi contesti), quanto, piuttosto, la capacità di rimanere nell'apertura e nella disponibilità di rispondere all'appello di quanti desiderano il cambiamento.

In questa direzione, un'università che abbia realmente a cuore il destino della scuola e della formazione degli insegnanti, deve impegnarsi seriamente nel promuovere contesti educativi che mostrino il collegamento della formazione con il tema della scelta, poiché in un mondo dove i ruoli sociali e i modelli di vita sono sottoposti a continui cambiamenti e l'accelerato progresso delle conoscenze tecnico-scientifiche richiede un apprendimento continuamente rinnovato, diventa cruciale per ogni individuo, insieme con la capacità di 'apprendere ad apprendere', la concreta possibilità di esercizio di un'autonomia critica non affidata all'illusione

di un'astratta ed assoluta libert , ma fondata sulla consapevolezza dell'*essere-in-situazione* e sulla conoscenza dell'insieme dei condizionamenti e delle interazioni in cui ciascun individuo vive ed agisce. Anche perche qualsiasi progetto educativo non puo ignorare il carattere interattivo del rapporto che lega gli individui ai processi di trasformazione della societa.

Come ben si capisce, allora, la formazione universitaria degli insegnanti e, oggi pi  di ieri, un terreno delicato e articolato, da coltivare con la massima attenzione, con scrupolo e con passione (ebbene, s ), che esige professionalita e competenze specifiche e va quindi preservato dall'improvvisazione superficiale, ignorante e strumentale e dallo sfruttamento materiale. Ma, pi  in generale, anche da un certo tipo di pensiero debole, che oscilla tra una deriva estetizzante – che trasferisce il reale nella dimensione permanente dello show virtuale – e un vago e confuso ottimismo, opaco e, tutto sommato, funzionale alle ideologie tecnicistiche, che annunciano l'avvento di un'umanita affratellata da un incalzante, quanto spesso inutile, innovazionismo e dal mito di una comunicazione permanente e globale.

Su questi temi, centrali per una prospettiva pedagogica che voglia confrontarsi con i problemi legati alla formazione degli insegnanti nella contemporaneita, ancora una volta puo essere utile ripensare la lezione di John Dewey il quale si era gia posto, con estrema chiarezza, l'obiettivo della ricerca del "metodo per dirigere il mutamento". E la risposta era stata da lui identificata nell'educazione dei giovani all'uso dell'intelligenza critica. Ma con altrettanta chiarezza egli sottolineava il contrasto tra una scuola che insegna a porsi scopi sperimentali, non imposti dall'esterno, ma nati dall'interno dell'esperienza stessa, e una societa dove, non essendoci relazioni equilibrate, prevale la volonta di chi vuole imporre i fini dall'esterno (Dewey, 1938). Di qui la necessita e il compito dell'universita di superare questo contrasto soprattutto attraverso la formazione di un corpo insegnante e quindi di una scuola, che non si chiudano in s  stessi, isolandosi o appiattendosi sulla realta esterna, ma esplichino un'azione educativa capace di agire e di modificare la societa. Oggi il tratto ancora di grande attualita del pensiero deweyano sta proprio nell'evidenza della tesi che fa discendere dal rapporto tra teoria e prassi il ruolo decisivo affidato all'educazione, che e quello di contribuire a governare il cambiamento attraverso una ricerca che non divida il destino dell'individuo da quello della societa e non si concentri soltanto sul criterio dell'efficienza sociale che, se assolutizzato, rischia di dimenticare che il futuro e una terra incognita, tanto piu in un'era di continue innovazioni, e che calibrare la costruzione di progetti formativi soltanto sugli assetti esistenti non solo conculca la possibilita intrinseca alle nuove generazioni di rappresentare nuovi inizi, inediti e imprevedibili – tradendo cosi una delle dimensioni costitutive dell'impresa educativa, l'unico vero "assoluto pedagogico", nelle parole di Raffaele Laporta (1996), ma rischia di essere paradossalmente inefficiente.

Pensare questo modo di fare educazione significa, pero, non solo considerare i percorsi istituzionali dell'alta formazione, ma anche attivare reti e promuovere partenariati fra scuola e universita all'interno dei quali sperimentare percorsi di educazione alla scelta che proteggano la formazione dalle logiche dell'adattamento

camuffato da inevitabile cambiamento e che dissolvono il soggetto nel vortice dell'omogeneizzazione.

Nel sostenere valori provenienti dall'interno del processo educativo, dobbiamo rispondere ai valori iscritti in una potente struttura tecnologico-economica che muove in una direzione diversa rispetto ai nostri fini. Ciò mi porta a un'ultima riflessione: la nostra missione di educatori ha bisogno, per dirla ancora col Dewey di *Le fonti di una scienza dell'educazione*, del "coraggio di ribadire che i fini della formazione devono prendere corpo ed essere realizzati all'interno del processo educativo. [...] Infatti, l'educazione è essa stessa un processo di scoperta dei valori importanti, degni di essere perseguiti come obiettivi. L'unico modo di giudicare il valore degli accadimenti consiste nell'osservarli e coglierne i risultati in modo da vederne le conseguenze ulteriori nel processo di crescita, andando avanti indefinitamente" (Dewey, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Biesta G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Dewey J. (2015). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Edizione, traduzione e saggio introduttivo di A. Cosentino. Napoli: Fridericiana Editore Universitaria.
- Dewey J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: H. Holt and company (trad. it. *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1949).
- Dewey J. (1916). *Democracy and education, An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000).
- Durkheim E. (1971). *La sociologia e l'educazione*. Roma: Newton Compton.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu A. (1959). *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.

Rapporteur

La formazione degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria

Gabriella Agrusti

Professoressa Ordinaria - Libera Università Maria Ss Assunta, Roma
g.agrusti@lumsa.it

1. Il ruolo dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria

Il presente contributo intende ripercorrere, per sommi capi e riorganizzandole per temi, le sollecitazioni emerse dalle presentazioni della Sessione 2 sulla formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, cercando di individuare un filo conduttore, posizioni emergenti e possibili nodi concettuali sui quali concentrare futuri sviluppi dell'azione di ricerca in ambito pedagogico a livello nazionale.

Nella relazione introduttiva di Lucio Cottini è stata evidenziata la portata innovativa e modellizzante del corso di laurea in scienze della formazione primaria. Tale modello, da replicare, contiene tuttavia degli aspetti fondanti che è necessario salvaguardare, e dei quali purtroppo le recenti modifiche introdotte dal legislatore non hanno tenuto conto.

E infatti uno dei primi nuclei tematici delle presentazioni della sessione è stato proprio centrato sul possibile apporto di un insegnante specialista in educazione motoria. Le argomentazioni portate a sostegno dell'idea che si tratti di un'incursione normativa da salutare con favore, pur se in parte condivisibili (l'esigenza che i bambini riacquistino una mobilità inibita da un uso anestetizzante delle tecnologie e dalle recenti costrizioni imposte dalla pandemia, la necessità che la scuola disponga di "tecnici" specializzati in motoria) stridono a nostro avviso con l'impianto non banalmente pluridisciplinare di Scienze della Formazione primaria (ossia una semplice *giustapposizione* della matematica alla storia, alla fisica, all'inglese, alla musica e così via, includendo tutti i saperi disciplinari coinvolti) ma con il suo intento ambiziosamente interdisciplinare. Condividiamo infatti con Cottini la preoccupazione di una progressiva secondarizzazione di primaria, innescata dall'introduzione progressiva di molteplici insegnanti "specialisti" – mentre proprio la continuità verticale è uno degli elementi di forza di un corso di laurea doppiamente abilitante.

2. La valutazione nella scuola primaria

Un secondo nucleo tematico è stato centrato da un lato sulla valutazione, argomento di recente molto dibattuto, per via delle modifiche introdotte nell'espres-

sione dei giudizi nei documenti di valutazione periodica e finale (OM 172 del 4/12/20), dall'altro sulle innovazioni didattiche dell'insegnare ad insegnare che primaria cerca di portare avanti. È stata presentata una ricognizione dei programmi dei diversi corsi legati alla docimologia dalla quale è emerso un sostanziale schiacciamento delle competenze valutative su quelle progettuali. Condividiamo la necessità che vi sia un allineamento forte tra progettazione, attività didattiche e valutazione e tuttavia auspicchiamo la possibilità che la valutazione possa smettere di essere considerata un elemento accessorio (a volte fastidioso al pari di una qualsiasi incombenza burocratica) per reconsiderarne invece le potenzialità orientative e modellizzanti su tutta l'attività didattica.

Uno dei contributi della sessione sugli stessi temi ha provocatoriamente evidenziato un mancato aggiornamento delle teorie valutative, a fronte di un incredibile sviluppo invece di quelle didattiche (Baird et al., 2017). Sebbene i risultati di ricerca non siano andati oltre la provocazione e non abbiano fornito un quadro teorico alternativo, resta stimolante la possibilità di assumere una prospettiva socio-costruttivista nella lettura delle interazioni tra docente e discente in ambito valutativo. La valutazione proposta nella già citata ordinanza ministeriale non modifica infatti la rilevanza e la diversa funzionalità degli strumenti valutativi (dalle prove di verifica ai colloqui orali, alle rubriche) e non ne privilegia alcuno in particolare. Un ulteriore contributo della sessione ha invece offerto un esempio di come si possa passare dalla teoria alla pratica già all'università, strutturando dei percorsi di insegnamento condiviso e di apprendimento attivo che mettano al centro il discente, quale effettivo protagonista del proprio percorso di apprendimento.

3. La scuola come ambiente democratico di apprendimento

Un terzo nucleo è stato orientato alla pedagogia interculturale, con affondi sulla cittadinanza, e a diverse iniziative portate avanti in contesti con aperture anche internazionali. È stata presentata una relazione sulla positiva integrazione del programma *e-Twinning* nella didattica universitaria. In un corso di laurea, quale quello di Scienze della Formazione primaria, che stenta ad avere, per i suoi obblighi di frequenza legati al tirocinio e ai laboratori, una vera apertura all'internazionalizzazione, questa appare una via concreta da seguire anche in altri contesti universitari.

Interrogarsi poi sull'effettiva democraticità dell'istituzione scolastica, la prima istituzione nella quale i piccoli cittadini entrano a pieno titolo è sicuramente utile, soprattutto per potenziare una tendenza già rimarcata da studi internazionali sulla cittadinanza e auspicata anche in molte pubblicazioni promosse dal Consiglio d'Europa allo *whole school approach*.

Il *service learning* e altre iniziative di taglio sociale e/o interculturale dimostrano proprio la necessità, per la scuola e per le università impegnate nella formazione dei futuri docenti, di aprirsi in modo concreto e fattivo al territorio e alle diverse comunità locali.

4. La scuola come ambiente democratico di apprendimento

Un quarto nucleo è stato centrato sull'identità degli insegnanti e sulla nervatura pedagogica dei corsi di primaria, offrendo anche con affondi diacronici, che ci hanno fatto scoprire che niente è veramente “nuovo”, e che anche in quelle che ci appaiono considerevoli innovazioni è possibile ritrovare risonanze di precursori eccellenti, come nel caso delle scuole montessoriane.

A questa idea di scuola si lega sicuramente l'avviamento alla letto-scrittura, nel cui campo di studio sono stati presentati lavori in gran parte *in fieri*, rispetto a esperienze sul campo che riprendono modelli vecchi e nuovi interrogandosi sulla loro funzionalità ed efficacia. La lettura ad alta voce e il teatro, anche quello dei burattini, in particolare, sono stati portati come esempi di strumenti dei quali è necessario prima di tutto comprendere le origini e le potenzialità per poterne effettivamente sfruttare a pieno la portata.

Crediamo si possa convenire a ragione sull'efficacia della struttura dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria come proposta organica e integrata di formazione dei futuri insegnanti. Tale proposta va però compresa fino in fondo nelle sue caratteristiche fondanti se si vuole effettivamente salvaguardarla o addirittura replicarla con efficacia nella formazione degli insegnanti di secondaria.

Riferimenti bibliografici

Baird J., Andrich D., Hopfenbeck T.N., Stobart G. (2017). Assessment and learning: fields apart? *Assessment in Education: principles, policy & practice*. Taylor & Francis (Routledge): SSH Titles. DOI: <http://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>

La formazione iniziale in area valutativa: prima mappatura dei Cds in Scienze della Formazione Primaria

Laura Sara Agrati

Professoressa Associata - Università di Bergamo
laurasara.agrati@unibg.it

1. Competenza valutativa e profilo di professionalità

Nel quadro della professionalità docente (Willis et al., 2013; Andrade, Heritage, 2018; OECD, 2013), la competenza valutativa è sempre più oggetto di attenzione da quando è stata indicata come elemento funzionale al più generale sistema di *accountability* (Haitink et al., 2016). La competenza valutativa dei docenti è associata al complesso di conoscenze, abilità e attitudini (Xu, Brown, 2016; Pastore, 2020) che gli insegnanti mobiliterebbero per svolgere le attività funzionali alla valutazione dei risultati di apprendimento e del comportamento nonché alla certificazione delle competenze degli studenti attraverso procedure interne e/o standardizzate (DL. n. 62/2017).

La competenza valutativa va considerata, quindi, ‘una dimensione professionale qualificante il docente, capace di ottenere informazioni sull’apprendimento e sullo sviluppo dello studente allo scopo di regolare l’azione didattica’ (Viganò, 2017, p. 272; Goisis, 2013). In Italia, oltremodo, il contratto collettivo riconosce quella valutativa come correlata e interagente alle altre componenti – disciplinare, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione – che descrivono il profilo professionale dei docenti (art. 27, CCNL, 2016-2018).

2. Formazione iniziale alla competenza valutativa: i curricula universitari dei maestri di scuola primaria

Sebbene più volte definito come ambito problematico (La Marca, 2006; De Luca, Johnson, 2017) se non addirittura trascurato (Stiggins, 1993) della ricerca educativa, la formazione degli insegnanti alla valutazione è stata tuttavia oggetto di indagini (Stiggins, Faires-Conklin, 1988; O’Leary, 2008) che negli anni hanno permesso di identificare componenti necessarie – tra le quali il possesso di terminologia e concetti chiave, l’utilizzo di strumenti ‘carata-e-matita’ così come di test standardizzati, la capacità di effettuare la valutazione degli apprendimento e/o delle competenze.

Gli studi sui curricula di formazione iniziale a livello universitario (De Luca et

al., 2010; Ogan-Bekiroglu, Suzuk, 2014; De Luca, Volante, 2016), in particolare, hanno approfondito, per un verso, le modalità di stimolo ed esercizio di specifiche abilità valutative – es. la scelta di idonei modalità e strumenti di valutazione –, per altro, il rapporto della componente valutativa con altre discipline del curriculum, come anche, la funzionalità delle attività formative (lezioni, seminari, laboratori, esperienze sul campo ecc.).

3. Indagine sui cds Scienze della Formazione Primaria: mappatura dei Piani di studio

Sorprende che tra gli obiettivi formativi qualificanti (Tab. 1, Art. 6 – LM-85*bis*) del corso di studi LM-85bis in Scienze della Formazione Primaria (L. 169/2008; dm 249/2010, all. 1; dm 259/17) non vi sia un riferimento esplicito all'ambito valutativo; esso verrebbe associato a/al:

- capacità di gestire la classe e di progettare il percorso educativo e didattico [...] nonché aiutare l'integrazione scolastica di bambini con bisogni speciali
- possedere conoscenze disciplinari [...] essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini [...]
- possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni.

Un esplicito richiamo è alle 'tecniche di valutazione', che compare tra le conoscenze dei profili dei laureati in riferimento all'area della pedagogia sperimentale, assieme alle metodologie della ricerca.

Il presente contributo descrive in breve il lavoro preparatorio di mappatura degli insegnamenti di area valutativa dei 31 Corsi di studio in Scienze della Formazione Primaria sul territorio nazionale. Vengono, nello specifico, illustrate le denominazioni dei corsi con relative ripartizioni dei CFU e la distribuzione per anno. Lo scopo è di mettere in rilievo alcuni aspetti emergenti utili all'impostazione di una successiva indagine comparativa sui sillabi degli insegnamenti (Serbati, 2019; Perla, Vinci, 2021) e da offrire alla discussione della comunità degli studiosi.

4. Mappatura delle sedi

Sono stati letti i piani di studi – o in alternativa le tabelle degli insegnamenti – delle 31 sedi del cds di Scienze della Formazione Primaria presenti sul territorio nazionale (a.a. 2020/21). Sono state individuate le attività formative (insegnamenti, moduli interni ad insegnamenti, laboratori) che presentassero tra gli obiettivi contenuti e abilità di area valutativa (cfr. lettura dei sillabi). L'analisi comparativa è stata realizzata su tre oggetti: a. denominazioni degli insegna-

menti/moduli/laboratori; b. numero di CFU relativi; c. collocazione dell'insegnamento/modulo/laboratorio all'interno dei 5 anni di corso. Le Tab. 1, 2 e 3 di seguito sintetizzano gli esiti dell'analisi condotta sui tre oggetti:

Denominazioni ¹	n. sedi	Sedi
Programmazione/progettazione + valutazione	12	Aosta, Bari, Basilicata, Bicocca, Bolzano*, Bologna, Firenze, Genova, Macerata*, Mediterranea, Suor Orsola, Verona
Metodi/tecniche/strumenti	7	Bergamo, Calabria, Europea, Macerata*, Palermo, Sacro Cuore, Salerno
Docimologia	7	L'Aquila, LUMSA, Modena e Reggio Emilia, Palermo, Salento, Torino, Urbino
Ricerca/sperimentazione	3	Enna, RomaTre, Udine
Apprendimenti	1	Molise
Sistema	1	Bolzano*

Tab. 1 – Denominazioni di insegnamenti e laboratori²

Anno	n. sedi	Sedi
I	1	Udine
II	12	Bari, Bologna, Bolzano*, Calabria, Enna, Firenze, Genova, LUMSA*, Macerata*, Molise, Salento, Palermo
III	9	Aosta, Bicocca, L'Aquila, Macerata*, Mediterranea, RomaTre, Salerno, Suor Orsola, Urbino
IV	6	Bolzano*, Modena Reggio Emilia, Sapienza, Sacro Cuore, Torino, Verona
V	5	Bergamo, Basilicata, Europea, LUMSA*, Perugia

Tab. 2 – Collocazione di insegnamenti e laboratori

CFU ³	n. sedi	Sedi
12 + 1	2	Enna, Udine
6 e 4	1	LUMSA
8 + 1	2	Bicocca, Firenze

- 1 Per la comparazione delle denominazioni a due livelli logici è stata seguita una procedura di raggruppamento in base ad aspetti di connotazione (Allen, 2017) – selezione del nome, esclusione dell'aggettivo o del genitivo (es. 'Programmazione curriculare e valutazione scolastica' diventa 'Programmazione' e 'valutazione'). Nel caso delle denominazioni a più livelli, è stato selezionato il livello centrale (es. 'Teorie e metodi di programmazione e valutazione scolastica' diventa 'Programmazione' e 'valutazione').
- 2 Nelle tab. 2 e 3 le sedi aventi due diversi insegnamenti e/o laboratori (es. con denominazioni differenti e collocati in anni di corso diversi) sono riportate due volte e identificate con asterisco.
- 3 Nella tab. 3 i CFU con segno '+' si riferiscono rispettivamente all'insegnamento e al laboratorio, quelli con congiunzione 'e' a due differenti insegnamenti.

8	6	Bari, Genova, Firenze, RomaTre, Salerno, Verona
6 + 2	1	Macerata*
7	2	Modena Reggio Emilia, Palermo
6 + 1	4	Macerata*, Mediterranea, Molise, Suor Orsola
6	6	Bergamo, Calabria, Perugia, Sacro Cuore, Sapienza, Urbino
3 e 3	1	Bolzano
4	2	Basilicata, Torino
1	2	Europea, Salento

Tab. 3 – n. di CFU di insegnamenti e laboratori

5. Prime considerazioni

Questa prima lettura comparativa dei 31 piani di studio dei cds in Scienze della Formazione Primaria attivati nell'a.a. 2020/21 mette in rilievo alcuni aspetti che saranno successivamente approfonditi tramite procedure specifiche – es. analisi qualitativa dei sillabi e confronto con categorie tratte dalla letteratura (De Luca et al., 2010).

Si mette in evidenza la varietà di insegnamenti e laboratori di area valutativa sul piano delle denominazioni, delle distribuzioni per anno e delle ripartizioni dei CFU. Sebbene emerga una tendenza nelle sedi ad associare l'area valutativa a quella della progettazione (cfr. tab. 1) e a collocarla al II e al III anno del corso (cfr. tab. 2), tale varietà è espressione, certo, della pluralità dell'offerta formativa per gli studenti sul territorio ma la cui origine varrebbe la pena porre come oggetto di indagine e di confronto tra sedi – si pensi a come i cds definiscono i bisogni di competenza valutativa di futuri/e maestri e maestre.

Nello specifico, oltre che sul piano del 'che', sarebbe interessante investigare soprattutto sul piano del 'come': sul rapporto tra le attività formative di area valutativa e di altra area, es. psicologica, di didattica disciplinare o sociologica delle organizzazioni; sull'effettivo richiamo tra le attività formative (insegnamenti e laboratori, in primis, ma anche tirocinio diretto e indiretto) che collaborano allo sviluppo delle abilità valutativa (Ogan-Bekiroglu, Suzuk, 2014). Dalla lettura effettuata emerge una certa tendenza delle sedi ad articolare le conoscenze e le abilità di area valutativa attraverso modalità didattiche sia teoriche che pratico-laboratoriali.

Riferimenti bibliografici

- Andrade H., Heritage M. (2018). *Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation*. London: Routledge.
- Allen M. (2017). Textual analysis. In *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. London: Sage.
- DeLuca C., Klinger D. A., Searle M., Shulha L. M. (2010). Developing a curriculum for assessment education. *Assessment Matters*, 2, 20-42.

- DeLuca C., Volante L. (2016). Assessment for learning in teacher education programs: Navigating the juxtaposition of theory and praxis. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 20(1), 19-31.
- DeLuca C., Johnson S. (2017). Developing assessment capable teachers in this age of accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 24(2), 121-126.
- Goisis C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita e Pensiero.
- Heitink M.C., Van der Kleij F.M., Veldkamp B.P., Schildkamp K., Kippers, W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17(1), 50-62.
- La Marca P. (2006). *Assessment literacy: Building capacity for improving student learning*, in Paper presented at the Council of Chief State School Officers (CCSSO) annual conference on large-scale assessment, San Francisco, CA.
- O'Leary M. (2008). Towards an agenda for professional development in assessment. *Journal of In-Service Education*, 34(1), 109-114.
- OECD (2013). Student assessment: Putting the learner at the centre. in *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Ogan-Bekiroglu F., Suzuk E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *Curriculum Journal*, 25, 344-371.
- Pastore S. (2020). *Saper (ben) valutare. Repertori, modelli e istanze formative per l'assessment literacy degli insegnanti*. Milano: Mondadori.
- Perla L., Vinci, V. (2021). Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario. Il progetto Prodid Uniba. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, Special Issue - Faculty Development e Digital Scholarship: questioni di ricerca nell'istruzione superiore (pp. 11-30).
- Serbati A. (2019). Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes. In A. di Pace, V. Tamborra, *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 37-56). Milano: FrancoAngeli.
- Stiggins R. J. (1993). Teacher training in assessment: Overcoming the neglect. In S. L. Wise (ed.), *Teacher training in measurement and assessment skills* (pp. 27-40). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.
- Stiggins R.J., Faires-Conklin N. (1988). *Teacher training in assessment*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Willis J., Adie L., Klenowski V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 241-256.
- Xu Y., Brown G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.

Apprendere come insegnare ai bambini a comporre testi sintetici e chiari

Francesca Anello

Professoressa Associata - Università di Palermo
francesca.anello@unipa.it

1. Scrittura integrata nella comprensione della lettura

Leggere e scrivere sono determinanti nel contesto dell'insegnamento e dell'uso della lingua. Nel processo di apprendimento c'è un'alta correlazione di queste abilità con il rendimento scolastico; sono utili anche per l'acquisizione di una seconda lingua (Harmer, 2007). L'itinerario di conquista della capacità di comporre testi chiari, corretti e significativi, è denso di difficoltà che finiscono con il rallentare le acquisizioni dell'alunno.

Negli anni della scuola primaria è problematico per i bambini costruire testi coerenti e coesi per: forti interferenze della lingua parlata; difficoltà di ancoraggio all'esperienza diretta; mancanza di consapevolezza circa gli scopi della comunicazione; divario tra conoscenza ed uso consapevole del mezzo linguistico. Frequentemente i loro testi risultano sordinati nella disposizione delle informazioni, ridondanti e inadeguati.

Il passaggio dalle idee alla testualità non coincide con la semplice trasposizione dei pensieri in parole, intrecciare in modo logico e consapevole le nuove conoscenze con quelle pregresse può essere un compito gravoso per il bambino. Perché le difficoltà non si trasformino in insuccessi sono necessari interventi tempestivi di qualità che, considerando gli esiti della ricerca sul campo, ripensino dispositivi didattici.

Gli studi in ambito cognitivista di Hayes e Flower (1981) seguiti dai contributi di matrice psicopedagogica di Bereiter e Scardamalia (1987) hanno evidenziato che la scrittura è un processo costruttivo e dinamico, che vede l'apprendista scrittore impegnato in un compito di risoluzione di problemi con lo scopo di realizzare un testo che risulti comprensibile, semplice nella struttura e completo nel suo senso, originale nell'espressione.

Se adeguatamente stimolato l'alunno impara a progettare il testo, a pianificare e organizzare le informazioni, a valutare e a produrre nuove conoscenze, a controllare i risultati ottenuti. È fondamentale che l'insegnante sviluppi negli alunni l'abilità di comporre testi avvalendosi della lettura in rapporto reciproco con la scrittura: i bambini apprendono ad analizzare e sintetizzare, a immaginare e prevedere, a scegliere, a integrare e trasformare i contenuti nelle diverse situazioni comunicative.

La ricerca sulla lettura orale indica che ha effetti positivi sulle capacità di decodifica e comprensione degli alunni, perché aumenta la loro capacità di ricavare significati e consente loro di concentrare maggiormente l'attenzione sulla comprensione (Perfetti, 1985). Nelle aule strutturate in modo tradizionale gli studenti riescono a leggere molto poco; la maggior parte della lettura ad alta voce avviene in gruppi di lettura dove un alunno legge mentre gli altri aspettano, sprecando il tempo dei membri del gruppo diversi dal lettore. Le opportunità che hanno gli alunni di leggere ad alta voce e ricevere feedback sulla loro lettura sono minime.

Nella scuola primaria, inoltre, è facile notare un'enfasi eccessiva sulla comprensione letterale a scapito della comprensione interpretativa e inferenziale, nonché la mancanza di istruzioni esplicite che favoriscano le abilità di comprensione.

Lo scopo principale della lettura è quello di interagire in modo produttivo con il testo, per determinarne il significato esprimendo i contenuti in modo ordinato, efficace e sintetico. Alcuni studi sperimentali hanno mostrato che l'uso di strategie di lettura e di regolazione metacognitiva aumentano le capacità di comprensione degli studenti (Brown, Palincsar, 1984; Paris, Cross, Lipson, 1984). Per Palincsar e Brown (1984) la comprensione migliora quando si insegnano agli studenti abilità di sintesi, di formulazione di domande, di chiarimenti e previsioni.

Una composizione scritta implica l'affrontamento di ogni atto del processo come se fosse un compito a sé, ma parallelamente scrivere ha una relazione costitutiva con il comprendere. La lettura è il mezzo per realizzare forme di scrittura come le parafrasi esplicative e sintetizzanti e le schematizzazioni di contenuti, i quali costituiscono la rielaborazione e la chiarificazione dei risultati della comprensione. La scrittura si integra con il processo di comprensione, sia incorporando le attività di scrittura nel programma di lettura sia incorporando le abilità di lettura progressivamente apprese nella composizione.

2. Metodologia CIRC e preparazione insegnanti

Gli insegnanti possono implementare una strategia interattiva, guidare gli studenti dando loro istruzioni per impegnarsi e partecipare in attività autonome di lettura e scrittura. I curricula rinnovati secondo un approccio didattico incentrato sullo studente richiedono l'uso di strategie, metodi e tecniche più conformi ad un approccio costruttivista; uno degli approcci paralleli a questo approccio è l'apprendimento cooperativo.

Il *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC) è una delle tecniche di apprendimento basate sulla cooperazione. Il modello è stato progettato per sviluppare la lettura, la scrittura e altre abilità linguistiche nelle classi di scuola primaria e nei livelli scolastici successivi. Il CIRC è un programma completo per l'insegnamento che si concentra sulla padronanza combinata di strategie di comprensione e di composizione (Stevens, Slavin, 1995; Durukan, 2011).

In CIRC gli studenti lavorano in gruppo in modo cooperativo su varie attività come la lettura in coppia, l'identificazione del principale elemento di una storia,

svolgendo attività di vocabolario e di sintesi e praticando la comprensione della lettura e la scrittura creativa. La metodologia presenta una struttura che aumenta le opportunità di esercizio autonomo in lettura e scrittura ma anche l'applicabilità delle tecniche di composizione.

In primo luogo vengono istituiti gruppi di lettura in classe. Successivamente gli alunni vengono accoppiati all'interno dei gruppi. Quando l'insegnante lavora con un gruppo di lettura, le coppie cercano di insegnare l'uno all'altro abilità di lettura e scrittura significative usando la tecnica dell'apprendimento reciproco. Si aiutano a vicenda a svolgere attività di base per lo sviluppo di abilità quali: lettura orale, formulazione di ipotesi, porre domande, riassumere, scrivere una composizione alternativa, rivedere-correggere la composizione.

I gruppi vengono premiati per tutti i compiti di lettura e scrittura sulla base della performance media dei membri del gruppo. La pari possibilità di ciascun membro di contribuire all'azione e di modificare i risultati, il supporto del gruppo per i risultati e le prestazioni, assicurano la realizzazione della responsabilità personale. Le strategie del CIRC differiscono dal concetto di interazione tradizionale poiché si concentrano sui risultati dell'apprendimento rispetto al compito come prodotto.

L'apprendimento negli alunni di abilità di comprensione accurata e di efficace espressione può essere indagato dalla parte degli insegnanti, mentre acquisiscono padronanza delle procedure di azione del CIRC e di gestione del lavoro nelle sue fasi.

Nel corso di Didattica della lettura e della scrittura dell'Università di Palermo (a.a. 2021-2022), 285 studenti che si preparavano a diventare maestri hanno sperimentato le loro risorse/abilità di leggere e comporre testi attraverso il CIRC, per divenire più consapevoli delle possibilità d'uso del programma in classe progettando attività per alunni dai 6 agli 11 anni. Per tre mesi e utilizzando una piattaforma digitale gli insegnanti in formazione, in coppia e/o in piccoli gruppi, si sono esercitati a chiarire idee, a formulare domande sui contenuti, a strutturare concetti, a sintetizzare argomenti, a proporre azioni.

Per brevità si presentano due considerazioni generali emersi dai dati in elaborazione. Con la tecnica CIRC gli studenti hanno affrontato lo studio universitario in modo più autoregolato migliorando le capacità di decodifica e comprensione, di analisi e sintesi scritte e orali. Emerge l'efficacia del programma CIRC nel produrre nei futuri insegnanti pre-visioni dell'azione didattica in classi di scuola primaria; la capacità di immaginare l'applicazione e la trasferibilità di una metodologia sperimentata su di sé è aumentata.

L'auspicio è che gli insegnanti possano implementare processi di apprendimento cooperativo all'interno di un multiforme programma di lettura e scrittura, perché i principi all'avanguardia dell'organizzazione co-costruttiva della classe e della motivazione siano utilizzati nel contesto di un insegnamento autentico rivolto ai bambini.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter C., Scardamalia M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brown A.L., Palincsar A.S. (1984). Inducing strategic learning from text by means of informed self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17.
- Durukan E. (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading-Writing Skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 102-109.
- Hayes J.R., Flower L.S. (1981). College Composition and Communication. *Cognitive Process of Writing*, 32(4), 365-387.
- Harmer J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson Education International.
- Palincsar A.S., Brown A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Paris S., Cross D., Lipson M. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Perfetti C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Stevens R.J., Slavin R.E. (1995). The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351.

Formazione iniziale tra scuola e comunità: un progetto sul campo in chiave interculturale

Lisa Bugno

Assegnista di ricerca - Università di Padova
lisa.bugno@unipd.it

1. Quadro teorico

La lettura dei tempi e dei luoghi in cui viviamo conduce inevitabilmente a focalizzare l'attenzione sulle plurali configurazioni che scaturiscono dai giochi tra variabili culturali, politiche ed economiche che li qualificano (Santerini, 2019). Pensare e fare educazione nella contemporaneità (Tramma, 2010) implica anche la necessità di riconoscere il ruolo delle molteplici realtà presenti nei territori e di porlo in connessione con le istituzioni scolastiche, al fine di realizzare un “sistema educativo aperto” (Catarci, 2013). Infatti, le forme emergenti di eterogeneità e complessità che caratterizzano le nostre società (Zoletto, 2019) richiedono a chi si occupa di educazione di utilizzare le lenti della prospettiva pedagogica sociale ed interculturale per implicare i contesti degli apprendimenti e delle relazioni sociali, al fine di promuovere cittadinanza e partecipazione democratica (Fiorucci, 2020).

2. Contesti

Sulla base di queste premesse teoriche, il contributo riguarda i primi passi di un progetto pilota che pone in connessione scuola e comunità, coinvolgendo tre future insegnanti e contando su relazioni locali ed internazionali.

Per quanto concerne le prime, il riferimento è a “La mia Scuola è Differente”, un programma attivato nel 2019 grazie al finanziamento dell'impresa sociale Con i Bambini che si svolge in aree caratterizzate appunto da alta complessità socio-culturale (Zoletto, 2019) di tre città italiane: Torino, Milano e Padova. Il suo obiettivo principale è proporre ad alunni ed alunne delle scuole primarie e secondarie di primo grado interessate dei percorsi innovativi per l'evoluzione delle competenze tecnologiche, scientifiche e culturali con il fine di promuovere l'inclusione sociale attraverso una forte sinergia tra scuola, territorio e famiglie. Per quanto concerne lo specifico del contesto patavino, le attività si svolgono grazie ad un Patto Educativo di Comunità tra un Istituto Comprensivo di Padova caratterizzato da alta presenza di alunni e alunne con cittadinanza non italiana e le realtà del contesto socioculturale circostante, inclusa l'Università. Il programma si dipana su livelli

multipli e comprende diverse azioni: quella d'interesse per questo contributo riguarda le esperienze proposte ai bambini nel "tempo dopo scuola". Con tale espressione ci si riferisce a due momenti principali: quelli giornalieri successivi al termine dell'orario scolastico e quelli di sospensione delle lezioni, ovverosia le vacanze natalizie, pasquali ed estive. Nei pomeriggi vengono offerte attività che includono il supporto all'apprendimento linguistico e allo svolgimento dei compiti, laboratori musicali e creativi, mentre le proposte nei periodi di vacanza sono organizzate in campus e comprendono percorsi di altissima qualità per promuovere gli apprendimenti e lo sviluppo di competenze nelle aree linguistica e tecnologico-scientifica.

Come anticipato, il disegno della ricerca è stato elaborato grazie alla collaborazione con la prof.ssa Orellana (UCLA), che ha creato la connessione tra il Gruppo di Ricerca patavino ed il network University-Community Links (in seguito UCLinks), ovvero una rete che collega le Università a contesti scolastici e comunità, nato in seno alle UC di Berkley e Los Angeles e diffusosi nel tempo a livello internazionale.

3. Obiettivi, metodologia e partecipanti

Da un lato, lo studio oggetto di questo scritto intende indagare le potenzialità della declinazione nel contesto italiano del modello UCLinks (Underwood & Welsh Mahmood, 2018) in chiave formativa per i futuri insegnanti: nella sua formulazione originale, tale modello promuove la cooperazione tra università e territorio per la promozione delle realtà educative attraverso la progettazione e l'implementazione di interventi condivisi, con l'intento di agire in senso trasformativo e migliorativo per l'intera comunità. Ciò viene realizzato grazie all'attiva partecipazione in programmi di doposcuola di studentesse e studenti che si preparano a diventare insegnanti, offrendo loro l'opportunità di progettare, attuare e valutare interventi che vedono la collaborazione dei contesti scolastici con la comunità.

Dall'altro, la ricerca intende esplorare quali approcci e pratiche educative possano essere adottati in chiave interculturale nell'ambito de "La Mia Scuola è Diferente".

L'indagine segue una metodologia qualitativa e come strumenti utilizza l'osservazione partecipante secondo il metodo etnografico (Gobbo, 2004), oltre alle interviste semi-strutturate.

Il gruppo di lavoro comprende tre laureande in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova, una ricercatrice-mentore che le coordina ed un supervisore scientifico. Il progetto di ricerca si compone di 3 step principali: uno preparatorio, uno di osservazione ed uno di intervento attivo nei doposcuola da parte delle studentesse.

4. Stato dell'arte

Durante la prima fase del processo (luglio-dicembre '21), si sono svolte le attività di avvicinamento al campo, che hanno compreso l'approfondimento del modello UCLinks e del programma "La Mia Scuola è Differente" da parte delle laureande, oltre alla loro specifica formazione riguardante il metodo etnografico. Al termine di questo primo step, le stesse studentesse hanno intervistato i principali attori che animano il doposcuola padovano sulla base di una traccia semi-strutturata definita insieme alla ricercatrice: l'intento è stato quello di meglio comprendere il funzionamento del programma ed il contesto grazie alla viva voce e alle differenti prospettive di alcuni dei protagonisti dell'iniziativa, ovvero un insegnante, un rappresentante di una cooperativa sociale coinvolta e due educatori. Le domande hanno riguardato le finalità, la genesi e lo svolgimento dell'iniziativa come azione promossa all'interno della cornice del Patto Educativo di Comunità: l'analisi delle risposte è tutt'ora in corso.

La seconda fase, data dall'accesso al campo da parte delle tre laureande, è stata ritardata rispetto alla scansione iniziale dei tempi del progetto, poiché le misure adottate a causa dell'emergenza Coronavirus hanno determinato uno stop del doposcuola. Le attività sono riprese nelle settimane in cui questo scritto viene redatto e due studentesse hanno iniziato il periodo di osservazione partecipante, mentre la terza si dedicherà ai campus estivi.

Sulla scorta delle indicazioni di Orellana (2020), il gruppo di lavoro sta dedicando particolare cura alla dimensione (auto)riflessiva e specifica attenzione al processo che riguarda l'elaborazione delle note sul campo. Da un alto, questi elementi costituiranno i materiali su cui si avrà modo di lavorare direttamente con la prof.ssa Orellana, in quanto svolgerà un periodo di visiting il prossimo luglio grazie al programma Fulbright che le darà modo di accedere alle attività de "La Mia Scuola è Differente" e di supportare il gruppo di lavoro. Dall'altro, gli esiti della seconda fase costituiranno le fondamenta per la progettazione e la definizione della terza: essa è prevista per l'anno scolastico '22-'23 e vedrà l'attivo intervento delle tre laureande nel progetto, attraverso la proposta di altrettanti percorsi originali all'interno del doposcuola.

5. Per (non) concludere

"La Mia Scuola è Differente" ha attivato in un contesto scolastico padovano ad alta eterogeneità socioculturale un doposcuola incentrato sulla promozione dell'inclusione sociale attraverso un'offerta formativa di qualità. Tale programma vede il coinvolgimento dell'università, insieme ad altre realtà del territorio parte attiva di un Patto Educativo di Comunità. In questa cornice, si è sviluppato un progetto pilota volto a contribuire alla formazione iniziale di tre future insegnanti sul modello promosso dagli UCLinks.

Superati gli imprevisti dovuti alla pandemia, le studentesse stanno compiendo

un periodo di osservazione partecipante, prima di elaborare un progetto da proporre per contribuire all'iniziativa sulla base del confronto e del supporto ricevuto dalla prof.ssa Orellana, ordinaria della UCLA ed esponente del network internazionale coinvolto.

Considerato il rilievo che la complessità socioculturale assume nella caratterizzazione dei contesti educativi odierni, il pilota qui presentato intende seguire quanto suggerito dalla letteratura circa l'importanza di individuare e rafforzare alleanze per creare trame di relazione e dialogo tra dentro e fuori la scuola, dimensione irrinunciabile della formazione iniziale in prospettiva sociale ed interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gobbo F. (2004). L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca. In G. Favaro, L. Luatti (eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 126-135). Milano: FrancoAngeli.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Orellana M. E. (2020). *Mindful ethnography: mind, heart and activity for transformative social research*. London and New York: Routledge.
- Underwood C., Welsh Mahmood M. (2017). University-Community Links: A Collaborative Strategy for Supporting Extended Education. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, 5, 2, 207-210. <https://doi.org/10.3224/ijree.v5i2.07>
- Zoletto D. (2019). *A parere dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Verso una educazione motoria di qualità nel percorso di formazione iniziale degli insegnanti nella scuola dell'infanzia e primaria

Francesco Casolo¹

*Professore Ordinario - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
francesco.casolo@unicatt.it*

Daniele Coco

*Ricercatore - Università Roma Tre
daniele.coco@uniroma3.it*

1. Educazione motoria: la situazione attuale

La Laurea Magistrale della classe LM85Bis è il percorso di formazione che prepara e abilita gli insegnanti per le scuole dell'infanzia e primaria nel quale, all'educazione motoria, viene attribuito uno spazio limitato a 9 CFU nei cinque anni di corso. Ne derivano un numero contenuto di ore di didattica e una formazione degli insegnanti nell'ambito motorio inadeguata per garantire ai bambini dai 3 ai 11 anni le auspicabili conoscenze e competenze motorio-sportive. Attualmente nella scuola primaria l'Educazione Motoria viene ancora poco valorizzata. In molte realtà l'insegnamento viene dimezzato da due ad un'ora settimanale, i 60 minuti si riducono a meno di 30 minuti di lavoro effettivo, permane la presenza di docenti poco motivati e poco preparati, prevale un utilizzo dei tempi orientato a proposte di gioco/ricreazione fini a sé stesse e lontane da un loro inserimento in un percorso didattico programmato. Oltre a ciò si continua a riscontrare la mancanza di strutture e di attrezzature adeguate e la poca predisposizione all'utilizzo di ambienti in cui svolgere l'educazione motoria alternativi alla palestra (ambiente naturale, cortili della scuola, corridoi, scale interne, o addirittura le stesse aule). Da ultimo le opportunità di movimento nelle scuole sono diminuite a causa del periodo di pandemia nel quale l'educazione motoria è stata pressoché dimenticata se non addirittura giudicata inutile. Le suddette criticità, unite ad altri fattori contingenti quali la mancanza di cultura del movimento e di corrette abitudini alimentari vanno ad incidere negativamente sulla salute e sul benessere dei nostri bambini. I

1 Entrambi gli autori hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo. In particolare, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Daniele Coco: n.1. Educazione motoria: la situazione attuale; Francesco Casolo: n. 2. I progetti sperimentali a supporto dell'educazione motoria nella scuola primaria e i provvedimenti di legge, n. 3) Verso una educazione motoria di qualità nella formazione iniziale dei futuri insegnanti.

dati al riguardo sono oltre che ben documentati decisamente allarmanti. L'indagine Okkio alla salute del 2019² ha interessato 53273 bambini del territorio nazionale inseriti in più di 2500 classi ed ha coinvolto anche circa 50 mila genitori. Per la definizione dello stato ponderale nei bambini sono stati utilizzati i valori soglia dell'International Obesity Task Force (IOTF)³. Da queste rilevazioni i bambini sovrappeso in Italia sono il 20,4% e i bambini obesi sono il 9,4%, compresi i bambini gravemente obesi che rappresentano il 2,4%. Inoltre, la differenza di genere porta anche a delle differenze di insorgenza, in quanto le femmine in sovrappeso e obese sono rispettivamente il 20,9% e l'8,8%, mentre i maschi sono il 20,0% e il 9,9%. Oltre al sovrappeso nella popolazione scolastica italiana ricorre una perdurante situazione di ipocinesi e di analfabetismo motorio ampiamente dimostrata dal declino delle capacità condizionali e coordinative nei nostri bambini. Un'altra ma non meno importante considerazione che ha influito sugli stili di vita è l'avvenuto cambiamento negli ultimi venti anni delle tipologie di gioco che ha suggellato il progressivo passaggio dai giochi di movimento ai giochi statici.

2. I progetti sperimentali a supporto dell'educazione motoria nella scuola primaria e i provvedimenti di legge

Da molti anni si discute sulla opportunità di inserire nella scuola primaria la figura del laureato in scienze motorie che, negli innumerevoli disegni di legge peraltro mai giunti ad una approvazione definitiva, era pensata ora per supportare il maestro generalista ora per sostituirlo in toto nel corso delle ore dedicate all'educazione motoria. Al fine di verificare la fattibilità di questa prospettiva negli ultimi anni abbiamo assistito al nascere di numerosi progetti sperimentali di inserimento del laureato in scienze motorie supportati richiesti a gran voce dalle scuole primarie e sovvenzionati dal MIUR e dagli enti locali. Se ne riportano alcuni tra i più conosciuti:

- Alfabetizzazione motoria (progetto nazionale Miur-Coni);
- Sport di classe (progetto nazionale Miur-Coni);
- Sbam (Regione Puglia): Sport, Benessere, Alimentazione, Mobilità a Scuola;
- Più sport@scuola (Regione Veneto);
- Lombardia in gioco: A scuola di sport (Regione Lombardia-Coni);

- 2 Okkio alla salute è un sistema di sorveglianza nazionale promosso e finanziato dal Ministero della Salute/CCM e coordinato dal CNaPPS - Istituto Superiore di Sanità in collaborazione con tutte le Regioni e il Ministero dell'Istruzione. Raccoglie informazioni sugli stili di vita dei bambini della scuola primaria, sul loro stato ponderale e sulle iniziative scolastiche riguardanti la nutrizione e il movimento.
- 3 In seno alla IOTF la Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI) dell'OMS da oltre 10 anni monitora il sovrappeso e l'obesità tra i bambini in età scolare con misurazioni standardizzate di peso e statura. COSI coinvolge, ogni tre anni, oltre 300.000 bambini nella regione europea dell'OMS.

- Joy of Moving (Regioni Piemonte e Lazio, Miur, Kinder Sport);
- Scuola in Movimento (Regione Abruzzo-Coni).

Tutte iniziative sperimentali hanno avuto successo e consenso da parte di tutti gli attori coinvolti (MIUR, enti locali, dirigenti scolastici, scuole, genitori e bambini). Queste le caratteristiche comuni: il coordinamento congiunto di ogni singolo progetto che solitamente è avvenuto tra CONI nazionale o regionale e università, la formazione dei supervisori e degli esperti a carico delle università, l'utilizzo dell'insegnante esperto in educazione motoria e nell'avviamento allo sport (laureato triennale in Sc Motorie e sportive), la gestione degli aspetti amministrativi che è stata in carico alle strutture del CONI e il monitoraggio (motorio, cognitivo, di sistema) dei progetti stessi in carico alle università. La valutazione di queste sperimentazioni è risultata fortemente positiva e ha fornito come feedback: la conferma della validità dell'insegnante esperto nella scuola primaria; il sensibile miglioramento delle qualità motorie sia condizionali che coordinative e l'evidente progresso nel rendimento scolastico dei bambini; la variazione in positivo delle loro abitudini motorie che hanno modificato il loro stile di vita e infine la soddisfazione complessiva di sistema (Dirigenti, Maestri, Genitori, Bambini) in ogni sua componente per ogni singolo progetto. Tra le poche situazioni di criticità registriamo la poca preparazione e/o mancanza di esperienza di alcuni esperti, il coordinamento e il monitoraggio di sistema a volte esigui in alcuni progetti, l'impossibilità di dare continuità agli interventi dello specialista per il tardivo riscontro della disponibilità di fondi rispetto all'avvio dell'anno scolastico e non ultimo lo stato giuridico precario e sottopagato degli esperti (Casolo et al, 2016). Queste evidenze hanno indotto il MIUR a promuovere un iter legislativo volto all'inserimento della nuova figura del laureato in scienze motorie all'interno della scuola primaria. Una prima proposta di decreto legge è stata approvata a grande maggioranza dalla Camera dei Deputati in data 18/12/2018 nell'attesa che possa superare l'esame del Senato della Repubblica. In data più recente con il disegno di legge approvato dal Senato della Repubblica il 24/12/2021 viene introdotto l'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria, nelle classi quarte e quinte, da parte di docenti forniti di idoneo titolo di studio e dell'iscrizione nella correlata classe di concorso "Scienze motorie e sportive nella scuola primaria"⁴.

4 Disegno di legge approvato dal Senato della Repubblica il 24 dicembre 2021 (v. stampato Senato n. 2448) presentato dal Ministro dell'Economia e delle Finanze (Franco). Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024 *Trasmesso dal Presidente del Senato della Repubblica il 24 dicembre 2021.*

3. Verso una educazione motoria di qualità nella formazione iniziale dei futuri insegnanti

In questa parte non si vuole entrare nel merito della scelta politica sopra evidenziata ma disquisire sulla formazione di queste figure affinché adeguatamente preparate e aggiornate. È nostra convinzione che una educazione motoria di qualità debba innanzitutto ricercarsi nella formazione iniziale di insegnanti che vanno preparati per acquisire di conoscenze di settore e competenze professionali specifiche e declinabili nel saper programmare, insegnare e valutare attività motorie adattate all'età. Tra le conoscenze di settore non possono mancare quelle relative alle caratteristiche di genere e di età; allo sviluppo della personalità in età evolutiva nelle molteplici dimensioni cognitiva, socio-relazionale, motoria, affettivo-emotiva; alle indicazioni ministeriali e agli obiettivi specifici di apprendimento; agli effetti del movimento e alle forme di attività motoria da adattare ai differenti contesti e ambienti; ai giochi di movimento tradizionali, semplificati, presportivi e sportivi; ai piccoli e grandi attrezzi convenzionali e non convenzionali (Casolo, 2019). Saper insegnare educazione motoria vuol dire conoscere pienamente le dinamiche del processo insegnamento-apprendimento delle abilità e delle competenze motorie riconoscendo senza alcun dubbio la centralità del bambino che apprende per aiutarlo a far crescere tutti i domini. Tra questi il motorio-sportivo è sicuramente più attinente alla futura professionalità ma non dobbiamo trascurare i legami e l'importanza di un intervento motorio-educativo orientato allo sviluppo di competenze cognitive o socio-relazionali. In effetti l'ambito motorio, a differenza di altri contesti di apprendimento, consente l'integrazione alle forme classiche e omologanti di didattica frontale con efficaci forme di didattica più coinvolgente ove emergano gli orientamenti alla ludicità, alla cooperazione e alla relazione, alla self-efficacy, alle nuove tecnologie da utilizzare come risorsa per indurre e far conoscere le attività e alla variabilità della pratica intesa come strategia di adattamento e di arricchimento delle competenze cognitive in generale e delle funzioni esecutive in particolare (Pesce et al., 2015).

Una attenzione particolare a queste indicazioni metterebbe il futuro docente nelle condizioni di integrare e/o sostituire le classiche esercitazioni a comando con forme di didattica enattiva e incorporata volte alla ricerca di situazioni-problema a misura degli allievi (Casolo, 2019).

Tutte le competenze per insegnare una educazione motoria di qualità e per formare i futuri insegnanti possono essere costruite all'interno degli ordinamenti didattici di due corsi di laurea attivi nelle università italiane: il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria (LM85bis) e il Corso di laurea triennale in Scienze Motorie (L22). Con l'intento di andare alla ricerca di queste opportunità viene ora presentata una prospettiva formativa, da quattro anni attiva presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, della durata totale di sei anni che consente sia al laureato in Scienze motorie triennale che al laureato magistrale in Scienze della formazione primaria di conseguire una doppia laurea (Scienze della formazione primaria e Scienze motorie). Questo doppio titolo

permette ai laureati in uscita dai due percorsi di partenza di completare la loro formazione volta al conseguimento di quelle competenze indispensabili per insegnare una educazione motoria di qualità sia nella scuola dell'infanzia che primaria. Il laureato in Scienze della Formazione Primaria, al termine del suo percorso quinquennale, superato il concorso di ammissione alla L22, può essere iscrivibile al 3° anno del Corso di studio in Scienze Motorie dove dovrà affrontare un percorso formativo di 103 CFU di ambito bio-medico e tecnico-sportivo. In parallelo il laureato in Scienze motorie e dello sport (L22), al termine del suo percorso triennale e superato il concorso di ammissione alla laurea in Formazione Primaria, può iscriversi al 3° anno del corso LM85bis. Per ottenere questa seconda laurea dovrà affrontare un percorso formativo di 213 CFU che lo porteranno ad approfondire gli ambiti pedagogico, psicologico, storico e umanistico. In questi due percorsi ad incrocio rimangono attivi i CFU per tutte le attività di laboratorio e di tirocinio previste da entrambe i corsi di studio.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2004). *Scuola in movimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Casolo F., Coco D. (2010). Educazione motoria nella scuola primaria: quali competenze per il docente. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 37-46.
- Casolo F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Casolo F. (2019). Scuola, benessere e educazione del corpo. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Casolo F. et al. (2016). *Lombardia in gioco: a scuola di sport. Advocacy project 2015-2016*. Roma: Congresso SISMES.
- MPI (Ministero Pubblica Istruzione), *Più sport a scuola e vince la vita. Linee generali di indirizzo*, Prot. N. 17, 9 febbraio 2007.
- Okkio alla salute indagine (2019). https://www.salute.gov.it/portale/temi/p2_6.jsp?lingua=italiano&id=2952&area=stiliVita&menu=sorveglianza; www.epicentro.iss.it/okkioallasalute. (Visionato il 30 settembre 2021).
- Pesce C., Marchetti R., Motta A., Bellucci M. (2015). *Joy of Moving Movimenti e Immaginazione*. Perugia: Calzetti e Mariucci.
- Tomporowski P.D. et al. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20, 111-131.
- WHO (2010). *Global Recommendation on physical activity for health*, World Health Organization Geneva: Who.

Teorie e prassi del tirocinio curricolare universitario scolastico per le scienze motorie e sportive

Ferdinando Cereda

*Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore
ferdinando.cereda@unicatt.it*

1. Razionale del tirocinio curricolare: aspetti generali

Con l'introduzione della riforma degli ordinamenti didattici, imperniata sul sistema dei crediti, il tirocinio formativo entra a pieno titolo nel percorso didattico degli studenti come tirocinio curricolare (art. 10 del D.M. 3/11/99 n. 509)¹.

Lo stage rappresenta uno strumento di orientamento di primaria importanza, in quanto offre la possibilità d'integrare le conoscenze acquisite durante il percorso di formazione universitaria con le competenze professionali acquisibili in ambito lavorativo.

Questa esperienza riveste un ruolo rilevante, dal momento che sottolinea la funzione della ricorsività permanente tra teoria e pratica, nonché lo sviluppo dei processi di investigazione e azione, considerati i pilastri di base per acquisire competenze professionali qualitativamente adeguate alle esigenze del mercato del lavoro (Di Nuovo, 2005).

1.1 *Il processo di costruzione del tirocinio curricolare*

La programmazione del tirocinio curricolare, in una modellazione progettuale ideale, dovrebbe essere caratterizzata da quattro fasi: l'analisi, la programmazione, l'esecuzione, la valutazione (Casali, 2012).

L'analisi si concretizza con un'accurata presentazione delle offerte del contesto territoriale e dei bisogni formativi degli studenti.

Con la programmazione si colloca temporalmente il tirocinio all'interno del percorso di studi; si fornisce una mappa dei servizi disponibili, dei materiali didattici e degli strumenti metodologici; si definiscono i referenti esterni dell'esperienza.

L'esecuzione rappresenta la fase dello svolgimento dell'attività di tirocinio.

1 Vedi http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm (visitato il 20 aprile 2022).

La valutazione avviene attraverso gli incontri di gruppo, colloqui individuali e con una sintesi scritta tra la teoria appresa e la pratica agita.

2. Il tirocinio curricolare della laurea triennale in scienze delle attività motorie e sportive: il progetto dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Il corso di laurea triennale in scienze delle attività motorie e sportive (L-22) prevede, al terzo anno accademico, l'assegnazione allo studente di 5 crediti formativi per l'attività di tirocinio al fine di far acquisire allo studente le competenze relative agli ambiti di un possibile futuro esercizio delle professionalità di ambito motorio-sportivo-adattativo.

Gli ambiti principali in cui le studentesse e gli studenti della L-22 dell'UCSC possono svolgere lo stage di tirocinio curricolare, definiti dalle figure professionali caratterizzate dal percorso di studi, sono: fitness, marketing, attività fisica adattata, recupero funzionale post riabilitativo, scolastico, sport di squadra, sport individuali.

2.1 *Razionale del tirocinio curricolare nel settore scolastico*

L'insegnante o il professore di educazione fisica hanno una loro collocazione ben definita. Le attività sono descritte nella classificazione NACE², nella categoria 85.31 "Formazione secondaria generale". L'International Labour Organisation gestisce la classificazione internazionale delle professioni (ISCO, International Standard Classification of Occupations)³. In questa classificazione, la professione di insegnante nella scuola secondaria è classificata nella categoria 2330 "Secondary Education Teacher".

L'Istat (Istituto Nazionale di Statistica) definisce le professioni classificate nella categoria "2.6.3 - Professori di scuola secondaria, post-secondaria e professioni assimilate"⁴. In questa categoria figurano i professori di scuola secondaria superiore (2.6.3.2) e i professori di scuola secondaria inferiore (2.6.3.3). Nella categoria 2.6.3.2.2 – Professori di scienze della vita e della salute nella scuola secondaria superiore, viene collocato il professore di educazione fisica⁵. Nella categoria 2.6.3.3.2

2 NACE è l'acronimo utilizzato per indicare le varie classificazioni statistiche delle attività economiche sviluppate a partire dal 1970 dall'Unione Europea (UE). Vedi: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/NACE_background (visitato il 20 aprile 2022).

3 Vedi <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm> (visitato il 20 aprile 2022).

4 Vedi http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessioni/cp2011/index.php?codice_3=2.6.3&codice_2=2.6&codice_1=2 (visitato il 20 aprile 2022).

5 Vedi <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessioni/cp2011/scheda.php?id=2.6.3.2.2> (visitato il 20 aprile 2022).

- Professori di discipline tecniche e scientifiche nella scuola secondaria inferiore, viene collocato l'insegnante e il professore di educazione fisica⁶.

2.2 *Il progetto formativo: dai tecnicismi alla riuscita educativa*

Nella programmazione delle attività di tirocinio curricolare l'idea di fondo è quella del "fare" in situazione reale. Il percorso formativo del tirocinio comprende momenti di riflessione attraverso i quali gli studenti trasformano i dati in effettiva esperienza.

Gli obiettivi e le modalità di tirocinio per il settore scolastico possono caratterizzarsi dall'entrare in contatto e vivere una realtà lavorativa articolata e strutturata che propone un processo educativo di attività motoria che dovrebbe avere come fine il raggiungimento, il mantenimento e l'eventuale miglioramento di uno stato di salute ottimale, sia fisico che psichico dell'allievo.

Premesse le solide basi umanistiche, scientifiche e tecniche di un futuro insegnante di educazione fisica, lo sforzo nel progettare il tirocinio curricolare è insito nel considerare gli aspetti fondamentali e necessari richiesti dal settore lavorativo. Tra questi, una particolare attenzione viene rivolta alla comunicazione durante l'insegnamento, che influenza notevolmente la qualità degli interventi nel contesto educativo.

2.3 *Lo stage per il tirocinio curricolare in UCSC: alcuni dati*

Sono stati presi in considerazione 642 progetti formativi (PF), utili al conseguimento di crediti formativi universitari (CFU), attivati dal 1° settembre 2018 al 15 gennaio 2022 e necessari per conseguire il titolo di studio. Dei 642 PF: 174 (27%) sono stati attivati nell'ambito recupero funzionale post riabilitativo; 147 (23%) sono stati attivati nell'ambito fitness; 132 (21%) sono stati attivati nell'ambito sport di squadra; 89 (14%) sono stati attivati nell'ambito scolastico; 56 (9%) sono stati attivati nell'ambito sport individuali; 44 (7%) sono stati attivati nell'ambito management e attività fisica adattata.

Nell'ambito scolastico l'attivazione dei PF (n=89) ha avuto un'importante stratificazione regionale, concentrandosi prevalentemente nella provincia sede del corso di laurea (Milano) e in quelle limitrofe.

Milano: 42 (47%); Monza e Brianza: 11 (12%); Varese: 8 (9%); Lecco: 6 (7%); Bergamo: 5 (6%); Como: 4 (4%); Novara: 3 (3%); Brescia: 2 (2%); Pavia: 2 (2%); Sondrio: 2 (2%); Cremona: 1 (1%); Lodi: 1 (1%); Verbania: 1 (1%); Estero (Svizzera): 1 (1%).

6 Vedi <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp2011/scheda.php?id=2.6.3.3.2> (visitato il 20 aprile 2022).

Generalmente gli obiettivi formativi del PF sono stati l'osservazione della gestione della classe e della relazione con gli allievi e la conduzione di alcune lezioni concordate e assistite dal docente della classe.

3. Conclusioni

Il bisogno di supervisionare i futuri professionisti dell'educazione fisica, nonché di raccogliere informazioni sul loro comportamento attraverso l'osservazione diretta e sistematica in situazioni e contesti reali, sono tra i fattori determinanti per il successo del processo educativo. Questo deve essere inteso come integrazione tra le dimensioni teoriche e operative relative all'esperienza professionale. Il tirocinio, quindi, deve promuovere la consapevolezza di sé, formare alla relazione movimento-educazione, sviluppare un atteggiamento di apertura, disponibilità alla ricerca e al cambiamento, attivare la capacità progettuale; sviluppare e consolidare la consapevolezza della complessità che il ruolo professionale implica e le competenze previste dal piano di studi del corso di laurea.

La valutazione dovrebbe comprendere il punto di arrivo e il percorso di cambiamento del tirocinante, il contributo specifico dell'esperienza svolta e gli effetti diretti e indiretti dell'organizzazione del tirocinio. Le dimensioni oggetto della valutazione complessiva dell'attività di tirocinio diventano: l'atteggiamento generale (partecipazione alle attività, socializzazione, attenzione, disponibilità, puntualità); le competenze comunicative (pertinenza degli interventi, organizzazione delle conoscenze, coerenza, interazione cognitiva, negoziazione, correttezza formale); le competenze progettuali (autonomia, sistematicità, organizzazione dei saperi); la riflessività (osservazione, comprensione, sintesi).

I dati emersi dagli stage curriculari attivati nella L-22 dell'UCSC di Milano definiscono che l'ambito scolastico come esperienza di stage desta uno scarso interesse: forse per la poca speranza di trovare subito un'occupazione lavorativa, forse per la situazione legislativa criptica che riguarda l'accesso all'insegnamento dell'educazione fisica a scuola.

La scuola primaria, al momento, non è tra gli interessi degli studenti. Alla luce dei nuovi orizzonti legislativi-occupazionali (educazione motoria nella scuola primaria), occorrerà ripensare all'organizzazione e ai contenuti del percorso di studi dei corsi di laurea in scienze motorie e dello sport.

Riferimenti bibliografici

- Casali E. (2012). Il tirocinio come progetto formativo. In L. Pati (ed.), *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti, azioni* (pp. 31-40). Milano: EDUCatt.
- Di Nuovo S. (2005). Nuovi parametri. In A. Perucca (ed.), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria* (vol. I, pp. 131-146). Roma: Armando.

L'educazione motoria nella scuola primaria: analisi e determinazioni

Francesca D'Elia

Professoressa Associata - Università di Salerno
fdelia@unisa.it

1. Evidenze documentali

La recente innovazione legislativa, introdotta dall'articolo 103 delle Legge di Bilancio 2022, che prevede il ricorso a docenti specialisti per insegnare educazione motoria nella scuola primaria ha risvegliato il dibattito che si era riaperto in occasione del disegno di legge 992/2018¹ che già prevedeva l'introduzione del docente specialista di educazione fisica nella scuola primaria al fine di garantire "un insegnamento reale e qualificato ai bambini attraverso interventi idonei e mirati dal punto di vista dello sviluppo motorio, ma non solo, anche allo scopo di produrre effetti sul piano degli apprendimenti, della prevenzione e della socializzazione". Il progetto normativo 992/2018 presentava tuttavia alcune problematiche per via delle peculiarità organizzativo-didattiche e metodologiche del segmento primario dell'istruzione nonché della disciplina di insegnamento e della relativa formazione dei docenti, che ne rendevano difficile l'applicazione senza specifici emendamenti (Raiola, 2019; D'Elia, 2019a).

Negli anni poi si è assistito all'avvicinarsi di diverse proposte e tentativi di realizzare, anche attraverso progettualità a carattere nazionale, percorsi di educazione fisica adeguati e sistematici nella scuola primaria, ma i progetti per quanto ben strutturati e orientati non possono rispondere a bisogni che necessitano di interventi più organici e strutturali. In tal senso, possiamo considerare la Riforma della Buona Scuola² un primo tentativo di introdurre i docenti specialisti nella scuola primaria attraverso "il ricorso a docenti generalisti in possesso di certificate competenze nonché a docenti abilitati all'insegnamento anche per altri gradi di istruzione in qualità di specialisti", tuttavia le "certificate competenze", genericamente indicate e non ben identificate, hanno aperto ad ulteriori complessità, in quanto la pluralità derivante dai modelli formativi che possono produrre le "certificate competenze" genera confusione e rischia di tradire uno dei principi guida

1 Delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria.

2 Legge n. 107 del 13 luglio 2015 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

della riforma che, allora come oggi, riguarda la proposizione di interventi mirati ad opera di docenti adeguatamente e univocamente qualificati attraverso i corsi di laurea afferenti alle tre classi di laurea magistrali in scienze motorie e sportive. Inoltre, non c'è stato ad oggi alcun segno evidente dell'applicazione della riforma della Buona Scuola che, già utilizzando l'organico di potenziamento, avrebbe potuto e dovuto sviluppare l'obiettivo del "potenziamento delle discipline motorie e sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano", mentre invece l'educazione fisica nella scuola primaria ha continuato ad essere insegnata in modo non sistematico. Solo in tempi recenti si sono concretizzate misure tangibili e sostenibili grazie alle determinazioni e alle risorse del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che rendono possibile l'implementazione dell'attività fisica a scuola attraverso l'introduzione e l'obbligatorietà, di fatto, di ulteriori due ore da destinare all'educazione motoria e da tenersi a cura di docenti specialisti. In particolare, le criticità di cui al DdL 992/2018 sono state superate dall'attuale legge, l'articolo 103 ha infatti previsto dettagliatamente le modalità di attuazione di questa misura innovativa per la scuola primaria.

Risulta dunque prioritario e utile promuovere lo sviluppo della conoscenza sull'organizzazione e i metodi di insegnamento/apprendimento in educazione fisica nella scuola primaria affinché la novellata riforma possa essere applicata nel migliore dei modi.

2. Indicazioni didattico-metodologiche

Le scelte metodologiche in Educazione fisica e motoria vanno approfondite e analizzate in funzione delle peculiarità che caratterizzano i fondamentali approcci teorici al controllo e all'apprendimento motorio in funzione degli obiettivi specifici di apprendimento e dei traguardi di sviluppo delle competenze da raggiungere al termine della scuola primaria. Nello specifico, i due principali approcci, quello cognitivo e quello ecologico-dinamico, generano metodi di insegnamento rispettivamente prescrittivi ed euristici, che si concretizzano nello spettro degli stili di insegnamento riproduttivi e produttivi, direttivi e non direttivi, nella didattica mediata dal docente e mediata dall'allievo, in una variabilità esecutiva che deve essere sapientemente e consapevolmente guidata dal docente.

Bisogna quindi centrare l'azione di sviluppo scientifico-culturale della formazione dei docenti sui metodi d'insegnamento dell'educazione fisica e motoria nella scuola primaria con una prospettiva integrata in cui lo specialista e il generalista dovranno reciprocamente adattarsi per evitare che l'educazione fisica e l'educazione motoria (Lipoma, 2014) vengano insegnate con modelli eccessivamente disciplinari o riduttivamente generalisti; diventa dunque cruciale delineare core curricula specifici per l'insegnamento dell'educazione fisica e motoria nella scuola primaria nell'ambito dei percorsi universitari per docenti specialisti, in particolare nei corsi di studio afferenti alle tre classi di laurea magistrale delle Scienze Motorie e Sportive (D'Elia, 2019b, c) e implementare la formazione nei metodi e didattiche delle attività motorie e sportive per i generalisti (Casolo et al., 2019).

Ai fini della formazione universitaria dei docenti specialisti il core curriculum si pone come una possibile risposta all'esigenza di qualificare tutti i laureati magistrali in scienze motorie e sportive nel campo specifico di insegnamento dell'educazione fisica e motoria nella scuola primaria, attraverso un modello omogeneo e allo stesso tempo flessibile di progettazione dei curricula universitari, che sia capace di preservare la qualificazione del laureato in scienze motorie e sportive ma al contempo di formare un profilo adeguato rispetto agli obiettivi (specifici di apprendimento) educativi delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola primaria e, quindi agli scopi contenuti nella legge.

Pertanto, i contenuti e gli obiettivi dei percorsi formativi dedicati e destinati a tali docenti vanno ripensati in un'ottica sì specialistica, ma anche predisponente al ruolo di docente di educazione fisica nella scuola Primaria, compatibilmente alla mutata configurazione dei processi educativo-didattici che si instaurano nel segmento scolastico primario, sia in termini di metodologie che di organizzazione, rifuggendo dualismi ed estremismi.

Riferimenti bibliografici

- Casolo F., Coco D. (2019). Educazione motoria nella scuola primaria: Quali competenze per il docente? *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 37-46.
- D'Elia F. (2019a). Modelli didattico-organizzativi della scuola primaria per l'insegnamento dell'educazione fisica. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 89-96.
- D'Elia F. (2019b). The core curriculum of university training to teach physical education in Italy. *Journal of Physical Education and Sport*, 19 (Supplement issue 5), 1755-1758.
- D'Elia F. (2019c). The training of physical education teacher in primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1proc), 100-104.
- Lipoma M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria. In U. Margiotta (ed.), *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia* (pp. 192-207). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Raiola G. (2019). L'insegnante di Educazione Fisica nella Scuola Primaria: problematiche ordinamentali e possibili prospettive. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 181-192.
- Disegno di Legge 992/2018. Delega al Governo in materia di insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria.
- Legge n. 107 del 13 luglio 2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Legge di Bilancio 2022. Art. 103 - Insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria.

La competenza interculturale del corpo docente nella scuola dell'infanzia e primaria: dall'accettazione della non-conoscenza all'apertura interculturale

Barbara Gross

*Ricercatrice - Libera Università di Bolzano
barbara.gross2@unibz.it*

1. I laboratori di Pedagogia interculturale nella professionalizzazione degli insegnanti

Questo contributo tratta degli elementi essenziali necessari per lo sviluppo della competenza interculturale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. Si basa sull'analisi dei diari di apprendimento di studenti di Scienze della Formazione Primaria presso la Libera Università di Bolzano, elaborati in seguito ai lavori svolti nei laboratori di Pedagogia interculturale. I laboratori fanno parte del modulo "Inclusive Pedagogy" (11 CFU), composto da due insegnamenti (Pedagogia interculturale e Pedagogia speciale) e da due laboratori ad essi afferenti. La specificità del modulo consiste nel trattare in modo trasversale le differenti sfaccettature della diversità, da quella linguistica, sociale e culturale alla disabilità e ai disturbi specifici dell'apprendimento. Nelle venti ore dei laboratori di Pedagogia interculturale si utilizzano diversi approcci per sviluppare nei futuri insegnanti (auto)riflessività e competenza interculturale: l'approccio biografico e letterario, l'analisi di contributi presenti nei media, negli articoli di giornale e nei blog internet, l'analisi di casi di studio e giochi di ruolo. Si riportano di seguito alcune considerazioni emerse dall'analisi dei diari di apprendimento come strumento che permette di registrare lo sviluppo delle competenze e i processi di apprendimento.

2. La competenza interculturale dei futuri insegnanti

Dall'analisi dei diari di apprendimento sono emerse competenze in linea con i numerosi modelli e teorie di competenza interculturale (per es. Reggio e Santerini, 2014). Nella letteratura scientifica l'acquisizione della competenza interculturale è vista sia come un processo a spirale (Fondazione Cariplo, Bertelsmann Stiftung, 2008) sia come un processo di acquisizione graduale in diverse fasi di sviluppo (Nieke, 2008), sempre sottolineandone la complessità e la multidimensionalità. La competenza interculturale implica atteggiamenti positivi verso la diversità, la tolleranza di ambiguità, rispetto, curiosità, (auto)consapevolezza culturale, empatia, capacità di comunicazione effettiva con persone percepite come appartenenti

ad un’“altra cultura” e parlanti un’altra lingua (Deardorff, 2006) e la conoscenza della didattica interculturale (per es. Fiorucci, 2011). Tutto ciò richiede la competenza auto- e metariflessiva come competenza trasversale.

Si possono identificare alcune aree di specifica rilevanza per il lavoro pedagogico nelle scuole dell’infanzia e primaria: la considerazione dei vissuti individuali dei bambini e delle loro famiglie, il coinvolgimento di tutti i genitori nella vita scolastica (Arnesen, Allan, Simonsen, 2010; Ministero dell’Istruzione, 2022), la necessità di competenze glottodidattiche e la capacità di rispondere con metodologie adeguate ai bisogni linguistici valorizzandone i repertori (*ibidem*).

Anche se in misura diversa questi elementi emergono dai diari degli studenti. I futuri insegnanti mostrano competenze auto- e metariflessive nel portare alla luce, riflettere ed eliminare stereotipi e pregiudizi propri e altrui, abilità interattive, fiducia in se stessi, consapevolezza culturale, capacità di tollerare contraddizioni e empatia. Quello che però risulta tuttora da approfondire è la riflessione critica dei concetti di “cultura” e di “competenza interculturale”.

3. Riflessioni sui concetti di “cultura” e “competenza interculturale”

Non si tratta di discutere l’utilità di approcci nei confronti della competenza interculturale ma di riflettere sul concetto di “cultura” intesa come costruito sociale: approcci che operano con una concezione restrittiva di *cultura* e di *diversità culturale* sono da intendersi come *pratiche di potere*, cioè il manifestarsi del potere latente della maggioranza sulla minoranza. Queste pratiche si manifestano nel riduzionismo e nell’essenzializzazione di *cultura* come *cultura nazionale* (cfr. Mecheril et al., 2010; Gross, 2022).

La riflessione critica sul concetto di competenza interculturale riguarda specificamente l’esclusione degli “altri”. La competenza interculturale e l’agire interculturale nei contesti educativi sono associati a una situazione in cui un professionista, di solito un/a rappresentante della maggioranza, lavora prevalentemente con partecipanti del gruppo maggioritario, il quale discute temi che riguardano persone che appartengono alla minoranza. Queste ultime raramente assumono un ruolo di professionisti nella formazione del personale pedagogico; i professionisti solitamente si rivolgono indirettamente al gruppo minoritario negando le opportunità di professionalizzazione in quel settore alle persone provenienti da contesti migratori (Kalpaka, Mecheril, 2010). Sebbene le iniziative di professionalizzazione pedagogica di futuri insegnanti con retroterra migratorio siano aumentate in Europa (Bellacicco, Gross, 2021), devono tuttora essere ampliate le possibilità di qualificazione “interculturale”.

4. Verso un’apertura interculturale tramite la non-conoscenza

Per evitare di considerare la competenza interculturale come una forma di conoscenza e di sapere sugli “altri” e per creare un atteggiamento responsabile nella ge-

stione delle differenze è necessaria una riflessione critica e “essere consapevoli del dilemma della determinazione della differenza e della trascuratezza della differenza” (Messerschmidt, 2009, p. 133). Per concretizzare istituzioni caratterizzate da apertura interculturale è necessario abbracciare la “non-conoscenza”, riorganizzare i servizi e orientarli alla realtà di una società migratoria (Kalpaka, Mecheril, 2010).

L'azione professionale pedagogica in condizioni di diversità culturale, nel senso di una “pratica riflessiva” (Santerini, 2017, p. 130), richiede quindi la messa in discussione del concetto di competenza e la volontà di perdere l'illusione della competenza; come scrive Christoph Wulf (1999), “non la pretesa di comprendere l'altro ma il riconoscimento che l'altro è diverso e incomprensibile deve diventare il punto di partenza della Pedagogia interculturale” (p. 61) e di conseguenza la capacità professionale di relazionarsi con la propria ignoranza, la non-conoscenza e la non-comprensione. Kalpaka e Mecheril (2010) riconoscono che ciò implica che l'“altro” venga riconosciuto e compreso come “altro” prima che la non-comprensione possa essere scelta come punto di partenza, e necessita la considerazione riflessiva di questi intrecci. L'(auto-)riflessività, quindi, apre lo spazio al dialogo costruttivo e a un lavoro profondo nei confronti delle dicotomie.

5. Conclusioni

Dall'analisi critica del concetto di competenza interculturale si desume la seguente impostazione di base per il lavoro pedagogico:

- Le competenze interculturali si sviluppano confrontandosi con la diversità etnica, culturale e linguistica nella teoria e nella pratica pedagogica come spazio di apertura interculturale.
- Il concetto di competenza interculturale in un contesto di diversità sottende la disponibilità a superare l'illusione della competenza assoluta, cioè esige l'accettazione della non-conoscenza.
- La rinuncia alla pretesa di perfezione e l'accettazione della propria non-conoscenza permette ai docenti ed educatori di percepire e lavorare con apprendenti e genitori come attori esperti.
- Il lavoro pedagogico richiede una rinuncia a soluzioni universali per le sfide legate alla convivenza tra soggetti eterogenei.
- Il lavoro pedagogico richiede anche il riconoscimento del proprio ruolo nella (ri)produzione di schemi e azioni di potere nella società: nel lavoro pedagogico è particolarmente importante mettere in discussione la propria posizione ed eventuali azioni di potere.
- L'auto-riflessività aumenta la percezione critica delle proprie azioni, ponendole costantemente in discussione come base di un atteggiamento professionale (Gross, 2022, p. 118).

Riferimenti bibliografici

- Arnesen A.L., Allan J., Simonsen E. (eds.) (2010). *Policies and Practices for Teaching Socio-cultural Diversity - A Framework of Teacher Competences for Engaging with Diversity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bellacicco R., Gross B. (2021). Disabilità, DSA e background migratorio nei futuri insegnanti: i benefici e il dilemma dell'accesso all'università. *Studium Educationis*, 22(2), 18-27.
- Deardroff D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Fiorucci M. (2011). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Fondazione Cariplo e Bertelsmann Stiftung (2008). *Competenza interculturale: la competenza chiave del 21° secolo?* Milano: Gütersloh.
- Gross B. (2022). *Eterogeneità e disuguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Kalpaka A., Mecheril P. (2010). Interkulturell. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M.d.M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, C. Melter (eds.), *Migrationspädagogik* (pp. 77-98). Weinheim: Beltz.
- Mecheril P., Castro Varela M.d.M., Dirim I., Kalpaka A., Melter C. (eds.) (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt A. (2009). *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Ministero dell'Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*. <https://www.miur.gov.it/-documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf> [25.03.2022].
- Nieke W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reggio P., Santerini M. (eds.) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini: Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.

Empowering future teachers' intercultural awareness with eTwinning

Elif Gulbay

Ricercatrice - Università di Palermo
elif.gulbay@unipa.it

1. Introduction

eTwinning Initial Teachers Education (ITE) initiative aims at introducing an innovative way of teaching in a simple and natural way, through the regular use of new technologies, communication in a foreign language and learning in a multicultural context. Begun in 2012 as a pilot initiative with the name TTI – Teacher Training Institutions Initiative, eTwinning for Future Teachers expanded officially in 2018 to all eTwinning countries and has become an important part of the action¹. In order to live and work in plural societies as socially responsible and intercultural knowledgeable citizens, intercultural awareness and intercultural communication skills need to be mastered (INDIRE, 2021; Papadakis, 2016).

This paper aims at examining the impact of eTwinning experience on empowering future teachers' intercultural awareness within two different international eTwinning projects. The first project “What kind of World do we want?” has been given start in October 2021 and apart from University of Palermo it involves two different universities from Turkey. The second project “Qualified teacher of the future” has had its start in November with German, French and Turkish partner universities. The very first results underlines the importance of equipping students with twenty-first century skills and the important role eTwinning plays in this, as well as indicating main challenges which need to be addressed to enhance globalisation as a dynamic concept.

2. Literature Review

In today's world, intercultural competence is considered as an area of growing significance as societies are becoming more and more diverse and complex. Consequently, all nations and societies that value human rights, justice and well-being of their citizens need to address the diversification of cultural values and invest in intercultural competence in all public services (Portera, 2013; Deardorff, 2011). Among these services, education can be considered in the first place.

1 www.etwinning.net

The intercultural awareness in the educational context aims to define an intentional project to promote cultural dialogue. In this way diversities of all kinds (cultural, gender, social class, biographical, political, sexual, etc.) become a privileged point of view of educational processes, by offering everyone the opportunity for personal development (Fiorucci, Stillo, 2019).

Intercultural awareness, which expresses the cognitive dimension of intercultural communication competence, is an individual's ability to understand the similarities and differences between different cultures. It also refers to the individual's understanding of how his or her own culture and the cultures of other individuals participating in communication will affect thoughts and behaviors.

Intercultural awareness refers to an awareness of, comfort with, and sensitivity toward issues of cultural diversity in the classroom and it is crucial to teachers' abilities to promote positive outcomes for all students (Newton et al., 2020).

Numerous studies in the field underline the importance of intercultural awareness in playing a major part for the development of intercultural competence (Byram, 2021; Barrett et al., 2014). In addition, Dimitrov and Haque (2016) define intercultural teaching competence as the ability of instructors to interact with students in a way that supports the learning of students who are linguistically, culturally, socially or in other ways different from the instructor or from each other, across a very wide definition of perceived difference and group identity. Interculturally competent teachers are open to diverse ways of knowing, are reflective in their approaches to curriculum design and promote multiple perspectives when they select content and learning activities (Deardorff, 2011). The best conditions for the development of intercultural competencies can be created using the educational technologies, various innovative strategies and also through the participation of students in various international projects and international educational programs that can promote the intercultural interaction and motivation.

eTwinning Initial Teacher Education (ITE) initiative aims to establish and enhance intercultural interaction with other teacher candidates in Europe. Introducing eTwinning into the training of student teachers will bring significant value to them and their institutions as it will increase the capacity to trigger changes in terms of modernization and international opening within their educational organizations; broader understanding of practices, policies and systems in education (INDIRE, 2021; Nucci et al., 2021).

3. Methodology

The first project "What kind of World do we want?" has been given start in October 2021 and apart from the University of Palermo it involved two different universities from Turkey: Mersin and Balıkesir University, with the participation of 13 prospective teachers in total. The second project "Qualified teacher of the future" was given start in November with the same Turkish partner universities and this time including the University of Jules Verne Picardie from France and

the University of Stuttgart from Germany with the participation of 30 student teachers. These participants were asked to create promotional videos in groups about their perceptions on eTwinning activities. Besides, were being observed and assessed by their trainers during several collaborative tasks.

4. Results and Discussions

The study tried to explore the ways in which eTwinning projects might enhance student teachers' intercultural awareness and it discussed these teacher candidates' perceptions regarding eTwinning and its impact on contributing towards the enhancement and development of intercultural interaction. Examining their experience of being involved in the eTwinning project, participants reported the following advantages: *improving ICT skills, enabling intercultural exchange, increasing motivation and class participation, improving language skills, improving group cooperation and communication.*

Results suggest that eTwinning tasks have a positive influence on participants' intercultural attitudes and skills by contributing to their knowledge about the use of various Web 2.0 tools.

5. Conclusions

This study may offer a picture of the way in which eTwinning projects may enhance the intercultural development of future primary school teachers. Both projects have helped promote intercultural knowledge skills, attitudes and actions which would be essential in prospective teachers' future interactions with other prospective teachers. In addition to improving the English language skills, the student teachers have had the opportunity to socialize, improve their digital competencies, and gain the ability to cooperate both in the group and with their peers from different countries involved in the project. Consequently, the student teachers' self-confidence has improved and they have experienced the sense of achievement. Some student teachers have experienced problems especially in using their language skills during in group activities. However, it has also been observed that they were able to partially solve this problem in the work process and received help from their colleagues and their teacher trainers when necessary. To conclude, it can be said that the contribution of eTwinning in initial teacher training provides discovery and implementation of project teaching and multidisciplinary work, development of ICT and language skills as well as European, international and intercultural experience.

References

- Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P., Philippou S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi Series No. 3. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (2nd edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Deardorff D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 149, 65.
- Dimitrov N., Haque A. (2016). Intercultural Teaching Competence: A Multidisciplinary Framework for Instructor Reflection. *Intercultural Education: Learning at Intercultural Intersections*, 27(5), 437-456.
- EUA. European University Association (2018). *Learning and teaching in Europe's universities. An EUA position paper*. <https://eua.eu/resources/publications/340:learning-and-teaching-ineurope%E2%80%99s-universities-an-eua-position-paper.html>
- EUA. European University Association (2019). *Continuous development of teaching competences. Thematic Peer Group Report. Learning and Teaching paper* <https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%203%20%20continuous%20development%20of%20teaching%20competences.pdf>
- European Union (2015). *Education & Training 2020 - Schools Policy, Shaping Career-long Perspectives on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teachereducation_en.pdf
- Fiorucci M., Stillo L. (2019). La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 7-21.
- Nucci D., Tosi A., Pettenati M. C. (eds.) (2021). *eTwinning e la formazione degli insegnanti. Studi, evidenze e prospettive della community italiana*. Carocci: Roma.
- Portera A. (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Unità nazionale eTwinning INDIRE (2021). *eTwinning Italia 2014 -2020. Rapporto di Attività*. Unità nazionale eTwinning c/o Agenzia nazionale Erasmus+.

Il service learning nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto “Nessuno Resta Indietro”

Alessandra La Marca

Professoressa Ordinaria - Università di Palermo
alessandra.lamarca@unipa.it

1. Introduzione

Nei mesi di chiusura delle scuole, a causa dei provvedimenti presi per fronteggiare l'emergenza sanitaria, è nato il progetto Nessuno Resta Indietro, grazie al quale gli studenti hanno sperimentato l'attivazione di una didattica a distanza.

Il progetto ha permesso di mettere a punto un modello sostenibile, strategie e strumenti innovativi di recupero e di potenziamento dell'apprendimento per contrastare gli effetti a breve e a lungo termine della chiusura delle scuole sui minori in difficoltà. Grazie alla creazione di un *repository* di contenuti condivisi.

Sono stati coinvolti nella pianificazione e realizzazione degli interventi in DAD e in DDI con gli alunni in difficoltà, 869 studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Palermo (303 terzo anno; 293 quarto anno; 273 quinto anno), al fine di consentire lo svolgimento di attività di *Service Learning*. Si è trattato di attività volte al potenziamento delle competenze di base e allo sviluppo della motivazione.

Sono state realizzate specifiche attività per il potenziamento cognitivo per favorire la motivazione (Malik, 2014) e la riuscita di alunni in difficoltà (Coggi, 2015; Trinchero, Piacenza, 2020). Per gli interventi di didattica a distanza, con piccoli gruppi di alunni delle scuole primarie (4-5), si è utilizzato un approccio ludico all'apprendimento e sono state curate le strategie motivazionali secondo un modello motivazionale complesso, che integra la “Motivational Design Theory” (Malik, 2014), con il modello dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (2017), gli apporti più recenti dell'engagement (Yang et al., 2019) e della gamification (Chapman, Rich, 2018).

In questo contributo presentiamo quanto è stato rilevato sull'effetto della partecipazione al progetto di *Service Learning* attraverso uno strumento di *self assessment* che ci ha permesso di verificare come gli studenti coinvolti hanno conseguito una maggiore capacità di accoglienza, di ascolto e una responsabilità condivisa attraverso lo sviluppo della creatività e della capacità di mediare e di gestire i conflitti.

2. Il progetto di *Service Learning (SL)* e lo sviluppo delle soft skills

Il progetto di *Service Learning (SL)* ha portato alla riscoperta della bellezza dell'inclusione, dell'integrazione e della responsabilità. La dimensione collaborativa dell'apprendimento attraverso il SL è riconosciuta come una delle condizioni migliori sul piano dell'efficacia didattica e rimane una dimensione formativa importante anche per le implicazioni etiche e sociali. Gli studenti universitari hanno potuto constatare in prima persona l'importanza che riveste, per un insegnante la capacità di trovare idee o soluzioni nuove, combinare gli elementi a disposizione in qualcosa di nuovo e funzionante, risolvere problemi in modo originale e modificare l'esistente migliorandolo. In rete gli studenti hanno potuto agevolmente allestire un'azione di tutoring per bambini con difficoltà, affiancandoli. Nello svolgere le attività a distanza, ottimi alleati sono risultati essere i software disponibili online, che hanno permesso di rendere le spiegazioni ed esercitazioni più attrattive (Chapman, & Rich, 2018).

Per l'autovalutazione degli 869 studenti universitari è stato utilizzato il Questionario SSI (Soft Skills Inventory) (La Marca & Longo, 2018), con il quale abbiamo chiesto agli studenti di autovalutarsi su alcune Competenze relazionali (ascolto, accoglienza, gestione dei conflitti) e su alcune Competenze strategiche (creatività, progettualità, apprendimento, proattività). Presentiamo di seguito un breve commento ai risultati ottenuti.

3. Le competenze relazionali: ascolto, accoglienza e gestione dei conflitti

Dai dati emersi si nota come le dimensioni dell'*ascolto* maggiormente sviluppate dagli studenti sono la *percezione* (37,28%) e l'*attenzione* (27,39%), due qualità strettamente correlate e l'una richiama l'altra: facilitare i processi dell'attenzione, della concentrazione non può avvenire se non sostenuta da una solida relazione di fiducia tra il futuro insegnante e l'alunno e al contempo un rapporto empatico tra loro è necessario per promuovere i processi attentivi.

Dalle esperienze riportate dagli studenti sull'*accoglienza*, si evidenzia come la maggior parte di loro ha fin da subito cercato di abbattere le barriere comunicative e relazionali legate alla modalità a distanza e allo spaesamento riscontrato nei bambini, i quali non avevano ben chiari i motivi degli incontri pomeridiani. Per metterli a loro agio, gli studenti hanno predisposto momenti dedicati al dialogo partecipato. 462 studenti affermano che la principale dimensione sviluppata rispetto all'accoglienza è la *cordialità*, la quale consente di creare gruppo e promuove la motivazione dei membri per garantire un raggiungimento efficace ed efficiente dei risultati.

Per quanto concerne la *gestione dei conflitti*, emerge che durante l'attività del progetto i rispondenti hanno sviluppato maggiormente la dimensione della *prevenzione* (54,55%).

La prevenzione è un'arma vincente per superare le tensioni o addirittura evitarle

e si fonda su qualità come evitamento, affinità, diversità e conflitto. La seconda dimensione maggiormente sviluppata è la *correttezza*, il 20,60% ritiene di aver migliorato la propensione all'*obiettività* e la *flessibilità* a riconoscere i propri errori attraverso un processo di autoanalisi.

4. Le competenze strategiche: creatività, progettualità, apprendimento, proattività

Sulla base dei risultati ottenuti è possibile osservare che, per quanto riguarda la creatività, la dimensione della *duttilità* è stata la più sviluppata (62,72%); questa permette di fare un'analisi critica delle strategie usate per rilevare la loro funzionalità e adeguatezza ai fini del raggiungimento di un obiettivo prefissato. Nel caso della *proattività*, si registra che la dimensione più sviluppata è quella della riflessione, pari a 472 tirocinanti (54,32%). Nella riflessione prevale un'attenta considerazione ai progetti e alle azioni che si vogliono realizzare. Relativamente alla progettualità le dimensioni più sviluppate sono il *realismo* (32,75%) e la *concretezza* (30,84%). Il realismo è un atteggiamento caratterizzato dalla riflessione sulle condizioni di realizzabilità dei propri desideri per trasformarli in obiettivi, invece la concretezza, in base alle proprie competenze e conoscenze, usa azioni pratiche per il raggiungimento dei propri obiettivi.

5. Conclusioni

Grazie a questa esperienza di *Service learning* gli studenti hanno potuto verificare che le variabili che influiscono sul corretto svolgimento di un'attività sono tante e ha consentito loro di focalizzarsi su obiettivi e desideri realizzabili attraverso micro-fasi e metodologie opportune, soprattutto grazie al fondamentale utilizzo di strumenti didattici che hanno permesso di migliorare la qualità della didattica. L'attuazione del progetto ha richiesto agli studenti la capacità di essere duttili e di saper trasmettere anche agli alunni con cui hanno lavorato questa caratteristica che si traduce in "saper trovare strategie nuove a problemi vecchi". Alla luce dei risultati raggiunti è possibile affermare che i percorsi di *Service Learning* si confermano contesti privilegiati in cui fare ricerca e, al contempo, contribuire a sviluppare nei futuri docenti l'attenzione necessaria ai processi di qualificazione e innovazione delle pratiche didattiche e valutative.

Riferimenti bibliografici

Chapman J.R., Rich P.J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93, 7, 315-322.

- Coggi C. (2015) (ed.). *Favorire il successo a scuola. Il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- La Marca A., Longo L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Madrussan E. (2009). *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*. IBS, Milano.
- Malik S. (2014). *Effectiveness of Arcs Model of Motivational Design to overcome non completion rate of students in distance education*. *TOJDE*, 15, 2, 194-200.
- National Youth Leadership Council (NYLC) (2005). *The service learning cycle*. St. Paul, Minnesota, disponibile all'indirizzo <http://www.dropoutprevention.org/sites/default/files/Service-Learning-Cycle20080624.pdf>
- Ryan R. M., Deci E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Tosi L. (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Trinchero R., Piacenza S. (2020). Un percorso formativo alla comprensione del testo matematico, dai 5 ai 14 anni. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 7, 50-74.
- Yang N., Ghislandi P., Raffaghelli J., Ritella G. (2019). Modellazione dati di analisi del coinvolgimento per un apprendimento misto di qualità. *Journal of E-Learning & Knowledge Society*, 15(3), 211-225.

Una prospettiva per la formazione degli insegnanti

Maria-Chiara Michellini

*Professoressa Associata - Università di Urbino Carlo Bo
mariachiara.michellini@uniurb.it*

Luca Odini

*Ricercatore - Università di Urbino Carlo Bo
luca.odini@uniurb.it*

1. La prospettiva¹

Con il presente contributo intendiamo proporre una ricognizione critica dei modelli della recente storia della formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria in Italia, per far emergere alcuni elementi cruciali e approdare alla ridefinizione di una prospettiva idonea ad interpretare le istanze della attuale congiuntura, per una scuola di qualità che abbisogna di un docente ricercatore e intellettuale. Per poter far questo dobbiamo impostare un ragionamento che parta dalla consapevolezza di alcuni snodi fondamentali che hanno condotto all'attuale situazione.

Tre sono i piani che ci pare necessario inquadrare: un primo che riguarda la cornice all'interno della quale si va ad inscrivere il tema della parabola della storia della scuola in Italia, un secondo che riguarda il piano della formazione vera e propria, e un terzo che riguarda il reclutamento degli insegnanti.

Per quanto riguarda il primo momento, bisogna ammettere che dopo la legge Casati (1859), l'unica riforma organica guidata da un'idea di scuola consapevolmente esplicitata è stata la Riforma Gentile del 1923. L'impostazione era quella di una scuola selettiva in grado di distinguere le classi dirigenti dal resto del paese. Dagli anni Cinquanta alla fine degli anni Ottanta si è cercato di riformare la scuola alla luce della costituzione con l'unificazione della scuola media (1962), l'istituzione della scuola materna statale (1968) e una serie di altri provvedimenti (programmi della scuola elementare, 1985, nuovi ordinamenti della primaria, 1990, nuovi ordinamenti della scuola materna, 1991), a cui è seguito un periodo che ha risentito delle altalenanti prove di riforma dei governi che si sono succeduti. Al netto del tentativo perseguito dal disegno di riforma Moratti, è rimasto evidente il tema dell'incapacità di proporre una riforma strutturale che avrebbe rischiato una cornice organica della scuola (Baldacci, 2014).

Tale criticità è apparsa evidente anche per quanto riguarda il secondo aspetto:

1 Paragrafo a cura di Luca Odini.

la formazione degli insegnanti. In questo caso, fino alla fine del Ventesimo secolo (Santoni Rugiu, 1981), non è stata prevista una formazione universitaria specifica per gli insegnanti. Per essere insegnante in una scuola elementare bastava aver compiuto un corso di quattro anni di istituto magistrale che si riducevano a tre per la scuola dell'infanzia, a cui faceva seguito un concorso. Riducendo in estrema sintesi possiamo affermare che dagli anni Settanta del secolo scorso si è intuita la necessità (attraverso i *decreti delegati* del 1974 e in particolare il n. 417 e 419) di una formazione universitaria completa per tutti i docenti. Tale auspicio, però, è rimasto lettera morta fino alla legge 341 del 19 novembre 1990 riguardante la riforma degli ordinamenti didattici universitari in cui viene istituito il Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria che, in un primo assetto, segue il vecchio ordinamento (quattro anni con biennio comune e due indirizzi con prevista una robusta esperienza di tirocinio), per passare al nuovo ordinamento (tre anni più due) che nasce nel 1999 e viene avviato nel 2000-2001.

Per quanto riguarda il terzo aspetto, quello del reclutamento, ci limiteremo ad affermare come questo livello rispecchi i nodi problematici del primo e del secondo punto, fornendo dunque un quadro disomogeneo, con provvedimenti slegati e privi di una razionalità, incapaci di legare il piano della formazione con quello del reclutamento; tale panorama è aggravato dal sempre crescente problema del precariato.

2. La formazione degli insegnanti in ottica integrata²

Come abbiamo accennato, la storia della laurea in Scienze della Formazione Primaria in Italia mostra, nella sua complessità e ambivalenza, difficoltà e punti di forza su cui far leva per costruire prospettive future che sappiano fare tesoro delle migliori esperienze, superando, per quanto possibile le criticità.

In particolare il rischio di frammentazione dei percorsi, di dispersione di risorse entro e tra le istituzioni, le continue nuove criticità e prospettive storiche che si aprono, rende particolarmente opportuna l'esortazione ad assumere un'ottica integrata (Baldacci, Nigris, Riva, 2020). Questa si pone nel solco dell'integrazione problematica (Frabboni, Lodini, Guerra, 1995), a suo tempo additata come direzione verso la quale muovere.

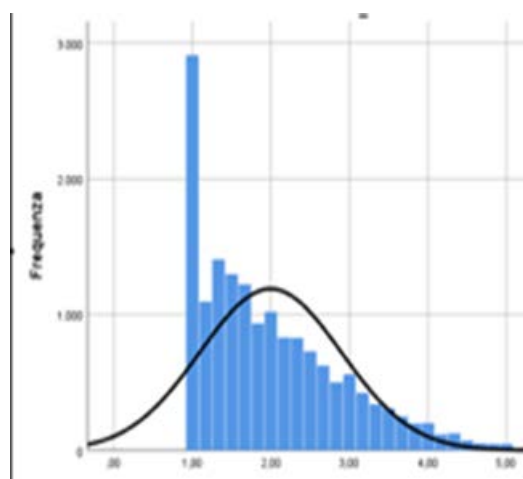
Pensando alla formazione dei docenti tale ottica è da riferirsi a molteplici sfere e livelli implicati, ciascuno, con la sua complessità e frammentarietà. In primis ci riferiamo al curriculum universitario, che, nel modello assunto dal primo ordinamento del CdS in SFP, ha trovato nel raccordo tra insegnamenti, laboratori e tirocinio un punto di forza irrinunciabile. In tal caso, va detto però che il senso dell'integrazione deve essere esplicitamente colto nell'impegno istituzionale a rendere la sinergia tra i tre percorsi non solo dichiarata o affidata all'assetto comples-

2 Paragrafo a cura di Maria-Chiara Michellini.

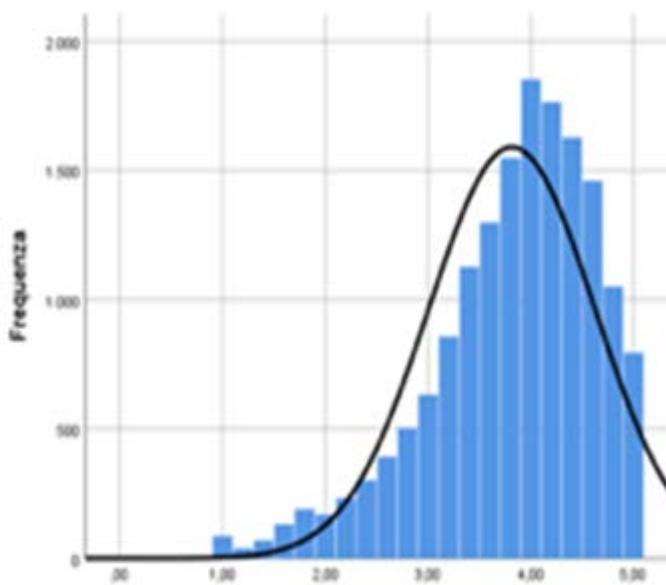
sivo, ma ricercata, costruita tra tutti i soggetti che in essi operano: docenti, conduttori di laboratorio, tutor di tirocinio. In tal senso, in particolare, il dialogo interistituzionale attivato tra scuola e università (altro punto di forza di SFP), divenuto ormai prassi consolidata e diffusa, deve, a nostro modo di vedere, superare la mera logica funzionalista dell'accoglienza di studenti tirocinanti nella direzione della riflessione di livello alto tra esperti e novizi, tra sapere teorico e sapere della prassi, tra formazione iniziale e formazione in servizio dei docenti. In questa direzione sono particolarmente significative esperienze realizzate in molte parti d'Italia in cui il tirocinio è divenuto occasione di innesto di percorsi di ricerca e di formazione per i docenti accoglienti, con il coinvolgimento attivo e partecipe, perciò formativo, di studenti di SFP. In tal senso, a titolo esemplificativo, rimandiamo alla ricerca *Il docente riflessivo* (Michelini, 2016), nella quale il percorso, finalizzato a favorire il pensiero riflessivo e alla creazione di una comunità di pensiero, ha coinvolto un gruppo di docenti in servizio, ma anche, nel ruolo di osservatori, necessari ad istituire condizioni di terzietà dei processi riflessivi, studenti tirocinanti di SFP che hanno sia contribuito al raggiungimento degli obiettivi della ricerca in riferimento agli esperti, sia vissuto un'esperienza estremamente formativa nel contesto del loro percorso di tirocinio.

Un secondo livello è intitolato al curriculum scolastico integrato (Martini, Michelini, 2020). Tale prospettiva, affatto scontata, diviene più urgente a seguito della pandemia che richiede una capacità più robusta di interpretare l'offerta formativa scolastica in senso globale e razionale, capace di interpretare le sfide estreme poste dalle condizioni così difficili in cui la scuola si trova a vivere, in direzione prospettica. Viceversa, se ciò non dovesse avvenire, è facile comprendere come sia forte il rischio di implosione e di arretramento rispetto alle forme più tradizionali di didattica. Indicative sono, al riguardo diversi studi condotti che convergono nel confermare i timori per il futuro della scuola (Censis, 2020; Save the Children, 2020; Indagine Nazionale SIRD, 2020; Nuzzaci, Minello, Di Genova, Madia, 2020; Ciurnelli, Izzo, 2020; Biondi e Iannitelli 2020, Giovannella, Passarella, Persico, 2020). In particolare l'indagine promossa dalla SIRD, ha mostrato come le difficoltà di rapportarsi con gli studenti e di ottenere da loro interazioni e risposte conseguenti all'uso di strumenti telematici ha comportato una regressione verso le forme tradizionali o trasmissive delle modalità didattiche, tendenza più evidente nella scuola secondaria. I grafici n. 1 e n. 2 dello studio considerato mostrano in maniera evidente quanto appena affermato³.

3 L'indagine intitolata *Scuole e famiglie nella didattica a distanza: la voce degli insegnanti*, è stata svolta nel periodo tra maggio e giugno 2020, attraverso la somministrazione di un questionario ad hoc ad un campione di docenti delle scuole di ogni ordine e grado, raggiunti sulla base di sollecitazioni delle loro associazioni di appartenenza (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIIM, SALTAMURI) o di pedagogisti universitari. Per approfondimenti rimandiamo al sito della SIRD.



Scala Modalità Interattive



Scala Modalità Trasmissive

Grafico 1: Distribuzione delle due scale relative alle modalita' didattiche

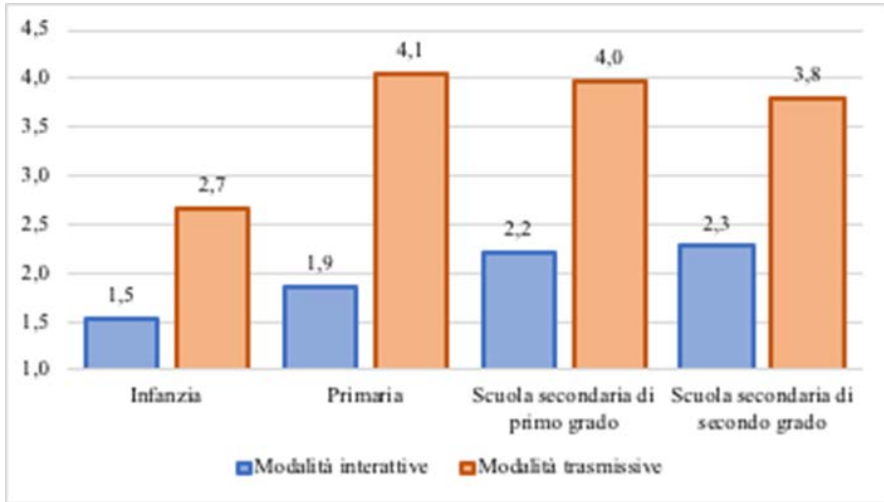


Grafico 2: Valori medi delle scale relative sulle modalità didattiche per ciclo scolastico

La difficoltà di questo secondo livello dell'integrazione ci porta a considerare quello del profilo professionale necessario a far fronte a tale complessità. Da più parti sono state elencate le competenze necessarie al docente cui viene richiesto un esercizio professionale di questo tipo. Ci preme sottolineare la necessità che in tale direzione, superando le annose diatribe tra disciplinaristi e non, emerge la necessità, su tutte, di una meta-competenza capace di integrare tutte le altre (culturali, metodologiche, tecnologiche, relazionali, etc).

In tal senso quella che è stata storicamente individuata nella competenza riflessiva (propria del ricercatore) va interpretata nella direzione del secondo livello della riflessione, quello proprio di chi sa guardare alle premesse implicite, alle convinzioni che stanno alla base delle scelte e delle azioni. A questo livello sono riconducibili competenze intellettuali capaci di interpretare in senso integrato le vicende storiche, gli approcci ai problemi, le strategie didattiche, le possibilità aperte, senza chiudersi nel tecnicismo angusto delle singole circostanze.

Riferimenti bibliografici

- Altet M., Parquay L., Charlier È., Perrenoud P. (2001) (eds.). *Formare insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Guerra L., Lodini E. (1995). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio-educativo*. Roma: Carocci.
- Martini B., Michelini M.C. (2020). *Il curriculum integrato*. Milano: FrancoAngeli.

- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Michelini M. C. (2016). *Fare comunità di pensiero: Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Santoni Rugiu A. (1981). *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*. Firenze: La Nuova Italia.

Il teatro di animazione nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria

Vito Minoia

*Assegnista di ricerca - Università di Urbino Carlo Bo
vito.minoia@uniurb.it*

1. Il teatro e i bambini

Nessun altro linguaggio espressivo come il teatro ci rimanda con tanta immediatezza la voce dell'infanzia. I bambini giocando assumono incessantemente ruoli, si pongono in contesti lontani o immaginari, danno altri significati agli oggetti e allo spazio, distorcono lo scorrere del tempo, a loro piacimento si travestono. Non ci deve meravigliare dunque sentir dire che "I bambini fanno sempre teatro".

Si è sempre osservata la contiguità tra l'operato degli attori e il gioco infantile, al punto che in molte lingue è il medesimo verbo che designa, sia l'uno sia l'altro (francese, inglese, svedese, tedesco, russo...). Per questa evidente contiguità, si è ipotizzato che l'origine del teatro potrebbe essere ricercata nella evoluzione dei giochi d'imitazione dei bambini fatti propri dagli adulti.

Al di là delle evidenti analogie tra il "far finta" dell'adulto e quello dei bambini, è necessario richiamare l'attenzione anche sulle fondamentali differenze, sia nelle motivazioni, sia nei processi psicologici messi in atto.

I bambini nell'uso ludico della finzione non si prefiggono di "tradurre", di mostrare, di comunicare o per meglio dire, non hanno necessità di farlo. In loro questi giochi corrispondono a esigenze molto più intime, immediate, personali. I bambini non si preoccupano molto del punto di vista degli spettatori e generalmente non ne tengono conto.

Il bambino si propone di ricercare un proprio linguaggio espressivo formale. Sotto l'urgenza del momento, egli ricorre per esprimersi a tutti i linguaggi e alle sinestesie tra di loro, senza porsi altre preoccupazioni. Le geniali soluzioni espressive dei bambini nei giochi di finzione sono dunque destinate a vita breve, a meno che non vi sia un adulto, di cui loro abbiano stima, che non li renda coscienti con la sua approvazione di aver espresso qualcosa di interessante. Allora l'avvenuta "trovata" si fissa e si collega con altre nel processo di formazione di un determinato linguaggio.

Oltre ad essere un linguaggio da consegnare ai bambini, il teatro è indubbiamente, e prima di tutto, un elemento della nostra storia, del nostro contesto socio-culturale al quale introdurre i bambini.

Il teatro può rendere alla scuola, e in modo eccellente, un significativo contributo ma occorre chiedersi se la sua finalità sia unicamente quella di assecondare l'insegnamento scolastico.

Il teatro visto o praticato dovrebbe apportare qualcosa di diverso, qualcosa che per la sua specificità altre attività o insegnamenti scolastici non possono dispensare.

Molti educatori si pongono il problema di quale ruolo possa avere oggi il teatro nella formazione e nell'educazione dei bambini tenendo conto delle sempre maggiori consapevolezze che si hanno sia sull'incidenza dei sensi, sia sugli aspetti emozionali nei processi di conoscenza.

2. Il teatro di animazione in educazione

Per quanto burattini e marionette fossero strumenti antichissimi, universalmente noti, ed egualmente noto fosse il fascino che esercitano sui bambini, per trovare un loro posto nell'educazione hanno dovuto aspettare tempi relativamente recenti. Hanno dovuto aspettare i cambiamenti dei metodi scolastici al seguito della progressiva affermazione di una diversa immagine di bambino.

Il teatrino presuppone alcune condizioni: la libertà di muoversi nell'aula, un qualche interesse per l'espressione dei bambini, il riconoscimento della funzione dell'immaginazione e del gioco nell'apprendimento e nella formazione dell'identità, l'importanza attribuita alla relazione.

All'inizio i bambini sono stati condotti in teatro per assistere a spettacoli favoriti dal progressivo abbandono del pubblico adulto a questa forma di spettacolo. Oppure i burattinai sono stati invitati a rappresentare nelle scuole. Questo ha costretto molte compagnie per sopravvivere a specializzarsi in un repertorio unicamente infantile. A questi spettacoli veniva richiesto di essere "educativi", ossia moraleggianti, mentre i burattini rimanevano nelle mani degli artisti e non si trasferivano ancora in quelle degli insegnanti. Quando questo passaggio è iniziato, è stato per allestire spettacoli, e trasmettere concetti morali o nozioni scolastiche in modo un po' più elettrizzante che in una noiosa lezione. In seguito, in qualche caso, i burattini hanno cominciato a trasferirsi nelle mani dei ragazzi, anche se l'unico modello proposto era comunque lo spettacolo.

Negli anni Settanta l'animazione teatrale fu molto innovativa e in modo dirompente, con grande entusiasmo, coinvolse il mondo dell'educazione. Nella scuola entrarono vari linguaggi espressivi, teatro, musica, grafica ma con significati nuovi. Un'importante influenza l'ha avuta G. Rodari, che si opponeva al pregiudizio per cui l'insegnamento, per essere tale doveva per forza essere una cosa tetra. In varie occasioni ha favorito l'ingresso a pieno titolo dei burattini nelle scuole di ogni grado.

Si deve riconoscere che gli animatori teatrali si sono impegnati moltissimo in quegli anni, ma solo eccezionalmente sono riusciti a far scaturire una dimensione pedagogica. Il desiderio di finalizzare subito l'apporto del teatro per uno scopo didattico ha portato spesso a trascurare la sua dimensione estetica. Si è dimenticato che il teatro dovrebbe apportare qualcosa di nuovo che le lezioni non possono offrire.

Finora si sono soltanto sfiorate le reali possibilità di utilizzo dei burattini nella

scuola. Per qualsiasi applicazione pedagogica occorre andare oltre l'accettazione acritica e superficiale dell'immagine dei burattini e delle marionette privati della loro storia e delle loro proprietà. Ignorando o perdendo di vista l'identità degli strumenti, non accreditando loro elevate potenzialità, si rinuncia allo stesso tempo a percepire nelle produzioni dei bambini quegli elementi suscettibili a far evolvere l'espressione in modo sempre più ricco e promettente; ci si priva dell'occhio e della sensibilità necessaria per consegnare un linguaggio e rilanciare al meglio la comunicazione.

Oggi in molte istituzioni della prima infanzia i burattini sono a disposizione dei bambini ma le finalità di quest'offerta possono essere molto varie. Per alcuni, i burattini sono considerati semplici giocattoli senza aspettative da parte degli adulti. Prevalentemente costituiscono il corredo di un teatrino così angusto da precludere qualsiasi reale possibilità di gioco.

Il concetto che ispira questi arredi presuppone un'immagine misera delle potenzialità dei burattini, ma anche, e soprattutto, presuppone una scarsa attenzione per l'ascolto dei bambini. Sembra che l'educatore si aspetta che il giocattolo determini automaticamente il gioco, ossia che i bambini scoprano autonomamente le tecniche e le convenzioni per giungere finalmente all'ambita "scenetta". Con queste premesse, le prime manifestazioni spontanee dei bambini non costituiscono dei preziosi punti di partenza per sostenere e alimentare il dispiegarsi di una comunicazione e di una socialità sempre più ricca. I bambini "lasciati liberi" in questo modo non sono in realtà affatto liberi, ma soltanto abbandonati a se stessi. Oltretutto, per via del disinteresse degli adulti, si inizia a voler trasmettere quella dicotomia tra divertimento da un lato, inteso come svago improduttivo, e impegno dall'altro, inteso come studio, fatica e poi lavoro. Un atteggiamento che non è previsto con altri strumenti espressivi come quelli musicali o grafici.

A volte si procede in senso opposto addestrando il gruppo di bambini all'allestimento di uno spettacolo partendo da un racconto, con parti recitate e gesti memorizzati. Anche in questo caso abbiamo dei bambini ai quali non vengono accreditate risorse e capacità autonome. Incombe su loro un limitato modello di attività teatrale presente nella testa degli adulti, ossia "ottenere un prodotto".

Invece, preparare seriamente spettacoli affrontando ricerche, adattamenti e poi problemi di regia, scenografia, stile, è una attività di grande valore per bambini e ragazzi quando l'ascolto dei ragazzi e il rispetto dei loro tempi sia costante. È proprio l'espressione teatrale dei primi giochi spontanei, qualora siano sostenuti, che può evolvere nel tempo e, con tutta naturalezza, può favorire i passaggi dalla finzione all'interpretazione e da questa alla rappresentazione. È ripagante per gli educatori assistere al passaggio dalla spontaneità all'elaborazione, dalla creatività alla creazione, dal gioco all'autodisciplina, dal piacere immediato allo sforzo in vista di un piacere più intenso, dalla fantasia allo spirito critico, dall'individuale al collettivo. Sono tutti elementi che l'espressione drammatica mette in atto a diversi livelli. Un processo da rispettare e sostenere che occorre non forzare per giungere anzitempo al prodotto da esibire.

Pochi linguaggi ci restituiscono la vera voce dell'infanzia come i linguaggi tea-

trali. A noi il compito di tenere occhi e orecchie aperte per cogliere nelle loro manifestazioni giocose i temi che possono essere rilanciati con profitto. Giocando, anche i bambini molto piccoli inconsapevolmente comunicano tra loro emozioni e conoscenze che sarebbero incapaci di esprimere con parole.

Riferimenti bibliografici

- Bruner J.S. (2003). *La mente a più dimensioni*, tr. it. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Gardner H. (2006). *Educazione e Sviluppo della Mente, Intelligenze Multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della Fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Minoia V. (2018). *Per una pedagogia del teatro*. Roma: Aracne.
- Minoia V. (ed.) (2020). *Il burattino sulla scena educativa. L'esperienza di Mariano Dolci nelle scuole dell'infanzia italiane*. Urbino: Nuove Catarsi.

L'educazione alla cittadinanza tra pensiero critico e civico: quali competenze di ordine superiore nella formazione degli insegnanti

Antonella Nuzzaci

Professoressa Associata - Università dell'Aquila
antonella.nuzzaci@univaq.it

1. Pensiero critico e pensiero civico: due facce della stessa medaglia

La cittadinanza richiede una formazione critica che è alla base delle prime forme di democrazia, le quali costituiscono oggi le fondamenta delle nostre istituzioni. In questo senso Orłowski (2011) auspica che le scuole possano divenire luoghi di “resistenza e speranza” attraverso l'adozione di un pensiero critico, inteso come insieme di abilità cognitive trasferibili in diversi contesti e domini della vita (Davies, Barnett, 2015, p. 89), che può essere determinante per lo sviluppo e la promozione delle capacità di valutazione, indagine e giudizio. Tuttavia, le pratiche di insegnamento raramente si concentrano sulla coltivazione di tali capacità negli studenti (Tang, 2016). Ciò solleva questioni generali sulla formazione degli insegnanti e sul ruolo che il pensiero critico svolge per rafforzare l'educazione alla cittadinanza in contesti scolastici, dove è inteso come una risorsa apprezzata, desiderabile e sempre più essenziale (Facione, 1990). Il pensiero critico, quale giudizio mirato e autoregolamentato, che si traduce nella interpretazione, nell'analisi, nella valutazione e nell'inferenza, nonché nella spiegazione delle considerazioni probatorie, concettuali, metodologiche, criteriologiche o contestuali su cui si basa il giudizio stesso, può dirsi essenziale strumento di indagine, veicolante un tipo di pensiero auto-diretto, auto-disciplinato, auto-controllato e auto-correttivo, che richiede uno sforzo persistente per esaminare qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza alla luce delle prove che lo supportano e delle ulteriori conclusioni a cui tende, presupponendo una comunicazione efficace e una capacità di riconoscere i problemi, di trovare mezzi praticabili per affrontarli, di raccogliere e di organizzare le informazioni pertinenti. In riferimento alla cittadinanza esso coinvolge almeno tre dimensioni (Glaser, 1941): un atteggiamento disponibile a considerare in modo ponderato i problemi e i temi che rientrano nella gamma delle esperienze; una conoscenza dei metodi di indagine e ragionamento logici; una certa abilità nell'applicazione di tali metodi. In tal senso, esso è legato al pensiero civico, che riguarda la capacità che hanno le persone di partecipare a un dialogo pubblico e, dunque, a rivolgere un certo impegno critico nei confronti delle questioni che vanno oltre la dimensione esclusivamente personale. Il pensiero civico, quindi, prepara all'azione civica ed è connesso all'impegno che spinge verso di essa per produrre un impatto sulla comunità ed è strettamente interrelato con il miglio-

mento del pensiero critico quando proietta l'individuo verso la riflessione e il dialogo, inducendolo a esaminare criticamente un problema e di descrivere un piano d'azione per affrontarlo, a valutare prospettive e punti di vista, a considerare diverse soluzioni ed eventuali impatti e a coinvolgere in tale processo i membri della comunità. La capacità di alimentare il rapporto tra le due forme di pensiero, interconnesse dalla riflessione critica, ha come obiettivo lo sviluppo di una "identità civica democratica", che può essere concepita come una dimensione dell'educazione alla cittadinanza che vive all'interno di una scuola democratica e dei suoi risultati. Essa, richiedendo una riflessione attiva e una sperimentazione sulla realtà, può ricondursi a ciò che Dewey chiamava "prova morale" (Dewey, 1910), la quale esige un impegno civico fondato su variegata esperienze e opportunità di apprendimento che, attraverso una discussione attiva delle scelte e delle loro possibili conseguenze, possano indurre gli studenti ad investire energie in una società migliore e più equa.

Le due forme di pensiero, sopra ricordate, richiamano l'attivazione di abilità di ordine superiore e mettono in relazione cognizione, comportamenti e atteggiamenti atti a permettere agli individui di trasformarsi in "agenti civici", che agiscono entro una democrazia multiculturale diversificata. Le implicazioni per l'apprendimento sono notevoli, poiché se tali acquisizioni venissero adeguatamente stimolate e implementate potrebbero mettere in grado tutti coloro che fanno parte della comunità scolastica di coltivare l'identità civica democratica attraverso il pieno coinvolgimento di tutti coloro che ne fanno parte, i quali apportano un'ampia varietà di interpretazioni a qualsiasi "dilemma etico". Questo perché l'identità civica, come ogni altro status dell'identità, si sviluppa nel contesto delle strutture sociali, culturali, politiche ed economiche reali all'interno di una data società o comunità, esplicandosi come un aspetto del sé deliberatamente scelto e messo in atto nella riflessione attiva e nella capacità di esperire e trasformare la cultura. Lo sviluppo dell'identità civica a scuola deve essere posto al centro della professionalità dell'azione insegnante, quale obiettivo della formazione, per rendere docenti e studenti cittadini coinvolti, responsabili, consapevoli, coraggiosamente impegnati nella loro comunità, ovvero pienamente umani.

2. Fondare l'identità civica a scuola

Le diverse indagini (International Civic and Citizenship Education Study) hanno nel tempo ampliato il design e le metodologie esplorative, integrando strumenti e approcci di ricerca qualitativi e quantitativi, che, in parte, hanno rilevato differenti modi di pensare l'educazione alla cittadinanza, interpretandola anche come uno strumento capace di costruire forme di agire critico nei giovani. Al fine di migliorare le politiche educative e le pratiche di cittadinanza nella popolazione, in linea con gli obiettivi e i valori che si accorda loro, si ritiene che sia giunto il momento per la ricerca di occuparsi proprio di quella "identità civica" che coinvolge l'acquisizione di specifici modi di pensare, di sentire, di ragionare, di essere

e di agire eticamente, a partire proprio dalla formazione scolastica di bambini e giovani. A seguito dell'importanza attribuita alla promozione della partecipazione attiva e critica degli studenti alla governance scolastica, la prospettiva sembra oggi quella di favorire l'assunzione di un *habitus civico* capace di edificare una cultura dell'istruzione democratica e di dare luogo ad un clima di classe aperto (Knowles, Di Stefano, 2015), dove l'identità civica diviene elemento fondante di una educazione alla cittadinanza incentrata sullo sviluppo di un sé civico.

Studi diretti a comprendere le relazioni tra le percezioni degli studenti circa l'apertura alla discussione in classe, i risultati ottenuti nelle competenze civiche e le esperienze suggeriscono l'importanza di creare nelle scuole un clima di classe aperto e rispettoso degli individui e dei problemi (Manganelli, Lucidi, Alivernini, 2015; Barber, Sweetwood, King, 2015). Questo comporta una trasformazione sul piano educativo, che consenta allo studente/cittadino di assumere un ruolo "politico" (Schulz *et al.*, 2008), partecipando ai processi decisionali relativi a istanze di pensiero e azione autonome, deliberative, critiche e riflessive, come bene ha evidenziato il Progetto internazionale *#ShareEU - Shaping of the European Citizenship in the Post-Totalitarian Societies project. Reflections after 15 Years of EU Enlargement* (Nuzzaci, Rizzi, 2020), del quale l'Università dell'Aquila è partner. Teso a comprendere i processi sociali democratici in atto nell'UE, dopo la fine dei regimi autoritari/totalitari, il progetto ha prestato particolare attenzione al valore della cittadinanza e dell'educazione alla cittadinanza, quali strumenti per la costruzione di una futura responsabilità comune europea. In esso il pensiero critico è divenuto snodo centrale per una "scienza dell'insegnamento", in grado di qualificare l'intervento didattico sul piano civico, rendendo la scuola uno spazio di reale confronto democratico. Il progetto ha fatto emergere la necessità di coltivare:

- il *pensiero critico*, le cui componenti e dinamiche costituiscono la base della competenza civica, in termini di esercizio critico e responsabilità civica, tanto che la maggioranza dei paesi europei promuove l'"esercizio della capacità di giudizio" da parte degli studenti a tutti i livelli (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017);
- il *pensiero civico*, che rimanda a quelle abilità richieste all'individuo per partecipare e impegnarsi, come cittadino responsabile, pienamente nella vita civica e politica, le quali includono la capacità di comunicazione personale, la conoscenza dei sistemi politici, la capacità di pensare criticamente alla vita civica e politica (Comber, 2005), la preoccupazione per i diritti e il benessere degli altri, la responsabilità sociale, la tolleranza e il rispetto e la fiducia nella capacità di rispettare e fare la differenza.

I risultati rivelano come questi due generi di pensiero entrino a far parte di una relazione che può essere considerata sia una strategia chiave per la formazione iniziale e continua degli insegnanti sia un mezzo per educare gli studenti alla cittadinanza, che può essere didatticamente utilizzata per interiorizzare e rafforzare le acquisizioni di ordine civico. Le esplorazioni condotte nell'ambito del Progetto dal team italiano sulle convinzioni e sugli atteggiamenti dei cittadini nei confronti

dell'integrazione europea, della cittadinanza e delle competenze di cittadinanza, evidenziano come gli insegnanti pensino di costruire entrambe queste due forme di pensiero, condividendo il proprio sguardo civico con l'allievo in una prospettiva di sviluppo che dura tutta la vita, nella ricerca e nello sforzo di vivere una esistenza eticamente corretta. Esse testimoniano come l'educazione alla cittadinanza coinvolga molte sfere dell'esistenza umana, richiedendo che l'individuo venga formato all'esercizio e alla pratica della vita civile. Ciò testimonia come tali questioni siano legate ai diritti umani, oltre che politici, consentendo di distinguere chi può dirsi cittadino da chi non lo è.

Nel Progetto il fatto che la cittadinanza si sia configurata sempre più come pratica di vita civile legata alla dialettica tra diritti e doveri, che presuppone la responsabilità del cittadino di acquisire i diritti civili (votare, rispettare le leggi ecc.), in una idea di *justice-oriented citizenship*, ha condotto all'apprezzamento per ciò che essa apporta all'esperienza educativa (Hattam, Zipin, 2009) e al modo di lavorare con la diversità e la differenza, a partire dal funzionamento di relazioni corrette e rispettose (Crawford, 2010).

La responsabilità di formare il cittadino riguarda, pertanto, molto da vicino il problema dell'istruzione, che deve incentrarsi su una riflessione politica, sociale e culturale più generale se vuole riempire di senso il ruolo che il sapere civico svolge a scuola. Come processo di giudizio ragionato, l'esercizio civico della responsabilità del "cittadino consapevole" sottintende in linea di principio quello del pensiero critico, ossia delle abilità di ordine superiore (Geertsen, 2003) e dell'elevata capacità di ragionamento, che lo aiutano ad affinare il pensiero, contribuendo così a sostenere una educazione alla cittadinanza quale scenario di orchestrazione delle abilità.

3. Pensiero e discorso critico e civico

Insegnare a pensare criticamente (Ten Dam, Volman, 2004) e in modo civico implica un processo sistematico di formazione, iniziale e in servizio, degli insegnanti allo sviluppo del pensiero critico e civico, che devono essere inseriti in un corredo organico di acquisizioni tale da promuovere competenze di cittadinanza negli allievi, fornendogli concrete opportunità per esercitarle e predisponendo ambienti di apprendimento per praticare l'agire critico in un'ottica civica. La responsabilità per la qualità della pratica civica determina, infatti, atteggiamenti e comportamenti positivi verso la democrazia, a livello globale e locale, e non può essere disgiunta dalla capacità di partecipare alle pratiche sociali e culturali della comunità di cui i cittadini fanno parte.

Riferimenti bibliografici

- Barber C., Sweetwood S. O., King M. (2015). Creating classroom-level measures of citizenship education climate. *Learning Environments Research*, 18(2), 197-216.
- Chin K., Barber C. (2010). A multi-dimensional exploration of teachers' beliefs about civic education in Australia, England and the United States. *Theory & Research in Social Education*, 38(3), 395-427.
- Comber M. K. (2005). *The effects of civic education on civic skills. Fact sheet*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland.
- Crawford K. (2010). Active citizenship education and critical pedagogy. In T. Lovat, R. Toomey, N. Clement (eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 811-824). Dordrecht: Springer.
- Davies M., Barnett R. (eds.) (2015). *The Palgrave Handbook of critical thinking in higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dewey J. (1910). *How we think*. Chicago: D. C Heath & Co Publishers.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe – 2017. Annexes: National Information and Websites. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Facione P. A. (1990). *Thinking critically*. Boston, MA: Prentice Hall.
- Glaser E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Teachers College.
- Hattam R., Zipin L. (2009). Towards pedagogical justice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 297-301.
- Knowles R. T., Di Stefano M. (2015). International citizenship education research: an annotated bibliography of research using the IEA ICCS and IEA CIVED Datasets. *Journal of International Social Studies*, 5(2), 86-118.
- Manganelli S., Lucidi F., Alivernini F. (2014). Partecipazione civica attesa degli adolescenti: il ruolo della conoscenza civica e delle convinzioni di efficacia. *Giornale dell'adolescenza*, 37(5), 632-641.
- Nuzzaci A., Rizzi P. (2020). *Cittadinanza, Educazione, Diritti: progettare gli spazi democratici e partecipativi. Il Progetto #ShareEU / Citizenship, Education, Rights: designing democratic and participatory spaces. The #ShareEU Project*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Orlowski P. (2011). *Teaching about hegemony: race, class and democracy in the 21st Century*. Saskatoon: Springer.
- Tang L. (2016). Exploration on cultivation of critical thinking in college intensive reading course. *English Language Teaching*, 9(3), 18-23.
- Ten Dam G., Volman M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.

L'identità come progetto. Il lavoro formativo sulle tensioni e sulle prefigurazioni professionali

Alessandra Priore

*Professoressa Associata - Università "Mediterranea" di Reggio Calabria
alessandra.priore@unirc.it*

1. La costruzione dell'identità professionale nella formazione all'insegnamento

Il contributo si concentra su alcuni nuclei fondanti i processi di socializzazione alla professione che si possono mettere in atto durante la formazione all'insegnamento ed approfondisce i costrutti di prefigurazione e di tensione dell'identità professionale.

Il problema della formazione all'insegnamento è oggi affrontato attraverso una prospettiva articolata che pone in primo piano la necessità di superare le forme di riduzionismo che per lungo tempo hanno caratterizzato i modi di intendere la professionalità docente. L'inquadramento sul versante tecnico del set delle conoscenze e delle competenze da acquisire, tipico di una prospettiva tradizionale e oramai superata, viene ad integrarsi ad istanze che vanno ben oltre la semplice padronanza di saperi e di tecniche didattiche. In accordo con tali assunzioni, la formazione all'insegnamento invoca l'apprendimento tanto di conoscenze professionali quanto di conoscenze personali attraverso un andirivieni che si muove dall'interno all'esterno e viceversa. La ricerca pedagogica, impegnata nella definizione di un più adeguato profilo culturale e professionale degli insegnanti, segnala l'importanza di tenere in debito conto il valore che in tale discorso ricopre la costruzione dell'identità professionale. La progettazione formativa si può avvantaggiare della ricca produzione scientifica sul tema, che mette innanzitutto in evidenza la natura sequenziale e dinamica che definisce il processo di definizione e di sviluppo identitario. Come suggerito da Nyström (2009), il processo è a lungo termine e si delinea attraverso i seguenti passaggi evolutivi: forme identitarie "non differenziate", "compartimentalizzate" e, infine, "integrate". Ad integrazione di tale modello, studi più recenti si sono focalizzati sulle forme identitarie precoci assunte dagli insegnanti in formazione, definite come prefigurazioni professionali. L'interesse degli studiosi per il costrutto di prefigurazione è piuttosto recente e si esprime attraverso tutti gli studi che si focalizzano sui modi in cui gli studenti immaginano e pensano la professione (Cunti, Priore, 2020). Tali immagini nutrono piano piano la formazione di un'"identità pre-professionale" (PPI, *pre-professional identity*) (Jackson, 2016), ossia "una lente per valutare, apprendere e dare senso alla professione" (Trede, Macklin, Bridges, 2012, p. 374); la PPI, sebbene ancora non definita e matura, si basa su un'idea più chiara delle qualità, dei comporta-

menti, delle culture e delle ideologie che riguardano la professione. L'ultimo passaggio evolutivo è quello che conduce alla costruzione di vera e propria identità professionale, che si può riconoscere attraverso la presenza di precisi indicatori, tra i quali c'è il possedere conoscenze, skills e ideologie condivise con i colleghi, l'identificarsi con la professione, l'essere differenti da chi svolge un altro lavoro (Trede, Macklin, Bridges, 2012).

Il lavoro formativo sulle identità è strettamente connesso all'analisi di quelle che vengono definite le tensioni dell'identità professionale, ossia quelle forme di disarmonia tra le aspettative e le convinzioni dell'insegnante come persona e come professionista (Pillen, Beijaard, den Brok, 2012). Tali aspetti, che non riguardano esclusivamente gli insegnanti in servizio, ma anche coloro che si formano per la professione, determinano la percezione di sentirsi nel mezzo di contrapposte aspettative che sono determinanti per la definizione di sé come professionisti. Attraverso uno studio finalizzato alla costruzione di uno strumento che potesse valutare le variabili suddette, Pillen (2013) ha stilato un elenco delle principali tensioni vissute dagli insegnanti (tab. 1). Le principali domande di ricerca che emergono sul tema negli ultimi anni si riferiscono ai vissuti emotivi abbinati alle tensioni, alle strategie utilizzate per affrontarle, alla stabilità delle tensioni nel percorso di carriera e al ruolo svolto sullo sviluppo dell'identità. Persiste ancora una importante lacuna sulle tensioni che sperimentano gli insegnanti principianti e quelli in formazione.

Sentirsi uno studente versus aspettarsi di agire come un insegnante adulto
Volersi prendere cura degli studenti versus l'aspettarsi che sia difficile
Sentirsi incompetenti versus aspettarsi di essere un esperto
Voler investire tempo nella pratica dell'insegnamento versus sentirsi sotto pressione nell'investire tempo in altri compiti che fanno parte della professione di insegnante
Sentirsi trattati come uno studente versus volersi assumere la responsabilità di un insegnante
Voler rispettare l'integrità degli studenti versus sentire il bisogno di lavorare contro questa integrità
Voler trattare gli alunni come persone nel loro insieme versus sentire il bisogno di trattarli come alunni
Sperimentare la difficoltà di mantenere una distanza emotiva
Sperimentare conflitti tra i propri e gli orientamenti altrui
Essere esposti ad atteggiamenti istituzionali contraddittori
Sentirsi dipendenti da un mentore (collega/supervisore) versus voler seguire la propria strada nell'insegnamento
Voler investire sulla propria vita privata versus sentirsi obbligati a dedicare tempo ed energie al lavoro

Tab. 1: Le 13 principali tensioni dell'identità sperimentate dagli insegnanti (Pillen, 2013)

2. La ricerca e l'intervento formativo sulle tensioni e sulle prefigurazioni professionali

A partire dal framework teorico di riferimento sono stati programmati una ricerca e un intervento formativo con l'obiettivo di raccogliere, esplorare e lavorare riflessivamente sulle prefigurazioni e sulle tensioni professionali di insegnanti in formazione. I partecipanti sono 100 studentesse e studenti iscritti al primo anno del corso di Scienze della Formazione primaria (LM-85bis) presso l'Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria.

La metodologia impiegata e gli strumenti prescelti sono di natura qualitativa, in linea con una prospettiva fenomenologica ed ermeneutica, che individua nella riflessione circa la singolarità e la densità dell'esperienza soggettiva ed individuale la chiave interpretativa dei processi di crescita e di formazione (Schön, 1987). In coerenza con tali premesse, gli strumenti utilizzati sono la narrazione autobiografica, la metafora e il focus group.

I passaggi formativi realizzati hanno riguardato il lavoro riflessivo sull'emersione delle immagini, delle credenze e dei modelli che gli studenti impiegano per prefigurarsi la professione, sull'analisi delle dimensioni critiche che le caratterizzano e, infine, sull'individuazione delle fonti esperienziali che hanno contribuito alla loro costruzione.

I modi di intendere l'insegnamento emersi dal lavoro di ricerca e di formazione realizzato con gli studenti si polarizzano su un versante soft (insegnamento inteso come stare accanto all'altro) e uno hard (insegnamento inteso come insegnare qualcosa ad un altro); il primo si caratterizza per la vicinanza all'altro, il secondo per l'incisività. L'idea di insegnamento che emerge si muove lungo il continuum tra autorità e libertà: Nel primo caso il ruolo professionale che gli studenti si rappresentano si basa su responsabilità, rigidità e saggezza; l'insegnante che diviene "disegnato" offre all'alunno la visione giusta, è portatore di valori positivi e certi e possiede il sapere del giusto. Nel secondo caso l'insegnamento diviene un essere accanto all'altro finalizzato a valorizzare e favorire l'espressione libera dell'educando. Dalla prima fase dello studio emergono, in definitiva, prefigurazioni basate su di un irrigidimento sugli opposti e uno specifico bisogno formativo, ossia quello di individuare e costruire vie mediane e alternative, possibili solo alla luce dell'identificazione di inedite connessioni e priorità.

La seconda fase dello studio, ancora in progress, si riferisce alle tensioni dell'identità professionale. I primi dati raccolti evidenziano la tendenza degli studenti a concentrarsi su 2 principali tensioni, che riguardano rispettivamente:

- come gestire il gruppo classe e guadagnarsi il rispetto dei propri alunni,
- come affrontare le differenze presenti nel gruppo classe.

Il primo dilemma si articola ulteriormente su due opposte alternative, che sono il mostrarsi comprensivi, rassicuranti e tolleranti oppure l'assumere un atteggiamento autoritario e controllante.

L'altro dilemma pone in contrapposizione la soluzione di trattare la classe con-

siderando i suoi componenti in modo omogeneo oppure di tener conto dell'eterogeneità, dei singoli background sociali, delle intelligenze personali e delle dimensioni emotive che caratterizzano ogni alunno.

Alla luce di quanto emerso dallo studio e dall'intervento formativo realizzato con gli studenti è possibile affermare che le prefigurazioni e le tensioni sono una parte cruciale del processo di apprendimento all'insegnamento e di socializzazione alla professione. In particolare, lo studio conferma che le tensioni non si strutturano solo durante la pratica professionale, ma prendono corpo proprio durante il periodo della formazione all'insegnamento. Ne consegue che il tempo della formazione può essere prezioso per sciogliere i dilemmi e lavorare criticamente sulla costruzione dell'identità professionale. Per tali motivi, i percorsi di formazione all'insegnamento meglio dovrebbero essere direzionati sulla loro emersione e ridefinizione critica; la finalità rimane quella, indiscussa, della conciliazione identitaria tra la sfera personale e la sfera professionale.

Riferimenti bibliografici

- Cunti A., Priore A. (2020). Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training. *Educational Reflective Practices*, 2, 178-195.
- Nyström S. (2009). The Dynamics of Professional Identity Formation: Graduates' Transitions from Higher Education to Working Life. *Vocations and Learning*, 2(1), 1-18.
- Pillen M.T. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Technische Universiteit Eindhoven.
- Pillen M., Beijaard D., den Brok P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 1-21.
- Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in The Profession*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Trede F., Macklin R., Bridges D. (2012). Professional identity development: A review of the HE literature. *Studies in HE*, 37(3), 365-384.

Il dibattito sulla formazione delle insegnanti nei convegni magistrali del 1911 e 1912

Gabriella Seveso

Professoressa Ordinaria - Università di Milano Bicocca
gabriella.seveso@unimib.it

1. Introduzione

Il presente contributo si colloca nell'ambito della ricerca P.R.I.N. *Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth*, all'interno della quale il tema della formazione degli insegnanti è apparso fin da subito cruciale e la valutazione dei dati che emergono appare ineludibile, poiché una riflessione storica costituisce uno strumento ermeneutico indispensabile per progettare nel presente creando un profilo professionale pronto ad affrontare le sfide di una realtà complessa come l'attuale (Ascenzi, Covato, Meda, 2020). In merito a questo tema, negli anni considerati, Maria Montessori, subito dopo la fondazione delle prime Case dei Bambini milanesi, si era rivolta ad Augusto Osimo, segretario e poi presidente della Società Umanitaria, per segnalare l'esigenza di formare personale in maniera adeguata: non è possibile, in questa sede, analizzare in maniera esaustiva il serrato confronto fra i due, ma vorremmo sottolineare come sul tema i due protagonisti abbiano investito notevoli risorse e abbiano mantenuto vivo negli anni un confronto ricco di spunti di riflessione (Pironi, 2018). Vorremmo mettere in luce come in generale in quel momento storico il dibattito sulla formazione iniziale delle insegnanti si mostrasse estremamente vivace (Zago, 2005), e coinvolgesse pedagogisti, politici e pensatori molto conosciuti. Appare, dunque, interessante una ricostruzione di questo dibattito per comprendere appieno la cornice entro la quale si collocarono le iniziative di formazione attuate dalla Società Umanitaria e da Montessori.

2. Alcune note sui dati emersi dalle pagine de *La Coltura popolare*

Le fonti che sono state prese in considerazione sono le relazioni, i commenti, le informazioni, le pubblicazioni di atti o interventi ai convegni presenti sulle pagine de *La Coltura Popolare* e che si svolsero con notevole vitalità nei primi due decenni del Novecento e in particolare negli anni 1911 e 1912, anni che videro l'implementazione dei primi corsi di formazione montessoriani a Milano¹.

1 *La Coltura popolare*, pubblicata a partire dal 1910, come "naturale sviluppo" del Bol-

Da una riflessione ancora in corso, emergono alcuni aspetti, pur se provvisori, assai significativi. Nelle annate 1911 e 1912, numerosi sono i contributi relativi a Convegni, seminari, congressi che affrontano la problematica della formazione degli insegnanti, a testimonianza del dibattito profondo e diffuso su questo tema. Solo a titolo di esempio, citiamo la relazione (1911) sul Primo Congresso Internazionale di Pedologia tenutosi a Bruxelles dal 12 al 18 agosto 1911. Il contributo costituisce un'attenta disamina dei lavori; sottolinea, inoltre, come i relatori del Congresso siano unanimi nel lamentare la mancata preparazione magistrale nello studio del bambino e si sofferma sulla necessità di uno sguardo scientifico come competenza imprescindibile per i futuri insegnanti. Si tratta di considerazioni non lontane da quanto Maria Montessori stava proponendo proprio in quegli anni; il saggio si conclude ricordando come, in sostituzione dei compianti professori Treves e Mya, il Congresso abbia nominato quali rappresentanti italiani Giulio Ferreri e proprio Maria Montessori, evidentemente a riprova di una certa sintonia di temi e di posizioni.

Altri contributi comparsi sulla rivista ci mostrano come il confronto si svolgesse a differenti livelli (1911c; 1911d; 1912 a; 1912b; Agostinoni, 1912): convegni internazionali, nazionali, regionali. Un altro dato interessante è la vivacità che contraddistingue le associazioni presenti e/o che organizzano questi eventi. Solo per citarne alcune, abbiamo Unione Educatrici di infanzia, Associazione Pedagogica Italiana, Voce delle maestre d'asilo, Unione Italiana per l'Educazione Popolare, Unione Magistrale, Congresso Educatrici all'estero: questo dato testimonia della pluralità di attori che partecipavano al dibattito in corso e della molteplicità di associazioni. È possibile, inoltre, osservare come fosse previsto l'intervento attivo delle insegnanti: esse si pongono come interlocutrici vivaci, narrano le proprie esperienze, riflettono sul profilo professionale, mostrandosi attive promotrici di confronto (1911e; Agostinoni, 1911). Questo aspetto appare in linea con il ruolo che anche le insegnanti montessoriane ricoprono e ricopriranno in quegli anni e nei successivi (Negri, Seveso, 2021).

Da una lettura ancora provvisoria, inoltre, è possibile mettere in luce, alcuni temi ricorsivi. Citiamo, ad esempio, il tema della relazione fra competenze disciplinari e competenze pedagogiche, al fine di garantire ai futuri insegnanti una preparazione che non fosse una semplice giustapposizione di frammenti di saperi disciplinari (1911 a; 1911d). Questa problematica è strettamente connessa con quella della durata e dell'articolazione del percorso formativo di base. Nel resoconto offerto in *Il Congresso magistrale*, viene riportato il lungo intervento dell'onorevole Corradini, Direttore Generale della scuola primaria, che prospetta l'ipotesi di "una scuola normale di 7 anni" (1912b, p. 537) e ribadisce alcune raccomandazioni: "Nel biennio professionale (6 e 7 anno) siano centro dell'insegna-

lettino delle Biblioteche popolari, costituiva, come sottolineava anche Lombardo Radice (1919, p. 546), uno spazio attento e ricco di stimoli a livello nazionale sui temi relativi alla scuola.

mento la pedagogia e il tirocinio; lo studio delle materie precedenti venga fatto con fine metodologico” (ivi, p. 538). Questa presa di posizione netta a favore di un incremento consistente del tirocinio e di un consolidamento delle competenze pedagogiche appare molto in linea con il progetto formativo che Montessori in quegli anni andava attuando: poco dopo, nel 1914, la pedagogista marchigiana e la Società Umanitaria diedero vita infatti al Corso sistematico di formazione per insegnanti presso la nuova Casa dei Bambini modello inaugurata in Via San Barnaba, all’interno della quale era previsto lo svolgimento del tirocinio pratico (Pironi, 2018).

Un’ulteriore tematica che emerge è quella della necessità di garantire una continuità al percorso scolastico, con evidenti ricadute anche per quanto concerne la formazione degli insegnanti (Agostinoni, 1911). Un tema, questo, evidentemente sentito anche a livello internazionale: nel medesimo anno, la rivista pubblica, ad esempio, un intervento di Ferdinand Buisson (1911) che si colloca proprio in questa direzione. Anche queste posizioni non sono distanti da quelle che Maria Montessori andava in quegli anni mettendo a fuoco: proprio nel 1914 venne, infatti, aperta presso la Casa dei Bambini di Via San Barnaba la prima classe elementare affidata all’insegnante Lina Olivero, a testimonianza dell’ormai accresciuto interesse dalla pedagogista verso la sperimentazione didattica e la conseguente formazione docente per ordini di scuola successivi alla scuola materna. Non è possibile, in questa sede, approfondire adeguatamente i dati che emergono dalla ricerca in corso: vorremmo, come parziale e provvisoria conclusione, sottolineare come il dibattito sulla formazione dei docenti fosse molto ricco all’inizio del Novecento e come poi purtroppo sia stato sedato durante il periodo fascista, perdendo elementi vitali e innovativi. Esso esprimeva, in alcuni casi, posizioni non lontane da quelle che animarono in quegli anni i corsi di formazione montessoriani a Milano.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.) (2020). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: EUM.
- De Giorgi F. (2012). I cattolici e l’infanzia a scuola. Il metodo italiano. *Rivista di Storia del Cristianesimo*, 9, 1, 71-88.
- Morandi M. (2019). Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903. *Civitas educationis*, 8(1), 15-19.
- Negri M., Seveso G. (2021). La formazione degli insegnanti nell’approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di La Cultura Popolare (1911-1922). *Rivista di Storia dell’Educazione*, 8(2), 59-71.
- Pironi T. (2018). Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell’Unione Femminile e della Società Umanitaria. *Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, [Special Issue Maria Montessori e le sue reti di relazioni], 25, 8-26.
- Polenghi S. (2013). Elementary school teachers in Milan during the Restoration (1814-59): innovations and improvements in teacher training. *History of Education & Children’s Literature*, 7(1), 147-166.

- Sani R. (2001). L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai. In L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Società e scuola nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra* (pp. 239-256). Brescia: La Scuola.
- Seveso G. (2021). 'Si procede a tastoni alla ricerca del metodo'. Il dibattito sul metodo educativo nelle pagine de *La Coltura Popolare*. In S. Lentini, S.A.M. Scandurra (eds.), *Quamdiu cras, cur non hodie? Studi in onore di Antonia Criscenti Grassi* (pp. 159-172). Roma: Aracne.
- Trabalzini P. (2003). *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.
- Zago G. (2005). Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella 'Rivista pedagogica'. In M. Chiaranda (ed.), *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana* (pp. 129-170). Lecce: Pensa MultiMedia.

Articoli citati pubblicati su *La Coltura Popolare*

- Agostinoni E. (1911). Gli episodi più notevoli del Congresso Magistrale. *La Coltura Popolare*, 13, 484-495.
- Agostinoni E. (1912). Dopo i Congressi regionali delle due "Unioni". *La Coltura Popolare*, 21-22, 870-874.
- Buisson F. (1911). *La Coltura del maestro odierno secondo Buisson*, 11-12, 443.
- Foà P. (1911). Le conferenze magistrali autunnali nel Mezzogiorno. *La Coltura Popolare*, 19-20, 772-775.
- Lombardo Radice G. (1919).
- Lombardo Radice L. (1919). La Coltura Popolare. *La Coltura Popolare*, 7-8, 546.
- Saffiotti U. (1911). Per un metodo negli asili d'infanzia. *La Coltura Popolare*, 17, 684-689.
- Unione Italiana dell'Educazione Popolare (1911). Il nuovo Patronato al quinto Congresso Nazionale dei direttori didattici. *La Coltura Popolare*, 15, 586-589.

Articoli citati pubblicati su *La Coltura Popolare* senza firma

- (1911 a). I Congresso Internazionale di Pedologia. *La Coltura Popolare*, 11-12, 445-449.
- (1911b). II Congresso degli Asili. *La Coltura Popolare*, 13, 495-497.
- (1911c). Convegno Magistrale Lombardo. *La Coltura Popolare*, 18, 739-740.
- (1911d). Il primo Congresso Pedagogico Nazionale. *La Coltura Popolare*, 15, 581-583.
- (1911e). Per un metodo negli asili. *La Coltura Popolare*, 7, 308.
- (1912 a). Amsterdam. Congresso Magistrale Internazionale. *La Coltura Popolare*, 17, 690.
- (1912 b). Il Congresso magistrale. *La Coltura Popolare*, 1912, 12, 537-540.
- (1912c). Il primo Congresso Regionale delle due Unioni. *La Coltura Popolare*, 12, 535-537.
- (1912d). Il solenne Congresso regionale lombardo: Bergamo 22-23 settembre. *La Coltura Popolare*, 19-20, 781-791.

Un'esperienza di Co-creating Learning and Teaching nella formazione degli insegnanti

Roberta Silva

Ricercatrice - Università di Verona
roberta.silva@univr.it

1. Il problema di partenza: gli ostacoli all'introduzione dell'Active Learning

L'Active Learning (AL) è un potente strumento didattico poiché l'*empowerment* degli studenti consente loro di raggiungere un apprendimento autonomo e consapevole, supportando lo sviluppo di un sapere disciplinare contestuale e promuovendo al contempo competenze critico-riflessive e di *problem solving* nonché, in molti casi, anche comunicative e socio-relazionali. Inoltre l'AL sostiene la motivazione ad apprendere e pone gli studenti in una dimensione proattiva, essenziale per il consolidamento di una prospettiva di *Lifelong Learning* (Michael, 2006; Daouk et al., 2016; Hartikainen, 2019). Inoltre, per quanto riguarda la *Teacher Education*, l'AL fornisce una sorta di "modelling" che predispone i futuri docenti ad una didattica *student-oriented*, innescando a caduta un cambiamento negli altri gradi di istruzione (Niemi, 2002; Kimonen, Nevalainen, 2005; Thurlings et al., 2015).

Esistono tuttavia elementi capaci di penalizzare l'efficacia dell'AL: i più immediati sono, ovviamente, la mancanza di una formazione specifica all'apprendimento attivo da parte del docente o la mancanza di un supporto adeguato per quanto riguarda i vincoli attuativi. Tuttavia, oltre a ciò, è stato evidenziato come le dinamiche attivate dall'AL possano provocare, sia nei docenti che negli studenti, un senso di disorientamento, capace di tradursi in resistenza al cambiamento, poiché presuppone per entrambi un mutamento di ruolo che può essere destabilizzante (Kimonen, Nevalainen, 2005; Townsend, Bates, 2007; Børte et al., 2020). In particolare gli studenti possono percepire l'essere messi improvvisamente "al centro della scena" come un qualcosa che non hanno scelto volontariamente, e questo potrebbe essere controproducente, portando a uno scarso investimento nell'attività didattica (Springer et al., 1999; Ambuster et al., 2009).

In letteratura sono presenti alcuni suggerimenti tesi a ridurre l'impatto negativo della resistenza al cambiamento, come l'introduzione graduale delle metodologie didattiche attive, oppure l'esplicitazione delle motivazioni profonde che soggiacciono alla scelta di utilizzare queste strategie e infine il prevedere momenti in cui gli studenti possano esprimere le proprie insicurezze e rielaborarle con il supporto del docente (Tharayil et al., 2018). Tutti questi suggerimenti sono utili, ma il tema della "perdita di controllo" che vivono gli studenti è ancora poco esplorato e questo

potrebbe essere un freno alla loro assunzione di un ruolo più autonomo, responsabile e autodeterminato.

2. Una possibile soluzione: il Co-creating Teaching and Learning

Il modello didattico del *Co-creating Learning and Teaching* (CLT), recentemente emerso nella letteratura riguardante la didattica nella *Higher Education*, potrebbe rappresentare una soluzione valida a tale problema, proprio grazie al suo focus specifico sull'autonomia e sulla responsabilizzazione degli studenti. Il CLT è definito come un metodo collaborativo, basato sulla reciprocità, in cui i diversi attori contribuiscono, pur con modalità diverse, ai processi di progettazione, attuazione e valutazione dell'attività didattica. Esso non si configura come un modello monolitico, ma è al contrario uno strumento flessibile, capace di assumere sfumature diverse in base alle specificità del contesto e della disciplina coinvolta, mantenendo come punto saldo la volontà di coinvolgere gli studenti non solo nella concretezza dell'azione didattica, ma anche nei processi decisionali che ne sono alla base (Bovill et al., 2016; Bovill, 2020).

Possiamo notare, rispetto alla questione evidenziata nel precedente paragrafo, come coinvolgere gli studenti nei processi decisionali significa contrastare non solo il senso di disorientamento, ma anche la sensazione di “perdita di controllo” che talvolta le esperienze di AL possono provocare negli studenti. Il CLT, infatti, porta gli studenti ad assumersi la responsabilità (o almeno parte di essa) all'interno di un processo o di un'azione condivisa, assumendo un ruolo “attivo” in modo graduale e consapevole e ponendo le basi per una progressiva “interiorizzazione” di questa nuova esperienza.

3. Un'esperienza didattica

La progettazione didattica dell'insegnamento “Teorie e metodi della didattica” (Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria) da tre anni accademici segue il modello del CLT. Nella prima lezione viene presentata agli studenti la struttura del corso e viene loro spiegato il livello del coinvolgimento che esso richiede, esplicitandone le motivazioni. Viene inoltre specificato come saranno coinvolti in alcune decisioni che riguardano il corso (come le modalità per la gestione dei gruppi, la conduzione di alcune attività, la fase di valutazione, ecc.).

Il corso è organizzato in due “macro-sezioni”, entrambe composte da 30 ore, per un totale complessivo di 20 lezioni (60 ore). Nella prima macro-sezione vengono presentati dei costrutti fondativi della didattica, intrecciando la presentazione degli elementi teorici con esperienze di AL che hanno come obiettivo quello di approfondire i concetti presentati. Inoltre, nelle primissime lezioni, gli studenti vengono divisi in piccoli gruppi, ognuno dei quali sorteggia una specifica strategia didattica che sarà oggetto di approfondimento per il gruppo. L'obiettivo di ogni

gruppo è quello di analizzare la letteratura scientifica riguardo a tale strategia per elaborare poi la progettazione di un intervento didattico ad essa legato. Nella seconda parte del corso ogni gruppo sarà chiamato a realizzare una breve lezione per spiegare ai compagni la strategia approfondita e mettere concretamente in atto il proprio intervento, coinvolgendo i compagni. Per questo motivo, gli studenti, oltre a un affondo sul concetto di strategia didattica, apprendono come realizzare una revisione della letteratura e come progettare un'attività didattica.

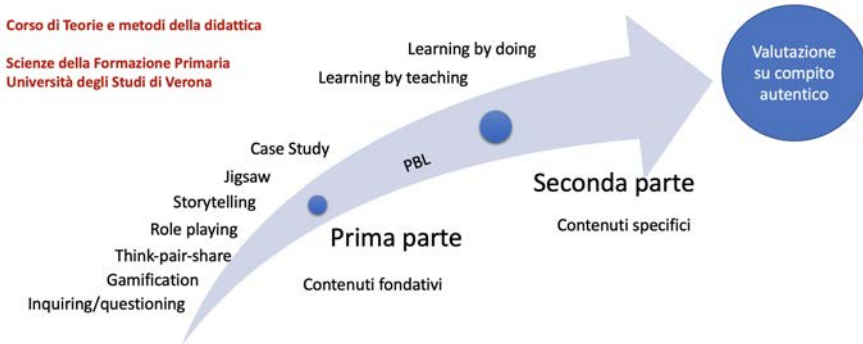


Figura 1 - Struttura del corso

Nella seconda parte del corso, dunque, ogni gruppo è impegnato in un'azione didattica che prevede una presentazione teorica e un momento di AL: su entrambi il gruppo riceve feedback dai propri colleghi e dal docente, con l'obiettivo di raccogliere spunti utili per ottimizzare il proprio progetto. Al termine del corso, infatti, ogni gruppo presenta un elaborato contenente sia l'analisi della letteratura effettuata che la progettazione didattica, sia in versione anonimizzata che nominativa (riportando il nome di tutti gli studenti del gruppo). Mentre il docente valuta la versione nominativa, quella anonimizzata viene utilizzata per un'attività di *peer evaluation*: ogni studente riceve due elaborati diversi dal proprio e li esamina producendo delle *review* che vengono successivamente condivise.

Passando alla valutazione, va innanzitutto sottolineato come essa tenga conto sia di attività individuali che di gruppo e come, la *peer evaluation* abbia un peso rilevante. Infatti, coerentemente con il *framework* del CLT, le *review* contribuiscono alla valutazione sia di chi le produce (poiché servono a valutare le competenze critiche degli studenti) che di chi le riceve (poiché il docente tiene conto anche dei *feedback* dei colleghi nella valutazione finale).



Figura 2 - Valutazione degli apprendimenti

Nel complesso, come è evidenziato dalla Fig. 2, la valutazione utilizza *focus* diversi per verificare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, formulati utilizzando la tassonomia di Bloom. A questo proposito vale la pena sottolineare come, durante l'ultima lezione, gli studenti vengano coinvolti in un'attività collaborativa tesa ad analizzare gli obiettivi stessi del corso, per ridefinirli alla luce della loro esperienza. Ciò consente agli studenti di rileggere criticamente il loro stesso percorso, compiendo un'azione didatticamente densa e collaborando al contempo alla progettazione dell'insegnamento per gli anni successivi.

Riferimenti bibliografici

- Armbruster P., Patel M., Johnson E., Weiss M. (2009). Active learning and student-centered pedagogy improve student attitudes and performance in introductory biology. *CBE-Life Sciences Education*, 8(3), 203-213.
- Bovill C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023-1037.
- Daouk Z., Bahous R., Bacha N. N. (2016). Perceptions on the effectiveness of active learning strategies. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Hartikainen S., Rintala H., Pylväs L., Nokelainen P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences*, 9(4), 276.
- Børte K., Nesje S. Lillejord (2020). Barriers to student active learning in higher education". *Teaching in Higher Education*, 1-19.
- Kimonen E., Nevalainen R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 623-635.
- Michael J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in physiology education*.
- Niemi H. (2002). Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and teacher education*, 18(7), 763-780.
- Springer L., Stanne M. E., Donovan S. S. (1999). Effects of small-group learning on un-

- dergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of educational research*, 69(1), 21-51.
- Tharayil S., Borrego M., Prince M., Nguyen K. A., Shekhar P., Finelli C. J., Waters C. (2018). Strategies to mitigate student resistance to active learning. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 1-16.
- Thurlings M., Evers A. T., Vermeulen M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of educational research*, 85(3), 430-471.
- Townsend T., Bates R. (2007). Teacher education in a new millennium: Pressures and possibilities. In *Handbook of teacher education* (pp. 3-22). Dordrecht: Springer.

Valutazione scolastica e agency degli studenti e studentesse: percorsi divergenti?

Paolo Sorzio

Professore Associato - Università di Trieste
psorzio@units.it

Introduzione

Questo contributo intende approfondire l'asserzione di Baird e collaboratori (2017), che vi sia un disallineamento tra la concettualizzazione docimologica riguardante, da un lato, la funzione formativa della valutazione e, dall'altro, l'evoluzione delle teorie dell'apprendimento:

There is little research on the connection between theories of learning and educational assessments. [...] If assessments are to serve the goals of education, then theories of learning and assessment should be developing more closely with each other (p. 317).

In effetti, dal periodo in cui è emerso il vocabolario della docimologia, diverse teorie didattiche si sono susseguite, ciascuna con una sua propria definizione della natura e dei processi dell'apprendimento e degli scopi a lungo termine dell'istruzione (Bruner, 1996). Di conseguenza, si definiscono differenti funzioni formative della valutazione, in relazione all'immagine del soggetto che apprende e alle specifiche indicazioni della pratica didattica.

La natura della "valutazione formativa" è definita da Bloom (1969) nei termini di "correttivi", introdotti nel processo di insegnamento e apprendimento, allo scopo di fornire informazioni atte a modificare la performance del soggetto che apprende: "A fianco della valutazione sommativa, finalizzata a stabilire il raggiungimento dei livelli di apprendimento, la valutazione può essere utilizzata per fornire i correttivi in ciascuna fase del processo di insegnamento e apprendimento" (Bloom, 1969, p. 48).

In questa prospettiva, la valutazione formativa fornisce le informazioni sulle difficoltà degli apprendimenti, consentendo all'insegnante di calibrare il processo didattico. Di conseguenza, la valutazione ha una valutazione formativa, in quanto è fornita una informazione retroattiva, che introduce una modifica nella performance del soggetto.

1. La problematicità del concetto di “feedback”

Nella valutazione, il feedback provvede alcune informazioni rilevanti per modificare la comprensione della prova e l'applicazione delle strategie adeguate. Tuttavia, questa concezione della valutazione formativa sembra applicarsi facilmente a classi definite di compiti, per i quali gli studenti devono riconoscere e applicare procedure ben formulate per la loro soluzione. Qualora i problemi siano “aperti”, ovvero, che presentino molteplici soluzioni, gli studenti hanno difficoltà nel riconoscere le informazioni rilevanti, perché non hanno ancora sviluppato il quadro di presupposizioni che caratterizza una valida argomentazione, un giudizio ponderato, una strategia di soluzione accettabile in uno specifico campo del sapere (Darling-Hammond, 2010). Infatti, nella valutazione ci si trova di fronte al paradosso tra informazione implicita (con la conseguenza comunicativa di lasciare a ciascuno studente la valutazione della rilevanza delle informazioni e della ricostruzione del quadro concettuale che è richiesto) e informazione esplicita, che trasforma il compito complesso in compito chiuso. Più il problema è aperto, maggiori sono le interpretazioni divergenti; più il problema rende esplicita la sua interpretazione, meno è complesso. Di conseguenza, il feedback tende a rinforzare gli apprendimenti procedurali, ma a scapito dell'apprendimento di funzioni auto-regolative e metacognitive. Nella sua systematic review, Wiliam (2010) ha rilevato che la gran parte delle ricerche disponibili ha analizzato compiti legati ai livelli iniziali nella tassonomia di Bloom, ma è difficile generalizzare la funzione del feedback per richieste cognitive più complesse. Inoltre, è stata posta maggiore attenzione sulla funzione del feedback procedurale, e minore sugli effetti del feedback metacognitivo.

2. La valutazione formativa nella prospettiva dell'agency

La prospettiva dell'agency (Greeno, 2006; Manyukhina, Wyse, 2019) promuove l'apprendimento come una pratica sociale, orientata alla partecipazione alla comunità di discorso e allo sviluppo della consapevolezza critica degli studenti e delle studentesse riguardo la natura culturale del curriculum scolastico. In questo senso, sviluppare “agency” significa padroneggiare la conoscenza appresa come elemento di comprensione e intervento nella realtà (Dewey, 1916). Nella prospettiva socio-culturale, l'agency umana si sviluppa in un sistema di mediazione, caratterizzato da strumenti, norme di interazione, linguaggi e scopi condivisi. Ciò non implica l'uniformità o il determinismo, ma la costante negoziazione, il conflitto e la stabilizzazione dei significati.

Se l'apprendimento è inestricabilmente situato in contesti socio-culturali, la funzione formativa della valutazione si allarga da un semplice scambio di informazioni per correggere la direzione di ciascuno studente a una visione più legata alla complessità del processo di istruzione. La valutazione ha un impatto su molteplici dimensioni della relazione didattica; più che un semplice feedback in fun-

zione di una definita linea di apprendimento, le implicazioni della valutazione riguardano l'interazione tra i processi cognitivi individuali e il piano interpersonale, costituito da persone, strumenti, ambienti, regole di interazione e quadri concettuali. Questo implica la contestualizzazione del processo di valutazione; infatti, la prova diventa un oggetto condiviso di mediazione del significato, nella relazione tra insegnante e studente; inoltre, la prova riflette il processo di agency di ciascuno studente e studentessa in relazione al sistema di partecipazione alle pratiche di istruzione e apprendimento.

3. La valutazione formativa nel contesto della pratica didattica

Tramite l'analisi della struttura della pratica educativa (fig. 1)², è possibile identificare le condizioni che influiscono sulla struttura della partecipazione in cui l'apprendimento sia possibile e offrire indicazioni sugli elementi costitutivi dello sviluppo dell'agency delle studentesse e degli studenti.

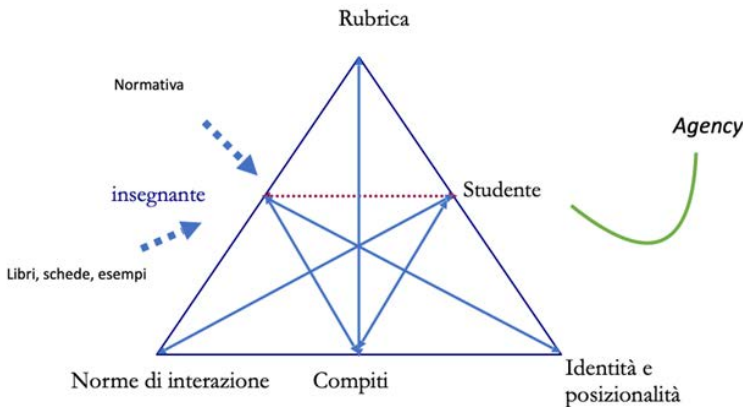


Fig.1: La mediazione dell'apprendimento (modifica da Engeström, 2001)

La “valutazione formativa convergente” è orientata a valutare se lo studente abbia appreso, comprenda o sia in grado di fare (Pryor, Crossouard, 2008; Torrance, Pryor, 2001). Tale forma di valutazione formativa fa riferimento a una struttura caratterizzata dalla divisione disciplinare della conoscenza ed è strutturata in uno schema rigido di comunicazione in classe, focalizzato sul completamento del compito; l'insegnante controlla la conversazione e offre limitate strategie di scaffolding.

2 La struttura della pratica educativa in fig. 1 è una variazione che ho apportato al modello proposto da Engeström, 2001.

La valutazione formativa divergente è orientata a stabilire come gli studenti argomentano e giustificano le loro asserzioni; in questa prospettiva, il sapere da apprendere viene integrato in maniera interdisciplinare e l'interazione in classe è orientata all'elaborazione collaborativa delle idee; inoltre, vi sono numerose opportunità di apprendimento auto-regolativo.

Conclusioni

La funzione della valutazione formativa non è un semplice feedback di informazioni che guidano lo studente a modificare il suo percorso di apprendimento, in un contesto sociale neutro; se si ritiene che lo sviluppo dell'agency sia un rilevante obiettivo formativo, la valutazione formativa deve trasformare alcune condizioni della pratica educativa in direzioni che favoriscono lo sviluppo del pensiero riflessivo delle studentesse e degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Baird J.A., Andrich D., Hopfenbech T., Stobart G. (2017). Assessment and learning. Fields apart? *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 24(3), 317-350.
- Bloom B.S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record*, 70(10), 26-50.
- Bruner J.S. (1998). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1996).
- Darling-Hammond L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Engeström Y. (2001). Expansive learning at work. Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Greeno J.G. (2006). Learning in activity. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 79-96). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Manyukhina Y., Wyse D. (2019). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223-243.
- Pryor J., Crossouard B. (2008). A socio cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20.
- Torrance H., Pryor J. (2001). Developing formative assessment in the classroom. Using Action-research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 26(5), 615-631.
- William D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. In H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (eds.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.

Competenze riflessive, emotive, sociali, per promuovere la co-costruzione della democrazia a scuola

Giordana Szpunar

Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma
giordana.szpunar@uniroma1.it

L'idea per cui il cittadino debba essere in qualche modo formato, debba essere "educato" ad abitare la democrazia, è ormai ampiamente condivisa. Così come è ampiamente condivisa la convinzione che di questa formazione si debba far carico la scuola. In effetti, la scuola è considerata, in questo senso, un "ambiente speciale", un ambiente che si offre come contesto particolarmente funzionale ed efficace per promuovere la funzione sociale dell'educazione, vale a dire quella funzione che rende possibile lo sviluppo delle nuove generazioni, necessario alla continuità e al progresso di una società e che solo per tramite dell'ambiente si può realizzare (Dewey, 1916).

A sostegno di quanto appena affermato, si può prendere in considerazione l'ampia produzione di letteratura che ha fatto di questi temi i propri oggetti privilegiati di ricerca e di riflessione. In ambito pedagogico si può citare, come uno per tutti, il "filosofo della democrazia" per eccellenza, John Dewey, così come tutta la tradizione internazionale e nazionale successiva e almeno parzialmente a Dewey stesso ispirata. Nella medesima direzione risulta estremamente interessante anche il dibattito che, su questi temi, si è sviluppato nell'ambito della filosofia politica tra la fine dello scorso millennio e l'inizio dell'attuale. In tal senso si può citare, anche solo a scopo esemplificativo, Zagrebelsky che in un breve saggio del 2005 ha declinato un decalogo delle competenze di base del cittadino (ma cfr. anche, per esempio, Bobbio, 1995; Galli, 2011; Ginsborg, 2006; Nussbaum, 2010; Rawls, 1997; Sartori, 2008). Ancora, sulla stessa linea, si possono considerare le politiche educative internazionali e nazionali degli ultimi decenni che si sostanziano di documenti, indicazioni e linee guida dedicati più o meno esplicitamente all'educazione e alla formazione dei nuovi cittadini e delle nuove cittadine. In questa direzione vanno, per citare solo i documenti più recenti, l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (UNPD, 2015), il framework di "competenza globale" di OCSE-PISA (2018), le competenze chiave europee (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) e, a livello nazionale (a tratti in continuità con i documenti europei) le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, la didattica per competenze e tutti i documenti ministeriali sull'inclusione e sull'educazione al rispetto.

Si tratta di riflessioni, di ricerche, di documenti che concordano, fra gli altri aspetti, sulla necessità di progettare percorsi formativi che prestino attenzione alla

promozione e allo sviluppo di alcune competenze e di alcune qualità individuali. Competenze e qualità che, nel costituire quelli che Zagrebelsky direbbe i “contenuti minimi necessari dell’ethos democratico”, concorrono all’acquisizione di un modo di vivere individuale e sociale indispensabile alla sopravvivenza della democrazia (Dewey, 1939). In altre parole, è necessario lavorare sulla plasticità individuale. La plasticità è da intendersi come potere di modificare le azioni in base ai risultati di precedenti esperienze e di acquisire abitudini; e queste abitudini riguardano la capacità attiva di riadattare l’attività ad affrontare nuove condizioni attraverso l’assunzione di un abito di pensiero riflessivo (Dewey, 1938).

La scuola italiana rimane ancora una scuola che adotta, piuttosto largamente, una pratica didattica di tipo trasmissivo, che poco sembrerebbe orientarsi all’obiettivo di formare abiti di pensiero riflessivo. In questo aspetto si può riconoscere ancora quella debolezza tragica della scuola che rilevava Dewey al tempo della fondazione della scuola-laboratorio, cioè il fatto che essa si adoperi a preparare futuri membri dell’ordine sociale in un ambiente in cui sono in gran parte assenti le condizioni dello spirito sociale (Dewey, 1899). Questo significa che, se da un lato la scuola rappresenta il contesto sociale in cui è possibile e auspicabile che si formino i cittadini democratici, dall’altro essa è caratterizzata, di fatto, da pratiche educative che negano questo stesso obiettivo. L’apprendimento dei contenuti trasmessi come fatti e verità è un processo che, in effetti, non ha nulla di sociale. Anzi, piuttosto, tende a promuovere atteggiamenti individualisti ed egoistici. Un modello educativo trasmissivo e basato sulla valutazione della performance favorisce l’attenzione alla prestazione individuale e, dunque, la competizione. Si aggiunga a questo che la formazione allo spirito critico e all’impegno etico-sociale, e quindi la formazione a un modo di vivere democratico, faticano a realizzarsi attraverso un insegnamento diretto e formale, basato sulla trasmissione di contenuti e informazioni. L’acquisizione di un atteggiamento democratico è promossa primariamente dal concreto vivere quotidianamente in un contesto scolastico che si faccia laboratorio di comunità e di democrazia. Un setting, dunque, in cui si possa fare esperienza di convivenza e di cooperazione, in cui si possa imparare a lavorare insieme perseguendo obiettivi comuni.

Un’idea di scuola di questo tipo richiede la presenza di una professionalità insegnante che non si riduca più a un modello tecnico-razionale. D’altra parte, l’immagine di un insegnante come professionista che detiene e trasmette contenuti e conoscenza sembra essere superata da tempo, sia nella riflessione pedagogico-didattica sia nella “pedagogia ministeriale”, soprattutto per quel che riguarda il primo ciclo di istruzione (in tal senso si può far riferimento al DM n.249 del 2010). Tuttavia, rimane ancora ampiamente sottovalutata l’importanza della necessaria padronanza di alcune competenze. Progettare, realizzare e valutare interventi educativi orientati alla costruzione di laboratori di comunità, che concorrano alla formazione di individui capaci di comprendere le condizioni sociali ed eventualmente intervenire in modo intelligente per modificarle, richiede, oltre alla conoscenza dei contenuti, la padronanza di competenze riflessive e socio-emotive. Non è sufficiente, in altre parole, applicare un sapere tecnico già dato. Diviene indi-

spensabile possedere abiti riflessivi, riconoscere e gestire le proprie emozioni, comprendere le emozioni altrui, adottare modalità comunicative e relazionali adeguate, per essere un leader intellettuale (Dewey, 1933), per saper costruire contesti democratici e inclusivi (Morganti, 2018) e, allo stesso tempo, trasferire queste stesse competenze ai futuri cittadini e alle future cittadine. Solo possedendo competenze riflessive e socio-emotive l'insegnante può progettare e realizzare situazioni educative inclusive, in cui siano promossi il benessere individuale e collettivo, la cooperazione, il rispetto delle differenze, l'empatia, la prosocialità. Ed è proprio in questa direzione che l'esperienza educativa può essere guidata verso un processo di co-costruzione collettiva di democrazia e in cui questa democrazia può farsi modo di vita, individuale e collettivo, personale e sociale (Dewey, 1939; Putnam, Putnam, 1993). L'aspetto cruciale di un'educazione alla democrazia è, dunque, l'insegnante riflessivo, ricercatore e intellettuale, dotato di una profonda consapevolezza epistemologica e storico-culturale (Baldacci, 2020). Questa prospettiva richiede un radicale ripensamento della formazione insegnante, iniziale e in servizio, che deve muoversi nella direzione della costruzione di una epistemologia professionale (Striano, 2020) e che solo attraverso un modello pratico-riflessivo può realizzarsi pienamente (Nigris, 2020) e può autoalimentarsi in modo progressivo e continuo.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.
- Bobbio N. (1995). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Dewey J. (1899). The School and Society. In J. Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, Vol. 1. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1938). Logic, Theory of Inquiry. In J. Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, Vol. 12. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1939). Creative Democracy: The task before us. In J. Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953* (Vol. 14, pp. 224-230). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Galli C. (2011). *Il disagio della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Ginsborg C. (2006). *La democrazia che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Morganti A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Nigris E. (2020). Ripensare la scuola per ripensare la formazione insegnanti: un appuntamento da non perdere. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 106-116). Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. C. (2010). *Not For Profit. Why Democracy Needs The Humanities*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

- OCSE-PISA (2018). *Global Competence* from <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>
- Putnam H., Putnam R.A. (1993). Education for Democracy. *Educational Theory*, 43(4), 361-376.
- Rawls J. (1997). *Theory of justice*. Cambridge: The Belknap Press.
- Sartori G. (2008). *La democrazia in trenta lezioni*. Milano: Mondadori.
- Striano M. (2020). La formazione degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 136-142). Milano: FrancoAngeli.
- UNPD (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Available at <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Zagrebelsky G. (2005). *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.

La pre-lettura e la prima alfabetizzazione. Come avvicinare i bambini ai libri per l'infanzia

Maria Teresa Trisciuzzi

Ricercatrice - Libera Università di Bolzano
mariateresa.trisciuzzi@unibz.it

1. Le buone pratiche di pre-lettura

Studiare la letteratura per l'infanzia può significare abitare un crocevia in cui la teoria incontra la vita reale, rinnovando continuamente gli interrogativi su due questioni essenziali: perché leggere? Per chi sono questi libri?

Negli ultimi anni numerosi studi (Halbey, 1997; Ewers, 2000; Hirlinger-Fuchs, 2001; Kurt, Günter 2005; Nikolajeva, Scott, 2006; Faeti, 2011; Kümmerling-Meibauer, 2011; Terrusi, 2014; Evans, 2015; Trisciuzzi, 2017; Campagnaro, 2018; Filograsso, 2019) hanno dimostrato quanto l'uso del libro destinato all'infanzia, il *picturebook*, come base di partenza del *Visual Storytelling*, sia fondamentale per l'acquisizione della *visual literacy*.

I primi testi che i bambini incontrano sono abitualmente albi illustrati, *picturebooks*, testi connotati da almeno due codici comunicativi: l'apparato testuale e l'apparato iconografico. Gli albi fanno parte di uno scenario che accompagna i lettori nella pre-lettura e nella prima alfabetizzazione; paradossalmente, nel quotidiano, di questi libri si acquisisce talvolta una visione limitata, marginale e invisibile (Beseghi, Grilli, 2011) che non rende giustizia al potenziale materiale che si maneggia. Una "cassettiera" piena di tesori nascosti in scomparti segreti.

Questa letteratura offre invece precisi codici visivi che i bambini apprendono attraverso l'osservazione attenta dei testi e l'interazione con un adulto in grado di incoraggiare la verbalizzazione dell'esperienza e la concentrazione sulle figure, all'interno di un processo di lettura dialogica. L'adulto impersona quindi un modello prezioso di interazione con le figure e la lingua scritta, conducendo il bambino verso forme di interrogazione ed elaborazione cognitiva dei segni sulla pagina, proponendogli tutta la "cassettiera", colma di abitudini e di pensieri con i quali affrontare il testo, che il bambino in modo creativo e contestuale può apprendere ed interiorizzare.

2. Futuri lettori e come diventarli

Il mondo prende forma con le parole e, se messe per iscritto, il mezzo per accedervi è la lettura (Chambers, 2011; Grandi, 2012): grazie ad essa, perciò, possiamo diventare esploratori del mondo.

Leggere ad alta voce storie o racconti a bambini in età prescolare costituisce un elemento essenziale affinché si formi un piacevole momento di intimità tra il bambino e l'adulto. Sarà proprio l'adulto, e per primo il genitore, a trasmettere il fascino della narrazione. Osservando il quadro generale attuale dell'istituzione scolastica che accompagna i bambini fino all'età dell'adolescenza, lo *Storytelling* da parte di insegnanti riguardo opere di narrativa, è sempre stata, anche in passato, una prassi consolidata nella scuola. Nella scuola dell'infanzia svolgeva una funzione ricreativa, usata cioè per divertire e rilassare i bambini (dopo pranzo, all'inizio o alla fine della giornata, dopo un'attività fisica...). Anche oggi nella scuola dell'infanzia la lettura ad alta voce continua a svolgere lo stesso ruolo ricreativo, ma talvolta anche istruttivo-educativo, affinché nasca nei bambini il *piacere di leggere* (Detti, 2012). Leggere e guardare le figure (Faeti, 2011) è, dunque, pratica educativa che andrebbe sollecitata quotidianamente. Nei primi anni di vita, il bambino impara a conoscere il mondo attraverso la percezione sensoriale, infatti, oltre all'interazione con le persone, gli oggetti e l'ambiente in cui vive, altri elementi concorrono a costruire il suo patrimonio visivo: televisione, videogiochi, tablets, cinema ma anche, talvolta più intrusivamente, pubblicità, dépliant, riviste illustrate. Tuttavia, per alcuni bambini, la prima vera occasione di posare lo sguardo e l'attenzione estetica su immagini di qualità è forse proprio offerta dall'albo illustrato. Questa riflessione ci porta, perciò, a ritenere la letteratura per l'infanzia e la *visual literacy* (Rau, 2009; Kümmerling-Meibauer, 2011) un'ottima risorsa affinché si possa incrementare lo sviluppo di appropriate competenze di alfabetizzazione critico-visiva e la formazione di una particolare sensibilità estetico-artistica (Campagnaro, Dallari, 2013; Salisbury, Styles, 2012).

Prima di imparare a leggere decifrando le parole, i bambini imparano a leggere guardando le figure e ascoltando: quando ascoltano le storie sviluppano un piacere atavico, intrecciando con la fantasia e l'immaginazione le vicende racchiuse tra le pagine di un libro. Questa può essere definita una preparazione alla lettura e va presentata ai piccoli come un'attività piacevole. Il piacere, a sua volta, apre la porta a svariati benefici, fondamentali per lo sviluppo emotivo e cognitivo durante la crescita del bambino. Il libro può così diventare per i "pre-lettori" o "futuri lettori" un compagno inseparabile della loro vita, uno strumento di formazione del loro pensiero, anziché un mero strumento didattico.

L'obiettivo sembra non più essere solo, come nel passato, quello di "educare alla lettura" o "far nascere il piacere di leggere", bensì, come afferma Lorenzo Cantatore, quello di "far acquisire gradualmente atteggiamenti, abitudini, comportamenti e competenze del lettore appassionato ed esperto di libri" (2017, p. 33). Per fare ciò, il lettore deve essere innanzitutto motivato. Deve sentire in sé quel desiderio, quella spinta che lo fa leggere con costanza e continuità nel tempo, anche se ciò può comportare uno sforzo. Ma come motivare e stimolare il piacere di leggere? Facendo provare ai bambini, futuri lettori, molteplici forme di apprezzamento derivanti dalla lettura. Esse sono legate a opere molto variegata che sanno rispondere ai bisogni dell'infanzia. È bene permettere loro di fare esperienza con tipologie di albi illustrati diversi, presentandoli in forma divertente e proponendo libri di qualità.

Per innescare la motivazione e la passione per la lettura è necessario che i piaceri derivanti da questa si presentino ripetutamente e continuativamente, in tutti i contesti educativi. Il giovane lettore va inizialmente accompagnato alla e nella lettura per permettergli di scoprire che ogni lettura richiede un ritmo ed una modalità diversa: per leggere un racconto dal tono lirico, ad esempio, si deve adottare un ritmo lento che permetta di assaporare il gioco linguistico racchiuso in quelle righe. Un albo illustrato, un *picturebook* come anche prevede letture e riletture che si muovono dal testo alle illustrazioni e viceversa. Un *wordless picturebook* (o *silentbook*) e un *wimmelbilderbücher*, invece, prediligono un approccio che apre le porte alla fantasia e all'espressione verbale del bambino, che tradurrà con le proprie parole le immagini e quindi la storia che guarda e che si dirama sulle pagine del libro che tiene in mano. Si deve quindi lasciare al piccolo lettore una fruizione del libro personale, condotta da lui stesso, al fine di estrarre i piaceri e i significati del testo. Per fare ciò è di fondamentale importanza il ruolo dell'adulto che, da un lato accompagna il bambino sostenendolo ed incoraggiandolo, dall'altro lasciandolo libero di fare da solo (Porcella, 2021).

3. Viaggiare con la fantasia

Il libro e la realtà narrata vengono conosciuti ed esplorati dall'infanzia attraverso i sensi (Beseghi, 2003, pp. 7-12), compiendo un viaggio che intreccia realtà e fantasia. L'immaginazione permette di discostarsi dal concreto, di andare *oltre*, varcando il *limen* verso un *altrove* in cui tutto è possibile.

Sono le prime letture che determinano la formazione del futuro lettore, infatti il piacere per la lettura, se incontrato e sperimentato correttamente durante l'infanzia, lascia un segno così profondo da accompagnare anche in futuro. È un piacere, dunque, che, se ben coltivato, può trasformarsi e rinnovarsi quando la vita entra in altre stagioni. Pertanto, spetta all'adulto trasmettere il piacere di ascoltare e di leggere, ed egli è in grado di farlo attraverso la lettura ad alta voce. Attraverso l'attività del *reading aloud* (Greene Brabham, Lynch-Brown, 2002), della lettura ad alta voce praticata in modo libero, autonomo e gratificante, si possono scoprire piaceri insospettati, piaceri che contemporaneamente vengono trasmessi ai bambini e ai giovani, affinché possano comprendere il valore della lettura che, diventando autonoma, può permettere all'individuo di fare proprio il testo. È importante che tutti gli adulti – genitori, insegnanti, educatori, promotori di lettura – acquisiscano il vero significato di leggere ad alta voce ai bambini, fin dalla più tenera età, perché le storie sono doni d'amore, come affermava Lewis Carroll, e come tutti i doni di questo tipo funzionano in due direzioni: spesso arricchiscono chi li fa ancor più di chi li riceve.

Riferimenti bibliografici

- Barsotti S., Cantatore L. (eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Temi, forme e simboli della contemporaneità*. Roma: Carocci.
- Beseghi E. (ed.) (2003). *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press.
- Beseghi E., Grilli G. (eds.) (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Bettelheim B., Zelan K. (1987). *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*. Milano: Feltrinelli.
- Campagnaro M. (2018). L'utile e il dilettevole della Letteratura per l'infanzia 0-3 anni. Riflessioni intorno alla literary literacy e alla reader-response theory. *Nuova Secondaria*, 34(7), 86-104.
- Campagnaro M., Dallari M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Cantatore L. (2017). *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Chambers A. (2011). *Siamo quello che leggiamo, crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri.
- Detti E. (2012). *Piccoli lettori crescono. Come avvicinare bambini e ragazzi alla lettura*. Trento: Erickson.
- Dozza L. (2010). Lettori per tutta la vita. In: Numero monografico: L'Italia che non legge. Lettori piccoli e grandi nell'era digitale. *Il Pepeverde. Rivista di letture e letterature per ragazzi*, 46, 24-26.
- Evans J. (2015). *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual texts*. London: Routledge.
- Ewers H.-H. (2000). *Literatur für Kinder und Jugendliche: eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. München: Fink.
- Faeti A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Roma: Donzelli.
- Filograsso I. (2019). Libri e lettura 0-3: parole e immagini in gioco. In S. Barsotti, L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Temi, forme e simboli della contemporaneità* (pp. 23-54). Roma: Carocci.
- Grandi W. (2012). Giovani e ragazzi e il piacere di leggere. L'educazione alla lettura. In S. Ulivieri (ed.), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 277-296). Pisa: ETS.
- Greene Brabham E., Lynch-Brown C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.
- Halbey H. A. (1997). *Bilderbuch: Literatur neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung*. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Hirlinger-Fuchs F. (2001). *Bilderbücher und ihre Wirklichkeiten: Normen, Werte und Rollenbilder in deutschsprachigen Bilderbüchern von 1844 bis 1996; vom Struwwelpeter bis zur Menschenfresserin*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Kümmerling-Meibauer B. (ed.). (2011). *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3*. Philadelphia: Benjamins Publishing Company.
- Kurt F., Günter L. (2005). *Bilderbuch und Illustration in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Nikolajeva M., Scott C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Porcella T. (2021). *Aiutiamoli a fare da soli. Maria Montessori si racconta*. Firenze-Trieste: Editoriale Scienza.
- Rau M. L. (2009). *Literacy: vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. Bern: Haupt.
- Salisbury M., Styles M. (2012). *Childrens picturebooks: the art of visual storytelling*. London: Laurence King.
- Terrusi M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Trisciuzzi M.T. (2017a). Leggere le figure: Letteratura per l'infanzia, Wordlessbooks, Visual Storytelling. In L. Cantatore (ed.), *Primo: Leggere: Per un'educazione alla lettura* (pp. 141-150). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Trisciuzzi M.T. (2017b). Image and Imagination in Education: Visual narrative through Children's literature. *RPD – Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 12(3), 69-81.

Sessione 3
La formazione iniziale nella scuola secondaria di I e II grado

Chair

Maria Grazia Riva

Relazione introduttiva

Berta Martini

Rapporteur

Roberto Trincherò

Interventi

Gennaro Balzano

Federico Batini

Elsa M. Bruni, Michele Zedda

Michele Caputo

Andrea Ciani, Alessandra Rosa

Alessandro Ciasullo

Matteo Cornacchia

Claudio Crivellari

Simone Digennaro

Carlo Mario Fedeli

Daniela Maccario

Elena Madrussan

Antonio Marzano, Roberto Trincherò

Domenica Maviglia

Antonello Mura, Antioco Luigi Zurru

Giorgia Pinelli

Gilberto Scaramuzzo

Manuela Valentini

Alessandro Versace

Chair

Formazione degli insegnanti: tra scissione e integrazione

Maria Grazia Riva

Professoressa Ordinaria - Università di Milano Bicocca
mariagrazia.riva@unimib.it

1. Formazione degli insegnanti e modelli di scuola

La formazione degli insegnanti in generale e, nello specifico, quella degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado costituisce da molti anni un terreno di scontro su molti piani, da quello ideologico (Baldacci, 2014, 2019) e ideale a quello della lotta di spartizione fra i saperi e le comunità scientifiche di riferimento a quello, anche, delle rivendicazioni sindacali su tutti i livelli implicati nella professione insegnante, così come si è venuta strutturando nel corso degli ultimi decenni. La concezione di formazione degli insegnanti del resto è legata all'idea di società e alla rappresentazione di scuola che si perseguono. Per un verso gli insegnanti devono essere docenti super esperti, tecnici e orientati alla performance, propria e dei discenti, secondo il modello della scuola¹ meritocratica (Gavosto, 2022), delle prestazioni, richiesta dalle forze produttive e dalle associazioni industriali. Baldacci (2014, 2019) propone, per l'altro verso, una forte critica alla deriva dominante neoliberista della scuola, che deve formare il produttore competente e competitivo, che introietta il concetto di ethos competitivo, poi usato in tutta la successiva vita sociale, contribuendo all'efficientizzazione del sistema economico. Per Baldacci è necessario attivare una lotta contro-egemonica attraverso una pedagogia militante, che punti a formare il soggetto completo, cittadino, persona e anche lavoratore.

Per l'altro verso ancora i docenti vengono rappresentati come esperti disciplinari², che devono concentrarsi solo sull'insegnamento disciplinare in quanto tale.

- 1 <https://www.orizzontescuola.it/introduciamo-materie-opzionali-e-aumentiamo-il-tempo-scuola-risolviamo-il-disastro-scuola-italiana-intervista-ad-andrea-gavosto/>, “Introduciamo materie opzionali e aumentiamo il tempo scuola”, risolviamo il “disastro della scuola italiana”: Intervista ad Andrea Gavosto, di Vincenzo Brancatisano, 2.6.2022, cons. 31.5.2022.
- 2 Si veda l'”Appello per la difesa e il rilancio delle discipline, della professione insegnante e del futuro dei giovani”, <http://manifestodei500.altervista.org/appello-per-la-difesa-e-il-rilancio-delle-discipline-della-professione-insegnante-e-del-futuro-dei-giovani/> e <http://manifestodei500.altervista.org/wp-content/uploads/2022/06/Appello-discipline-insegnanti-diritti-giovani-1.pdf>, cons. 31.5.2022.

Recentemente, alcuni loro rappresentanti hanno denunciato lo scadimento del livello dei curricoli e delle conoscenze trasmesse ai discenti, l'avvaloramento della didattica per competenze – che non poggerrebbero su niente di solido –, la spinta della professione insegnante verso “un mix di animatore, assistente sociale o psicologico, elaboratore di progetti a sfondo genericamente educativo, mentre la burocrazia prende un posto crescente e invadente, tendendo a soffocare il libero rapporto fondato sulla cultura che dovrebbe caratterizzare la relazione docente-alievi”. “Noi denunciando questa deriva e difendiamo ‘la scuola’, fondata sulle discipline e sul loro insegnamento metodico, essenza della professione insegnante, libera e indipendente”. Si afferma che conoscere e possedere una cultura la più ampia possibile costituisce la base dell’emancipazione e dello sviluppo, della libertà di pensiero e di critica, della capacità di connettere fra loro le diverse aree disciplinari. In tale direzione, si sostiene che attualmente venga teorizzato l’abbassamento culturale, la diminuzione delle conoscenze e la loro diluizione, producendo giovani manipolabili, sfruttabili, condizionabili.

Tutt’una’altra visione si legge, ad esempio, nella prospettiva a seguire. “Abitare la scuola nella postura euristica ed esplorativa, sia da parte degli insegnanti che degli studenti, significa ripensare le forme della leadership e contemporaneamente assumere come fondante la reciprocità insita nei processi di insegnamento e apprendimento, ma anche porre le premesse affinché la differenza e, insieme, la divergenza possano essere riconosciute come territori in cui esercitarsi, provando a varcare confini linguistici, culturali, sociali” (Antonacci, Guerra, 2020, p. 82). Nel blog “Una scuola”³ si legge di come sia indispensabile accogliere le forti domande di ripensamento della situazione attuale della scuola nell’ottica di consolidare il mandato formativo e trasformativo dell’esistente (Antonacci, Guerra, 2018a). Se per un verso è importante riconoscere le radici dell’insegnare e dell’apprendere nella storia dei modelli educativi, scolastici e didattici del passato⁴, esaltandone le dimensioni irrinunciabili, occorre innovare – senza fanatismi – rintracciando “le forme delle strutture e delle relazioni pensate per l’apprendimento, come spazio simbolico e materiale di rielaborazione e trasmissione della cultura nelle sue diverse forme” (ivi)⁵, aprendosi a costruire il mondo futuro a partire dall’attuale. Le domande di ripensamento del modello di scuola, del fare scuola, della didattica, della relazione educativa, del modo di concepire la professione insegnante e, di conseguenza, la sua formazione costituiscono interrogativi strutturali, che vanno reinterpretati non con rattoppi cumulativi e giustapposti – come frequentemente avviene tramite interventi legislativi parziali – ma grazie a una rilettura complessiva del sistema scuola (Massa, 1998). In questo contesto

3 <http://unascuola.blogspot.com/p/manifesto-per-una-scuola.html>, cons. 31.5.2022.

4 Ivi, si pensi a Pizzigoni, Agazzi, Montessori, Dewey, Freinet, Freire, Milani, Lodi, Ciari, Neill, Malaguzzi, Manzi.

5 Ivi, si veda Corlazzoli, Fielding & Moss, Gray, Lorenzoni, Massa, Melazzini, Orsi, Robinson, Salen, Tamagnini, Zavalloni.

non c'è spazio per approfondire la correlazione stretta fra modello di scuola e coerente modello di formazione degli insegnanti. Tuttavia, è evidente che la formazione di un insegnante per la scuola meritocratica e competitiva, per la scuola della pedagogia militante volta alla formazione del soggetto completo, per la scuola del rilancio delle discipline in quanto tali, per la scuola dell'innovazione attraverso la condivisione, la partecipazione, la valorizzazione della ricchezza e delle fragilità di ognuno, avranno un modello, un impianto strutturale, un disegno con scelte dei saperi considerati necessari e delle loro connessioni, un congegno metodologico e un insieme di attività formative profondamente diversi.

2. Dalla scissione all'integrazione

In questa breve riflessione, si vuole enunciare un principio e un'esigenza che appaiono veramente ormai necessarie, oltre che sensate e opportune. Il punto è che occorre costruire una visione integrata di tutti i punti di vista e i modelli, almeno in parte sopra esposti. Vanno elaborate connessioni tra l'istituzione scuola, la società, le discipline, le necessità formative dei docenti, le caratteristiche dei contesti, i bisogni e le esperienze degli studenti e delle studentesse. È pur vero che in fondo si può continuare a trascinarsi in questa "scuola bloccata", spesso con ragazzi e ragazze in sofferenza, con insegnanti generosi ma anche smarriti e/o arroccati, famiglie alle prese con la fatica di capire che ruolo interpretare nei confronti della scuola, in una società per certi aspetti così cambiata, anche nei modelli educativi e genitoriali. E tuttavia... e tuttavia... se si potesse fermarsi assieme – i vari *stakeholder* a tutti i livelli – a riflettere con la guida illuminata di leader visionari, riflessivi e generativi, capaci di connettere invece che mantenere la scissione, interessati al bene comune e in ascolto autentico – dei bambini, dei ragazzi e dei giovani, e delle bambine, delle ragazze e delle giovani –, sarebbe così ovvio riconoscere e accettare che c'è contemporaneamente bisogno di molte, se non di tutte, di quelle istanze sopra rappresentate dai vari modelli.

Nell'esperienza scolastica quotidiana nei contesti reali – non quella urlata da portatori di interesse che si vorrebbero impossessare solo di pezzi di essa – di un ragazzo e di una ragazza, 'contemporaneamente', appunto, c'è la necessità di dare un senso al suo essere a scuola, al frequentarla tutti i giorni per tanti anni, di essere a proprio agio nel contesto di quella scuola/classe, con quegli insegnanti e quei compagni, di essere motivato a imparare, di non stare troppo male per i problemi familiari o di relazione con se stesso, con i pari e con gli insegnanti, di imparare i contenuti delle discipline, di acquisire anche le competenze trasversali raggiungibili attraverso varie discipline e l'interdisciplinarietà, di potersi arricchire come persona e maturare come cittadino, di sapersi orientare rispetto al mondo della produzione e del lavoro, e così via.

È così disperatamente evidente il bisogno che nella formazione degli insegnanti ci sia spazio per percorsi che formino a tutto questo intreccio perché gli insegnanti e le insegnanti rappresentano il veicolo strutturale attraverso le cui capacità e com-

petenze “integrate” l’istituzione scuola e la società possono sostenere la crescita dei discenti e, insieme, quella di tutti e tutte.

Eppure...ancora oggi⁶, mentre è in discussione in parlamento l’approvazione del decreto legge n 36, che disciplina anche il reclutamento e la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, si sta assistendo a pressioni e spinte verso rivendicazioni scisse, spesso gli uni contro gli altri. La prospettiva invece deve essere quella di una integrazione illuminata ed equilibrata.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F., Guerra M. (eds.) (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Guerra M. (2020). Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione. *CQIA RIVISTA*, 30, 76-86. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/448/431>, cons. 31.5.2022.
- Antonacci F., Guerra M. (2018a). *Una scuola: Manifesto*, <https://drive.google.-com/file/d/1dT1yyDd9-wcoPCla3knP-fVHfRzPzx0A/view>, cons. 31.5.2022.
- Baldacci M. (2014). *Per un’idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi P. (2020). *Nello specchio della scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Crescenza G. (2020). *Mosaici di scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gavosto A. (2022). *La scuola bloccata*. Roma-Bari: Laterza.
- Martini B. (2013). *Pedagogia dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Martini B. (2020). *Il curriculum integrato*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1998). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Mortari L. (2009). *Ricerche e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carrocci.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Relazione introduttiva

La formazione degli insegnanti nella prospettiva del curriculum

Berta Martini

Professoressa Ordinaria - Università di Urbino
berta.martini@uniurb.it

In questo contributo affronteremo il tema della formazione degli insegnanti della scuola secondaria dalla prospettiva del curriculum.

La tesi che intendiamo argomentare è che è possibile ripensare i modelli formativi degli insegnanti alla luce, o in conseguenza, di un ripensamento delle forme del curriculum.

A sostegno di questa tesi porteremo due argomenti: il primo, teso a chiarire il nesso tra la problematica curricolare e la problematica della formazione degli insegnanti; il secondo, teso a delineare, per sommi capi, una concezione innovativa di curriculum (il curriculum integrato) sulla quale è possibile incardinare i modelli della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della scuola secondaria.

Per chiarire il nesso che lega la formazione degli insegnanti al curriculum serve riconoscere la natura pluridimensionale di questo costrutto e l'invarianza didattica dei problemi ad esso connessi.

Da un punto di vista concettuale, il curriculum è un dispositivo che emerge dalla connessione tra determinate finalità educative fondamentali e la progettazione (di contenuti, di spazi, di tempi, ecc.) che dà attuazione a queste finalità in una forma quanto più possibile aderente alla realtà (della società, del contesto socioculturale, della scuola, della classe, dei singoli allievi ecc.).

Da un punto di vista empirico, il curriculum è l'insieme delle esperienze didattiche e formative dell'allievo che sono progettate per lui dalla scuola, anche in connessione con il sistema formativo allargato.

Sebbene distinte, entrambe queste accezioni prefigurano il curriculum non come un oggetto finito, ma come un oggetto sociale aperto alla revisione e alla negoziazione interna ed esterna alla scuola. Entrambe, inoltre, investono una molteplicità di direzioni nelle quali si articola, o si progetta, l'esperienza scolastica.

Così concepito, il curriculum si dà come dispositivo che permette di coordinare in un tutto coerente i vari aspetti della problematica formativa scolastica. Aspetti all'incrocio dei quali si definisce il lavoro degli insegnanti e, dunque, sui quali dovrebbe essere costruita la professionalità docente.

Gli aspetti in cui si articola la problematica formativa, costituiscono, da Tyler (1949) in poi, gli invarianti del fare scuola. *Che cosa insegnare, come insegnare, perché, quando, in quale tipo di ambienti* – sono domande semplici e fondamentali del lavoro scolastico degli insegnanti, che coagulano ancora oggi nella struttura

del curricolo. Occorre tuttavia considerare che il loro modo di darsi muta nel tempo, al variare dei quadri ideologici e culturali, nonché degli orientamenti politici dominanti e del modo di sentire della società nel suo complesso.

Questo significa che, per esempio, per sapere *che cosa insegnare*, all'insegnante oggi non è sufficiente la conoscenza disciplinare: il problema della selezione dei contenuti di insegnamento, problema rilevante per la scuola secondaria, non può prescindere oggi dai mutamenti intervenuti nel campo della conoscenza:

- il cambiamento delle modalità di produzione dei saperi ne hanno mutato gli assetti epistemologici così come la grammatica della ricerca;
- il cambiamento delle modalità di comunicazione e diffusione della conoscenza ha mutato i rapporti tra discipline e le modalità di lavoro al confine tra queste;
- l'espansione della conoscenza richiede alle discipline, oggi più che mai, di ridefinire le loro strutture essenziali, le reti di concetti e i metodi di indagine.

Tutto questo comporta un'avanzata consapevolezza epistemologica su cui basare il problema curricolare della selezione dei contenuti e di come farli agire nel percorso formativo degli studenti.

Analogamente, per sapere *come insegnare* ciò che si vuole insegnare, all'insegnante oggi non è sufficiente conoscere le diverse tecniche didattiche, per quanto innovative esse siano. Il problema della scelta delle modalità di insegnamento non può prescindere dalle acquisizioni della ricerca in questo campo, dalla maggiore comprensione dei fattori che incidono sui processi di insegnamento/apprendimento (mente-corpo; uso delle tecnologie; approcci neuroscientifici...).

Considerazioni simili possono essere fatte rispetto agli altri invarianti curricolari: le finalità dell'insegnamento, gli ambienti di apprendimento ecc.

In sintesi, da un lato, gli invarianti curricolari, come costanti problematiche del sapere insegnare ci orientano verso una concezione complessa della professionalità docente (non solo esperto del sapere disciplinare, non solo tecnico delle prassi didattiche) che si articola in un ampio spettro di competenze specifiche; dall'altro lato, l'esercizio delle competenze che compongono il profilo professionale degli insegnanti coagula intorno agli aspetti che sono, per così dire, "tenuti insieme" dal curricolo.

Ora ci chiediamo: su quale modello di curricolo è possibile incardinare i modelli di formazione degli insegnanti? Veniamo qui al secondo argomento avanzando l'ipotesi di un modello teorico-processuale di Curricolo integrato (Martini 2020, 2021).

L'idea di curricolo integrato non è nuova. Il carattere 'integrato' del curricolo viene definito nel corso del tempo, dal movimento di educazione progressiva in avanti, in relazione alla tendenza a sovvertire la rigida organizzazione in discipline e quindi a ridurre il grado di separazione disciplinare che caratterizza i tradizionali programmi di studio. Da un esame della letteratura (Drake, Burns, 2004; Fogarty, 1991; Jacobs, 1989) emerge che le idee fondamentali sulle quali si è incardinata l'integrazione del curricolo sono due: l'idea di connessione (fra discipline, fra co-

noscenze e vita reale, fra competenze) e l'idea di accesso indiretto alle conoscenze, attraverso il ricorso a progetti, piani di lavoro, temi e problemi di natura interdisciplinare. Queste idee sono state implementate da tempo nel repertorio delle prassi di progettazione curricolare adottato nelle nostre scuole ma senza riuscire, per lo più, a incidere in maniera strutturale sui modelli curricolari.

Per mitigare queste difficoltà può essere utile estendere il significato di CI a diverse possibili direzioni di integrazione e delineare un modello costruttivo di tipo teorico-processuale di curriculum (Martini, 2021). Lo facciamo assumendo una duplice prospettiva: sistemica e content-oriented.

La prospettiva sistemica consente di elaborare una concezione aggiornata di curriculum come sistema di esperienze. Attraverso l'analogia rappresentazionale tra sistema e rete possiamo rappresentare il sistema delle esperienze di cui si compone il curriculum attraverso una rete costituita da nodi che indicano ciascuno un'esperienza.

La prospettiva content-oriented ci permette di estendere la concezione reticolare del curriculum alla pluralità delle dimensioni che caratterizzano, da un punto di vista didattico, l'esperienza di insegnamento/apprendimento. In particolare, contenuti, tempi e spazi si danno come dimensioni correlative del curriculum, nel senso che esse si corrispondono reciprocamente in rapporto a ogni esperienza didattica. Per ciascuna esperienza, per esempio, l'integrazione dei contenuti di conoscenza determinerà le opzioni sugli spazi e sui tempi. Viceversa, la disponibilità di contesti specifici determinerà la focalizzazione su certi contenuti e la durata dell'esperienza all'interno del contesto, e così via.

Ogni esperienza di cui si compone il CI può dunque essere concepita come un'unità organizzativa connessa ad altre unità e definita in base alla relazione reciproca (R) tra contenuti (k), spazi (s) e tempi (t).

Resta così definito un modello di curriculum come "sistema" di esperienze di insegnamento/apprendimento, rappresentabile attraverso il modello della rete in cui i nodi individuano le esperienze curricolari, i link individuano i legami tra le esperienze e i cammini interni alla rete individuano possibili percorsi formativi.

In base a questa rappresentazione, ogni nodo-esperienza resta definito sulla base di determinate opzioni metodologico-didattiche che riguardano tutte e tre le dimensioni di integrazione del curriculum, mentre quest'ultimo resta definito dai possibili cammini ottenuti per interpolazione di questi nodi.

Questa rappresentazione ci consente di includere nel curriculum qualsiasi esperienza, dalla più tradizionale alla più innovativa, variando correlativamente il "valore" delle variabili k , s e t . In questo modo, le tre dimensioni individuano teoricamente lo spazio di tutte le possibili opzioni metodologico-didattiche nel quale si colloca ciascuna esperienza.

Tutto questo richiede agli insegnanti grande consapevolezza epistemologica e competenze professionali, pedagogiche e didattiche, evolute, ma è proprio in questo senso, come abbiamo cercato di sostenere, che la ricerca sui modelli curricolari può illuminare i modelli di formazione degli insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Martini B. (2020). Verso un'ipotesi di curriculum integrato. In B. Martini, M.C. Michelini (eds.), *Il Curriculum Integrato* (pp. 105-123). Milano: FrancoAngeli.
- Martini B. (2021). Innovare la scuola attraverso il Curriculum Integrato. *Pedagogia più Didattica*, 7(2), 46-58. doi: 10.14605/PD722104
- Drake S.M., Burns R.C. (2004). *Meeting standards through Integrated Curriculum*. Alexandria (VA): ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Fogarty R. (1991). *The mindful school: How to integrate the curricula*. Palatine (IL): Training & Publishing.
- Jacobs H.H. (ed.) (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria (VA): ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

Rapporteur

Formare insegnanti efficaci. Quali istanze della ricerca?

Roberto Trinchero

Professore Ordinario - Università di Torino
roberto.trinchero@unito.it

Costruire un buon sistema scolastico è uno dei migliori investimenti che un paese possa fare sul suo futuro, e avere un buon sistema scolastico passa dall'avere insegnanti efficaci (Baldacci, Nigris, Riva, 2020; Trinchero et al., 2020; Domenici, 2017). Come si forma un insegnante efficace? E cosa vuol dire essere insegnanti “efficaci”? Il concetto di *teacher effectiveness* non ha una definizione generalizzata, ma dalla letteratura (Stronge, 2018; Stronge, Grant, Xu, 2015; Muijs et al., 2014; Campbell et al., 2012; Stronge, Ward, Grant, 2011; Darling-Hammond, 2009, 2010; Goe, Bell, Little, 2008; Gurney, 2007; Rice, 2003) emergono alcuni elementi utili per definire un profilo di competenza in grado di orientare la progettazione dei percorsi di formazione. Elementi che sembrano rendere maggiormente incisiva l'azione degli insegnanti nel promuovere buoni esiti di apprendimento sono: a) il *comunicare in anticipo e con chiarezza gli obiettivi di apprendimento* che gli studenti dovranno raggiungere, esplicitando i *processi cognitivi* da attivare e i *contenuti* sui quali attivarli, in modo da rendere chiare le prestazioni attese e orientare gli sforzi degli studenti nelle giuste direzioni; b) il *pianificare* adeguatamente *le lezioni e le sequenze didattiche*, focalizzandosi sugli apprendimenti da ottenere, progettando in modo coordinato con i colleghi e dando alle attività la giusta progressione; c) l'utilizzare *materiali appropriati agli obiettivi di apprendimento e al livello attuale degli allievi* che si hanno di fronte, anche costruendo autonomamente materiali didattici mirati e non utilizzando solo materiali “standard”; d) l'utilizzare una pluralità di *strategie di insegnamento coerenti con gli obiettivi prefissati e di comprovata efficacia* (si veda Hattie, 2016; Calvani, Trinchero, 2019) e il monitorarne l'applicazione rilevando gli effetti ottenuti nel proprio contesto; e) l'organizzare un *buon ambiente di apprendimento*, dove gli studenti possano lavorare in modo sereno, costante e sostenuto, curandone il benessere a diversi livelli; f) il *valutare regolarmente* il lavoro degli studenti *fornendo feedback formativi* prima, durante e dopo il momento didattico, stabilendo sinergie tra momenti didattici e momenti valutativi; g) l'avere *alte aspettative* sulla riuscita degli studenti, percependo anche la propria responsabilità di insegnanti nel promuoverla, attraverso percorsi personalizzati, attività pensate per migliorare le capacità cognitive di base e le strategie di studio, promuovendo l'impegno, la motivazione all'apprendere, il senso di autoefficacia.

Tali suggerimenti delineano un modello didattico caratterizzato da una stretta

connessione tra organizzazione, progettazione, didattica e valutazione. Compartimenti stagni e azioni slegate tra di loro non fanno bene né agli insegnanti (perché non consentono di razionalizzare gli sforzi di progettazione e pianificazione) né agli allievi (perché li privano di quella visione unitaria del sapere indispensabile per poter assegnare senso a quanto studiato). Una scuola efficace è una scuola in grado di creare connessioni profonde tra le varie discipline con attività, obiettivi, curricoli co-progettati e ben definiti. L'insegnante non deve essere un semplice "esecutore di programmi" o "applicatore di unità di apprendimento trovate sui libri di testo", ma un vero e proprio progettista di formazione. In quest'ottica va formato alla didattica generale, a quella disciplinare e alle loro interconnessioni, alla docimologia e alla valutazione *per* l'apprendimento (e non solo *dell'* apprendimento).

Un siffatto profilo di competenza richiede un percorso formativo non costituito dalla semplice giustapposizione di crediti formativi acquisiti da varie fonti ed esperienze ma *dotato di continuità e coerenza*. Il progetto deve essere chiaro, stabile e di lunga scadenza e connettere formazione iniziale e formazione in servizio. Apprendimento, insegnamento e formazione rappresentano processi complessi che non possono essere proceduralizzati da sequenze lineari e manualistiche ma che richiedono una costante e reciproca fecondazione tra teoria e prassi. Saperi "accademici" ed esperienza continuativa sul campo (tirocinio, apprendistato, lavoro quotidiano in aula) devono essere integrati in chiave dialogica e reiterativa, nell'ottica di far crescere la pratica come applicazione della teoria e la teoria concettualizzando la pratica. Un percorso siffatto non può avere una natura statica ma dinamica e adattiva: va monitorato e ne va rilevato l'impatto, sia sulla scuola sia sulle strutture che si occuperanno della formazione degli insegnanti.

I suggerimenti generali derivanti dalla ricerca devono essere contestualizzati tenendo conto *delle caratteristiche e dei bisogni umani ed educativi dei giovani studenti*, che rappresentano i primi destinatari dell'azione scolastica. La scuola è per gli studenti e deve quindi ragionare nell'ottica di una pedagogia adatta per la complessa fascia di età che va dai 11 agli 19 anni. L'acquisizione di conoscenze e competenze non può essere slegata dalla formazione della personalità, e in questo vanno stabiliti dei ponti tra educazione informale e formale, in modo che gli insegnanti padroneggino appieno gli strumenti per far parlare questi mondi.

Sapere non è solo questione di metodo, ma anche di atteggiamento e saper insegnare lo è forse ancora di più. Una buona formazione degli insegnanti deve *lavorare sui metodi ma anche sugli atteggiamenti da tenere per poter essere insegnanti efficaci*. È quindi necessario, già nel percorso formativo iniziale, far emergere concezioni, modi di pensare e consapevolezza educativa dei futuri insegnanti e, sulla base di questi, lavorare insieme per costruire la capacità di orientare l'apprendimento degli studenti in direzioni precise. Le traiettorie formative degli insegnanti vanno monitorate e studiate per capire come cambiano i loro modi di porsi quando passano da novizi a progressivamente più esperti. L'insegnante stesso dovrebbe sviluppare la capacità di riflettere su questi elementi e di costruire su di essi la propria professionalità.

In ultimo è necessario *sviluppare una cultura dell'inclusione e dell'azione collettiva*. La coesione e cooperazione tra docenti rappresenta spesso un modello in grado di promuovere la coesione e cooperazione anche dei discenti. La formazione iniziale deve quindi fornire competenze specifiche di pedagogia e didattica speciale, in un'ottica di promozione di forme di sostegno diffuso, destinate non solo ad allievi certificati. L'insegnante in formazione deve essere inserito progressivamente in un contesto "comunitario" e cooperativo, alimentato da una ricca e positiva trama di rapporti interpersonali, ma anche da opportune competenze organizzative per poter venire incontro alle molteplici richieste che la scuola dell'autonomia gli pone.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Nigris E., Riva M. G. (eds.). (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani A., Trinchero R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Campbell J., Kyriakides L., Muijs D., Robinson W. (2012). *Assessing teacher effectiveness: Different models*. London: Routledge.
- Darling-Hammond L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 1-24.
- Darling-Hammond L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress. Da <https://eric.ed.gov/?id=ED535859>
- Domenici G. (ed.). (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Goe L., Bell C., Little O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Da <https://eric.ed.gov/?id=ED521228>
- Gurney P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 4(2), 89-98.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Lipowsky F., Rzejak D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *Ricercazione*, 7(2), 27-51.
- Muijs D., Kyriakides L., Van der Werf G., Creemers B., Timperley H., Earl L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231-256. Da <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2014.885451>
- Ocse (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: Oecd Publishing.
- Rice J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington: Economic Policy Institute.
- Stronge J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Alexandria USA: ASCD.
- Stronge J. H., Grant L. W., Xu X. (2015). Teacher Behaviours and Student Outcomes. Wright J. D., *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 44-50). Amsterdam: Elsevier.

- Stronge J. H., Ward T. J., Grant L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Trinchero R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G. (2020). The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? *Italian Journal of Educational Research*, 25, 22-34.

Il primato pedagogico nella formazione del docente di scuola secondaria

Gennaro Balzano

Dottore di ricerca - Università di Bari "A. Moro"
gennaro.balzano@uniba.it

L'antica questione della formazione docente non può prescindere da un'analisi attuale che definisce con chiarezza chi è e quale percorso formativo compie l'insegnante nel terzo decennio del terzo millennio (Bondioli, Piseri, Savio, 2021).

Se i percorsi di preparazione alla docenza nella scuola primaria seguono un definito iter di preparazione, che ritaglia un notevole spazio alla dimensione pedagogica, lo stesso non accede per la secondaria, tanto nel primo quanto nel secondo grado. La disciplina insegnata prima del mestiere di "buon maestro", i contenuti prima – e molto più – di una cultura pedagogico didattica che tenga dentro anche il complesso rapporto con le altre scienze dell'educativo. Dalle criticità dei percorsi abilitanti "brevi" alla concentrazione edulcorata del sapere pedagogico, in cambio di una risicata infarinatura didattica. A questo è giunta oggi la preparazione dei futuri docenti di scuola secondaria, per la cui formazione si continuano a privilegiare – fattivamente – le conoscenze. Situazione che si complica ulteriormente per i docenti di sostegno (Amatori, 2019), una professione alla quale sono chiamati docenti con un substrato pedagogico davvero minimo. Se nella scuola primaria e dell'infanzia esiste un preciso percorso di preparazione, criticità importanti investono i docenti di scuola secondaria, laddove – non è certo un segreto – sul sostegno, precariamente, ci finiscono laureati in Giurisprudenza o in Ingegneria.

Da qui la necessità di un'analisi per giustificare un conseguente e opportuno ritorno alla promozione di un irrinunciabile primato pedagogico: questa la sfida che attende la formazione docente nei prossimi anni (Pedone, 2021). Alla pedagogia il compito di ridisegnare il percorso che conduce un brillante laureato a diventare un bravo insegnante; alla pedagogia il ruolo di sapere fondamentale per coloro che diverranno docenti.

Il sapere pedagogico al centro di una formazione che deve costruire parallelamente competenze metodologiche e relazionali. Affetti, emozioni e sentimenti, nella comunità classe, nel contesto scuola, nel rapporto docente-alunno, influenzano in modo determinante, non solo il successo scolastico, ma la qualità del processo di insegnamento-apprendimento.

La legge di bilancio 2019 (Legge 30/12/2018 n. 145 – art. 1 comma 792) tra gli interventi previsti per la scuola, ha disposto una riforma delle procedure di reclutamento degli insegnanti per la scuola secondaria di primo e di secondo grado, abolendo di fatto i "Percorsi FIT" precedentemente introdotti con la Legge n.

107/2017 e il DL n. 59 del 13/04/2017. Oggi il reclutamento è deputato ad appositi concorsi e al possesso dei 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie didattiche, così come previsto dal DL n. 59 e dal successivo D.M. n. 616 del 10/08/2017. In seguito, un “percorso annuale di formazione iniziale e prova”. Ma al di là di questo resta centrale la questione qualitativa: non cosa fare ma come, e, soprattutto, quali competenze dovrà esser necessario acquisire. E non ultimo quando. Durante o dopo il percorso universitario? Auspicabile “contemplare anche la possibilità di offrire a chi matura la propria vocazione professionale per l’insegnamento già all’inizio o durante il percorso universitario la possibilità di formarsi adeguatamente all’interno del curriculum di studi, almeno per conseguire un’adeguata preparazione”. E in più aggiungere “esperienze di tirocinio curricolare attraverso le quali entrare in contatto con le scuole e i docenti, [...] per verificare sul campo la validità della propria scelta professionale” (La Rocca, Margottini, 2017).

Se “la prima sfida nel pensare l’educazione del domani è fare propri il concetto e la pratica dell’apprendimento aperto e flessibile, ridefinendo le categorie di spazio e tempo, comunque determinanti nella didattica in presenza, sul campo e on-line” (Galliani, 2014, p. 100), nella formazione docente la dimensione pedagogica deve ritornare ad assumere un ruolo centrale. Non quello figlio della riforma Berlinguer che portò con sé il “rischio di una perdita del ruolo culturale dell’insegnante nel nome di un tecnicismo didattico” (Piseri, 2021, p. 184). E neppure la burocratizzazione della figura del docente, che ha anteposto alla dimensione culturale e pedagogica la produzione di documenti e carte d’ufficio, la “prassi dell’adempimento amministrativo mascherato da principio pedagogico” (Piseri, 2021, p. 185).

Il ruolo determinante della pedagogia nella formazione degli insegnanti (Mangnoli, Notti, Perla, 2017) sta nel promuovere “una riflessione sulla dialettica che intercorre tra teoria e prassi, laddove la teoria si fa problema confrontandosi con la pratica e la stessa pratica si fa anch’essa problema collocandosi in un orizzonte di progettualità” (Bondioli, 2021, p. 175).

Un docente “riflessivo”, dunque, in grado di fare ricerca sul proprio vissuto lavorativo e prendere decisioni razionali e non estemporanee nell’esercizio della pratica; di fatto obiettivo ancora lontano. Soprattutto perché, al di là di ogni questione squisitamente pedagogica, la storia recente ha offerto rapida mutevolezza rispetto agli itinerari di formazione (scuola di specializzazione all’insegnamento secondario, tirocinio formativo attivo, percorso abilitante speciale, percorso PF 24).

È da ripensare l’intera formazione iniziale, magari nel percorso annuale o prima del concorso, alla luce delle ragioni – già espresse – che conducono alla ridefinizione di un preciso curriculum (Porcarelli, Trombino, 2020). Curriculum che si sostanzia di tre assi portanti: pedagogico-umano, didattico-metodologico, psicologico-emozionale. Questa una traccia teorica da cui ripartire per ripensare in toto i percorsi che conducono i laureati all’insegnamento. Se insegnare è tra i mestieri più complicati, se sapere non vuol dire automaticamente saper insegnare, se le competenze pedagogico-didattiche non sono da “affidare” alle sole capacità empatiche della persona, pare chiaro come itinerari costruiti al solo fine di fornire

le essenziali competenze atte all'insegnare – per giunta spesso in tempi risicatissimi – siano insufficienti. L'obiettivo comune deve esser quello di evitare che in futuro trovino ancora posto esperienze, quali il TFA e i 24 Cfu, che hanno rappresentato risposte formali, destituite nella sostanza di valore formativo.

Nella proposta di un anno di formazione *ad hoc* anche l'idea che questa non sia una riproposizione di contenuti la cui acquisizione avviene nei cinque anni di studi universitari precedenti, ma si realizzi attraverso momenti laboratoriali. Nello specifico un momento in cui vi sia integrazione tra i saperi dell'educativo (Santelli Beccegato, 2014) con un forte accento sulla dimensione pedagogia a didattica. Se è vero che in questa relazione si è fortemente proposto il ruolo del sapere pedagogico nella formazione docente, è pur vero che questo deve necessariamente integrarsi con la professionalità docente acquisita e maturata sul campo (Abbott, Rathbone, Whitehead, 2019). Come avviene all'interno dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, un reale contatto, attraverso le quattro annualità di tirocinio, con il mondo della scuola, con i tutor – docenti con esperienza sul campo –, con un contemporaneo curriculum di approfondimenti tematici, è quanto mai necessario.

Ripartire da simili proposte può essere l'avvio di una ridefinizione, dei percorsi formativi, non dimenticando che la dimensione pedagogica è alla base. In fondo le crisi del nostro tempo, i cambiamenti sociali, le transizioni hanno bisogno di futuri cittadini responsabili e, dunque, di “buoni maestri”.

Riferimenti bibliografici

- Abbott I., Rathbone M., Whitehead P. (2019). *The Transformation of Initial Teacher Education: The Changing Nature of Teacher Training*. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.
- Amatori G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A., Piseri M., Savio D. (eds.) (2021). Il ruolo della pedagogia nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria italiana oggi. In M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, J. Windheuser (eds.), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*. Milano: Franco Angeli.
- Elia G., Polenghi S., Rossini V. (2019) (eds.). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali: politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (2014). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. In *Giornale italiano della ricerca educativa*, (2-3), 93-103.
- La Rocca C., Margottini M. (eds.) (2017). Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 57-69.
- Magnoler P., Notti A. M., Perla L. (eds.) (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2010) (eds.). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pedone F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Porcarelli A., Trombino M. (2020). *Professione docente. Fondamenti pedagogico-didattici*.

- Normativa scolastica. Elementi di psicologia generale. Elementi di didattica delle nuove tecnologie.* Bologna: Diogene Multimedia.
- Richardson J.E. (2020). *The Active Teacher: Training and Assessment.* Abingdon: Taylor & Francis Ltd.
- Santelli Beccegato L. (2014). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche.* Brescia: La Scuola.

Formare gli insegnanti per praticare e promuovere la lettura, formare gli insegnanti alla letteratura per giovani adulti (verso una democrazia cognitiva)

Federico Batini

Professore Associato - Università di Perugia
federico.batini@unipg.it

1. Un'assenza inspiegabile

In ogni documento programmatico nazionale, relativo ai vari ordini di istruzione, alla lettura, intesa come attività da praticare all'interno del curricolo e alla lettura intesa come abilità funzionale da raggiungere (e alle abilità connesse, su tutte quella di comprensione), viene assegnata un'importanza cruciale.

Nella formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie, tuttavia, pur ritenendo la lettura un'attività trasversale alle discipline, non è previsto lo sviluppo di competenze relative né alla letteratura specifica per adolescenti e giovani adulti, né alle modalità utili a gestire l'esperienza di lettura e lettura ad alta voce in classe e promuovere un rapporto continuativo (all'interno del curricolo e in maniera autonoma) con la lettura (Batini, Giusti, 2022). Nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria (nei corsi di Laurea, a ciclo unico, di Scienze della Formazione Primaria) è presente la disciplina di "letteratura dell'infanzia", in cui viene quasi sempre adottato un approccio storiografico e gli autori trattati sono, altrettanto spesso, limitati ai classici.

La dispersione scolastica implicita (il non raggiungimento delle competenze di base da parte di chi porta, comunque, a termine il percorso di istruzione nelle secondarie) ed esplicita (la somma di abbandoni, ripetenze, non frequenze) ha una correlazione molto stretta con la carenza nelle abilità di comprensione e nelle competenze di base.

La ricerca educativa ha mostrato, negli ultimi decenni, come l'esposizione alla lettura e la lettura autonoma costituiscano un fattore protettivo importante dalla dispersione scolastica, anche laddove gli interventi siano effettuati durante il percorso delle scuole secondarie. La ricerca più recente ha fornito contributi in ordine alla capacità di training intensivi di lettura ad alta voce di implementare, tra l'altro, le abilità relative al linguaggio (ricettivo e produttivo), di sviluppare le competenze di comprensione, di potenziare le funzioni cognitive di base (Scierri, Bartolucci, Salvato, 2018; Batini, 2021, 2022). La pratica di lettura ad alta voce è considerata oggi il fattore più significativo nello sviluppo dei livelli di alfabetizzazione dei bambini (Kalb, van Ours, 2014; Swanson et al., 2011).

L'esposizione alla lettura ad alta voce agisce, inoltre, come fattore facilitante

per la riduzione del razzismo (Tomé-Fernández, Senís-Fernández, Ruiz-Martín, 2019) e del pregiudizio (Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza, Trifiletti, 2015) e favorisce un clima di classe migliore e una relazione più soddisfacente per studenti e insegnanti.

Baker (2013) ha dimostrato che i bambini che hanno avuto a disposizione un numero maggiore di libri e sono stati coinvolti più frequentemente in attività di lettura da parte dei genitori, prima della scuola dell'infanzia, rivelano maggiori capacità socio-emotive, matematiche e di lettura rispetto ai bambini cresciuti in un ambiente familiare meno stimolante. Esporre i figli ad attività come la lettura condivisa di albi illustrati, li predispone allo sviluppo di tutte quelle abilità cognitive ed emotive che sosterranno il loro successo accademico e sociale. Sono numerose, tuttavia, le conferme che queste possibilità sono offerte quasi esclusivamente nei contesti di appartenenza di livello socio-economico-culturale medio o alto, per questo non è possibile, per garantire a tutti possibilità reali di conseguire il successo formativo e di esercitare la cittadinanza, delegare questo ruolo alla famiglia.

La possibilità di sviluppare o recuperare, attraverso l'utilizzo sistematico della lettura ad alta voce di storie da parte dell'insegnante, competenze strategiche e fondamentali, rispetto alle quali gli studenti del nostro paese mostrano notevoli difficoltà, motiva a sollecitare l'inserimento delle pratiche didattiche di lettura ad alta voce e della pedagogia della lettura nella formazione iniziale e in servizio di tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado. Nella stessa direzione spinge la capacità delle didattiche della lettura ad alta voce di promuovere un rapporto con la lettura autonoma che costituisce un vantaggio indiscutibile per l'intero arco della vita. I dati attuali sulle abitudini di lettura degli adulti italiani, d'altro canto, ci danno la ragionevole certezza che qualcosa, sino ad oggi, non ha funzionato.

2. Una ricerca in fase iniziale

La conseguenza diretta delle problematiche, ormai storicizzate, relative alla dispersione e ai risultati conseguiti nelle abilità di *literacy* dagli studenti italiani, nelle indagini internazionali e nazionali, ha sollecitato il Centro per il Libro e la Lettura (Ministero della Cultura) a promuovere una ricerca, appena avviata, affidata al Dipartimento FISSUF dell'Università degli Studi di Perugia, che intende misurare impatto ed efficacia dei diversi modelli di educazione alla lettura, di didattica della lettura, di promozione della lettura con una duplice finalità:

- garantire la descrizione e sistematizzazione delle principali pedagogie e didattiche della e per la lettura in uso nella scuola italiana e delle pratiche di promozione della lettura nel contesto scolastico (primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado);
- definire indicatori che consentano una reale comparazione in termini di efficacia intorno a tre aree: effetti di ciascun approccio sulla disposizione alla lettura (è stata validata una scala di valutazione denominata DAL); effetti sulle

pratiche concrete di lettura autonoma; effetti sulle abilità di comprensione e sul lessico.

Questa ricerca potrebbe costituire un primo contributo conoscitivo agli approcci praticati nella scuola italiana, fornire dati di efficacia comparativa del tutto nuovi e contribuire alla progettazione della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti su questi temi.

3. Primi appunti

La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti alla pedagogia della lettura e a concrete didattiche della lettura assume quindi il carattere di un'urgenza.

Occorre senza dubbio far sperimentare, direttamente, il potere e la potenzialità di esperienze di lettura ai futuri insegnanti e agli insegnanti in servizio attraverso laboratori esperienziali di lettura e di lettura ad alta voce rivolti a loro, ma è possibile, fin d'ora, individuare anche delle aree di intervento formativo, ovviamente perfettibili e integrabili.

Obiettivi formativi espressi in termini di competenze	Saperi	Area
Saper leggere la situazione attuale in termini di <i>literacy</i> . Saper leggere un rapporto di ricerca.	Conoscere i dati sulle abitudini di lettura degli italiani (in ottica comparata con altri paesi) Conoscere i dati risultanti dalle indagini internazionali e nazionali sulle abilità di literacy delle differenti fasce di età.	Motivazioni per la lettura. (Perché)
Essere in grado di definire gli effetti prodotti dalla lettura condita e dalla lettura autonoma.	Conoscere ricerche e review sugli effetti della lettura e sugli effetti della lettura ad alta voce in classe.	Effetti della lettura. (Con quali effetti)
Saper scegliere le letture, saper praticare la bibliovarietà.	Conoscenza delle bibliografie specifiche per le varie fasce di età. Conoscenza delle collane editoriali dedicate. Conoscenza delle fonti di aggiornamento continuo.	Letteratura per l'infanzia, per la preadolescenza, l'adolescenza e per i giovani adulti. (Cosa)
Saper leggere in classe.	Conoscenza dei metodi di lettura ad alta voce. Conoscenza delle pratiche per la lettura autonoma in classe.	Metodi di lettura e lettura ad alta voce. (Come)
Saper identificare gli obiettivi connessi alla pratica della lettura, saper costruire percorsi di lettura orientati ad obiettivi specifici nel curriculum.	Conoscenza dei collegamenti desumibili dalle evidenze tra pratiche di lettura in classe e obiettivi espliciti ed impliciti del curriculum (Indicazioni Nazionali, Linee Guida, PECUP).	Integrazione della lettura nel curriculum. (Con quali vantaggi curriculari)

Questi primi punti costituiscono, sulla base dell'analisi delle ricerche e dell'esperienza sul campo nel dialogo e nella formazione di oltre trentamila insegnanti su questi temi, una base per una discussione alla quale la comunità pedagogica e gli attori istituzionali sono chiamati.

Riferimenti bibliografici

- Baker C.E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini F. (ed.) (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Batini F. (ed.) (2022). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati dalla ricerca educativa internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Giusti S. (eds.) (2022). *Strategie e tecniche per leggere ad alta voce a scuola. 16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. Milano: FrancoAngeli.
- Scierri I., Bartolucci M., Salvato R. (eds.). (2018). *Lettura e dispersione*. Milano: FrancoAngeli.
- Kalb G., Van Ours J.C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1-24.
- Swanson E., Vaughn S., Wanzek J., Petscher Y., Heckert J., Cavanaugh C., Tackett K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among pre-school through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 258-275.
- Tomé-Fernández M., Senís-Fernández J., Ruiz-Martín D. (2019). Values and intercultural experiences through picture books. *The Reading Teacher*, 72(2), 205-213.
- Vezzali L., Stathi S., Giovannini D., Capozza D., Trifiletti E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45, 105-121.

Formare pedagogicamente i docenti¹

Elsa M. Bruni

*Professoressa Ordinaria - Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara
elsa.bruni@unich.it*

Michele Zedda

*Ricercatore - Università di Cagliari
mzedda@unica.it*

1. La formazione docente in Italia. Un *iter* tormentato

La storia dei docenti nel nostro Paese è stata a lungo una storia di *non* formazione. Per molto tempo il professore è stato definito per il possesso del sapere: più conosceva la sua materia, più un insegnante era un buon educatore. Ma il dibattito politico-educativo iniziò a un certo punto a interessarsi anche alle questioni inerenti il ruolo e il reclutamento degli insegnanti, nonché il significato della scuola e la sua funzione sociale, non senza considerare la prassi didattica; inoltre, bisognava ascoltare le richieste della classe docente che, nell'arco di vari decenni, ha tentato di attuare una "rivoluzione" educativa, alla luce di un discorso scientifico critico.

Quando nasce la scuola dell'Italia unita, nasce con essa la storia dei docenti, ma questa, a sua volta, nasce come idea, come *studium* e non già come riflessione pedagogica critica. Emblematica, al riguardo, è la circolare del 1861 di Terenzio Mamiani, con la quale si esortavano le Università a motivare i giovani a intraprendere studi finalizzati all'insegnamento: dunque, lo scopo era quello di ottenere un adeguato numero di docenti "patentati", cioè detentori del sapere disciplinare. Solo più avanti, dopo gli anni della scuola di massa, si avviò un più maturo dibattito scientifico, cui conseguì una risposta normativa; infatti, negli anni '90 la formazione degli insegnanti si fece *problema* concreto, che esigeva una soluzione pedagogica e istituzionale.

Questo problema andava ripensato in termini nuovi e, negli anni più recenti, ha avuto ben più spazio nella ricerca pedagogica. Risulta oramai condivisa una nuova visuale, che va oltre il paradigma della formazione-istruzione e punta a rileggere criticamente i processi formativi, visti ora più centrati sulla ricerca-azione e meglio connessi alla realtà scolastica.

La formazione "iniziale" e "in servizio" degli insegnanti riemerge più volte nel dibattito politico: almeno dall'ultimo concorso abilitante del 1999-2000, quando i vincitori ottenevano l'abilitazione alla docenza insieme al ruolo e gli idonei po-

1 Il lavoro è frutto di una ricerca condivisa. In particolare, Elsa M. Bruni è autrice del paragrafo 1 e Michele Zedda ha curato la redazione del paragrafo 2.

polavano fitte graduatorie in attesa del ruolo. Tuttavia, i vari governi italiani, di ogni matrice politica, non sembrano mutare indirizzo, confermandosi incapaci di promuovere cultura e formazione.

A ben valutarlo, permangono un precariato in crescita, una scuola poco efficiente, un *caos* normativo, un clima di emergenza continua e, più di tutto, permane una scadente preparazione professionale. Per più motivi, quindi, bisogna ripensare *ab imis* l'identità dei docenti, specie alla luce delle più recenti trasformazioni subite dalle società democratiche. Ancora, va considerato il passo indietro compiuto dai 24 CFU dei corsi di scienze umane, i quali, nella mente del legislatore, farebbero un laureato automaticamente capace di insegnare nella scuola secondaria. Un bel salto culturale all'indietro, questo, che rischia di vanificare i progressi svolti dalle SSIS le quali, sia pure con difficoltà, hanno coinvolto la dimensione pedagogica, attivando una fruttuosa sinergia tra la sfera politico-istituzionale e quella pedagogico-accademica. Negli anni '90, la legge n. 341 istituiva una scuola di specializzazione per gli aspiranti docenti di scuola secondaria, ma fu subito chiara la divergenza fra pedagogisti e disciplinaristi.

Nel nostro Paese vi è sempre stata una distinzione fra maestri e professori secondari; i primi avevano una preparazione psicopedagogica, mentre il docente di scuola secondaria era un laureato con un'esclusiva competenza disciplinare. Tuttavia, negli ultimi anni '90 si affidava all'Università la formazione sia dei maestri, sia dei professori secondari; e si attivava così, fra Università e Scuola, un fecondo dialogo di ricerca-azione, valorizzante tirocini e laboratori. Il problema degli insegnanti diveniva quindi più "formativo" e meno "tecnico".

Dal 1999 al 2009 si preparano specializzandi abilitati all'insegnamento, aventi una professionalità disciplinare e didattico-pedagogica: ciò indebolisce il classico schema universitario che, separando il sapere dalla didattica, dà massimo valore alla detenzione del sapere quale garanzia di professionalità, sottovalutando le didattiche disciplinari.

Alle SSIS segue, nell'a.a. 2011-2012, il TFA (Tirocinio Formativo Attivo) che abilita e inserisce nelle graduatorie d'istituto. A questo seguono i Percorsi Abilitanti Speciali (PAS) nonché l'abolizione dei TFA con la Legge n. 107 del 2015 più nota come "La buona scuola" e, ancora, il decreto legislativo del 13 aprile 2017 n. 59 che istituisce il FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio) che però, di fatto, non è mai partito poiché abolito nel 2019; a conti fatti, è stata mantenuta solo l'acquisizione dei 24 CFU quale necessario requisito per accedere al concorso pubblico per la scuola secondaria.

2. Pensare pedagogicamente la formazione dei docenti secondari

Nel reclutare il personale insegnante, bisogna da un lato selezionare il corpo docente preservando la qualità; dall'altro, abbattere le file del precariato. Nel concreto, non si è raggiunto nessuno degli scopi: il numero dei precari è destinato a crescere e si parla, infatti, di "emergenza precariato scolastico".

A ben guardare, la ricerca pedagogica sembra incapace (per via di tradizionali ipoteche epistemologiche) di pensare una nuova narrazione formativa, per la quale l'educazione e l'istruzione siano le reali sorgenti di autenticazione e di trasformazione umana.

Quando riflette sulla scuola secondaria, la pedagogia rivela la difficoltà di tenere insieme un doppio ancoraggio, quello con la ricerca teorica e quello con la dimensione più pratica dell'*educere* e del *formare*. Dunque, la pedagogia non valorizza in pieno l'idea di una scienza dell'educazione quale riflessione critica intorno alla triade soggetto-cultura-società; pertanto, fatica a riorientare il senso della sua riflessione e a ripensare le pratiche.

A parte la paralisi pedagogica della scuola secondaria, va rilevato come oggi l'educazione formale conti ben poco rispetto a quella informale. Più e più volte l'educazione viene tacciata di *non* "servire", non essendo "al servizio" dei giovani, in quanto non li aiuta a divenire colti, né a vivere. Per i docenti non vi è alcuna formazione iniziale, né un efficace aggiornamento che li renda promotori di processi culturali e formativi capaci di fronteggiare la complessità.

Rimane aperta la questione del ben strutturare il percorso formativo. Anzitutto, esso non va frammentato: non dev'essere una corsa all'acquisire qualche credito formativo nei corsi universitari e telematici, ma va concepito come corso specialistico *post-lauream*, costruito a partire dai bisogni dei giovani dagli 11 ai 19 anni. Ancora, la formazione iniziale dei docenti va pensata in relazione al profilo in uscita dell'insegnante, incentrandola sui tirocini e sulle attività laboratoriali tenute sia da pedagogisti, sia da disciplinaristi.

Pertanto, l'*iter* formativo è da intendere come percorso continuo, come esercizio di razionalità critica, come feconda integrazione di competenze disciplinari e di capacità pratiche. Detto altrimenti, il docente deve ben calibrare "sapere" e "saper fare", deve sapersi muovere fra aree disciplinari e competenze trasversali. Quindi, è il profilo del discente a condizionare il profilo del docente, il cui percorso formativo non consiste in mera acquisizione di sapere specialistico e di abilità professionali. È invece un percorso complesso, che promuove uno stile di pensiero sia progettuale, sia ermeneutico dinanzi alla complessità della realtà giovanile e scolastica.

La formazione iniziale dei docenti non può non maturare in corsi universitari pensati *ad hoc*, che restituiscano tutto il prestigio professionale al docente secondario, da ripensare come un professionista trasversale, ben formato sotto il profilo sia culturale, pedagogico e didattico; inoltre, non devono mancare preziose esperienze metacognitive legate all'insegnare e all'apprendere.

Com'è noto, la pedagogia "classica" è calibrata in prevalenza sulla scuola primaria; la medesima letteratura pedagogico-didattica è per lo più letteratura per l'infanzia, per la scuola primaria, per il maestro. Quanto alla scuola primaria, la pedagogia vanta una lunga e nobile tradizione. Ben diverso è il discorso per la scuola secondaria, intorno alla quale la pedagogia non è andata oltre il livello di esposizione teorica autoreferenziale e, perciò, ideale.

Alla scuola secondaria e ai bisogni dell'adolescente, la pedagogia trasferisce

semplisticamente il discorso e i paradigmi adatti a un grado di scuola e a una educazione-istruzione molto diversi; difatti la scuola secondaria non trova, nella pedagogia, una risposta ai molti problemi che la connotano, rimanendo così legata al solo versante disciplinare-didattico. Le varie materie sono perciò concepite come chiuse, autoreferenziali, dunque “astratte” per lo studente il quale si affida al memorizzare passivo. Allo stesso modo l'impostazione dei saperi è tale da impedire connessioni formative fra la disciplina insegnata e i problemi concreti; dunque, senza attivare la sfera motivazionale del discente.

La questione dell'insegnamento disciplinare andrebbe quindi riportata nel solco della scienza dell'educazione, della formazione e dell'istruzione, vale a dire all'interno del dibattito pedagogico. Benché certamente si è discusso delle materie scolastiche in termini pedagogici, cioè in relazione ai processi di formazione umana dell'adolescente e del giovane, tutto ciò non ha ancora prodotto quella svolta capace di superare i dualismi, ponendo al centro dell'educazione lo studente nella sua integrità di persona.

Contro la de-formazione iniziale dei docenti: proposte pedagogiche in-attuali

Michele Caputo

Professore Associato - Università di Bologna
michele.caputo@unibo.it

1. Le fatiche di Sisifo

La formazione degli insegnanti della scuola secondaria ha costituito un problema aperto e di difficile soluzione almeno dagli anni del secondo dopoguerra, in parallelo allo sviluppo e alla “democratizzazione” del sistema scolastico italiano. Sullo sfondo di una profonda e diffusa convinzione che “sapere” equivalga al “sapere insegnare”, tanto più presente quanto più ci si riferisce all’istruzione secondaria o all’alta formazione, ogni tentativo di dare una formazione pedagogica agli insegnanti di ogni ordine e grado ha incontrato numerose obiezioni e resistenze (Ferri, 1997; Russo, 1998).

Il tentativo più significativo di soluzione al problema, dato alla luce negli anni 2000 con l’istituzione delle SSIS, è stato soppresso nel 2009, in uno dei numerosi stop and go del “riformismo compulsivo” messo in atto dai governi della “seconda Repubblica” sulla scuola italiana. Il “riformismo compulsivo” degli ultimi venti anni ha generato, inoltre, nuove stratificazioni della “pedagogia di Stato” (la burocratizzazione dell’amministrazione scolastica nei suoi vari livelli) in un contesto scolastico sempre più sollecitato ad assumere forme didattiche “tecnologicamente” attrezzate e definite dal paradigma delle “competenze”.

Tra gli ambiti di maggiore criticità si colloca il tema della formazione insegnanti della scuola secondaria, che ha visto susseguirsi, dopo il decennio SSIS, due tornate TFA, altrettanti PAS, un TIF, subito abortito, e l’istituzione dei 24 cfu che dovrebbe essere sostituito dentro il PNRR.

La principale ragione di tale condizione è chiaramente individuabile nella relazione con il reclutamento dei docenti, vera pietra d’inciampo di ogni modello di formazione messo in campo negli ultimi decenni (Pazzaglia, 2016, pp. 39-47; Magni, 2019, pp. 9-20), visti i connessi problemi di gestione economica del personale scolastico. E l’esito più frequente, come nelle fatiche di Sisifo, è la condanna a ricominciare tutto da capo ad ogni cambio di stagione politica e di ciclo economico.

2. Le strutture deformanti e la de-formazione

Non abbiamo spazio, in questa sede, per ricostruire storicamente la serie dei provvedimenti normativi, intrecciati e sovrapposti, in materia di formazione iniziale degli insegnanti a partire dalla legge 249/2010. Ci interessa solo sottolineare che la questione permane non solo irrisolta, ma risulti più propriamente “occultata”, se non “rimossa” attraverso la “nuove” soluzioni: da una parte sono intervenute, con la L. 145/2018 (commi 792-796), le modifiche apportate al D.L. 59/2017; dall'altra, grazie al PNRR, è in corso una nuova riprogettazione, prevista dall'art. 44 del DL 36/2022.

Negli ultimi decenni, definiti dal sintagma “seconda repubblica”, il sistema scolastico nella sua interezza è stato sottoposto a diverse tensioni (e a una pesante riduzione delle risorse) in relazione a stagioni politiche segnate da parole d'ordine diverse ma convergenti nel ritenere necessaria una “riforma” della scuola. La volatilità delle riforme pensate durante la “seconda repubblica”, a partire dal fallimento del progetto di Luigi Berlinguer, più che una girandola mossa dal vento, sembra evocare la stabilizzazione di un prolungato “stato di eccezione” utile a destrutturare un corpo insegnante considerato inerte: non a caso, nella comunicazione social degli insegnanti, è molto diffuso l'apologo chomskiano della rana bollita ad indicare la progressiva riduzione della funzione docente a mera esecuzione di protocolli burocratico-didattici sempre più asfissianti.

Uno sguardo critico, non tentato dall'apologia/esegesi e ancor meno dalla cortigianeria, rileva agevolmente come l'affermazione politico-giuridica delle discipline pedagogiche nei provvedimenti successivi alla chiusura delle SSIS si sia accompagnata con la loro negazione di fatto. Le concrete condizioni formative dei percorsi TFA e PAS, al di là della loro coerenza progettuale sul piano pedagogico (Moscato, Caputo, 2014), hanno visto migliaia di corsisti partecipare a veri e propri “itinerari di sopravvivenza”, date le forzature organizzative dettate dalle esigenze amministrative. Abbiamo poi tristemente assistito al “mercato” dei 24 cfu (condizione di accesso ai concorsi) sia da parte delle università telematiche sia, con i “percorsi 24 cfu”, da parte delle università statali: a fronte di migliaia di iscritti il numero dei docenti (per lo più a contratto) impegnati evidenzia da solo l'assenza di un credibile reale impegno formativo dei percorsi suddetti, ridotti al loro valore d'uso burocratico.

In altri termini sono stati messi in atto, a mio parere, veri e propri processi di “de-formazione” dei potenziali futuri insegnanti, continuamente storditi dal susseguirsi di progetti di reclutamento, avviati, rimandati e/o bloccati, ed esposti alla emergenza delle proposte formative, spesso disorganiche e frammentate, messe in piedi dalle Università italiane dietro esplicita richiesta normativa, funzionale alle burocratiche esigenze concorsuali e di reclutamento. Processi sui quali è attiva una dinamica di rimozione collettiva (favorita dai continui rimaneggiamenti degli stessi) di tali esperienze “de-formative” non solo nella mente di chi le ha frequentate/subite, persone cui risulta inutile comunicare la propria esperienza ai “novizi” visti i cambiamenti, ma anche per lo stesso corpo docente accademico: quest'ul-

timo è “invitato”, dalle nuove norme, a pensare a come barcamenarsi tra le nuove disposizioni invece che ripensare a quanto avvenuto nei corsi e nei percorsi già sperimentati.

C'è da aggiungere una ulteriore considerazione: la stragrande maggioranza degli insegnanti, prima di essere assunto come vincitore di concorso, comincia a lavorare come docente annualmente incaricato di una responsabilità didattica. La durata di questa fase varia molto, si pone in stretto rapporto con le politiche sul reclutamento, ma è possibile stimarla in almeno cinque anni, in molti casi di più e comunque quasi mai meno di tre anni. La fase suddetta di fatto coincide con il reale periodo di apprendistato di un insegnante, spesso intrecciandosi con due altri fenomeni problematici: la pendolarità e l'emigrazione degli insegnanti. L'istituto della supplenza normalmente percepito, nello strano gioco delle esigenze didattiche, come una soluzione rappresenta in realtà un problema pedagogico di estremo interesse: da una parte mette in questione la pretesa autosufficienza di progetti formativi professionali fondati sul primato dell'approccio teorico; dall'altra pone domande sulla loro articolazione temporale rispetto al contesto professionale e sui tempi reali di costruzione di identità e competenze professionali.

La rilevanza pedagogica del problema viene confermata nel modello del ciclo della vita di Erikson. In esso la fase del “giovane adulto” rappresenta la prima verifica dell'identità maturata nell'adolescenza che precede, e un certo senso permette, la conquista della virtù adulta della cura. Sia le abilità di competenza dell'Io, sia la virtù fondamentale dell'amore che caratterizza questa fase della vita, rendono il giovane adulto capace di amare, di lavorare, e lo spingono a vivere le prime esperienze adulte in termini fortemente auto-realizzativi. Nella condizione dell'insegnante supplente il modello dell'apprendistato si configura nell'esercizio concreto della professione, vissuta nel riferimento reale ai risultati conseguiti che costituiscono quindi una possibile conferma (o negazione) dei criteri interpretativi operativi acquisiti nelle fasi precedenti del processo educativo (Moscato, 2016).

3. ...proposte in-attuali

In attesa della “riforma” prossima ventura, la prospettiva pedagogica può rappresentare il necessario catalizzatore culturale e scientifico per superare le distorsioni prima evocate (e le nuove possibili) e dare fondamento scientifico e culturale al lavoro di formazione alla professione docente contro ogni deriva burocratica. Il lavoro educativo e la ricerca pedagogica non possono riferirsi astrattamente a “canoni” e “modelli” atemporali, collocati in un empirico astorico privo di riscontri nella realtà quotidiana, e non possono immaginare “progetti” a-topici, riferiti a protocolli indifferenziati privi di relazioni al contesto territoriale e culturale e ai suoi orizzonti. La cultura “materiale” contemporanea conosce rapidi cambiamenti e trasformazioni radicali, al punto da far uso della metafora della “società liquida” e di paradigmi esistenziali all'insegna della “fluidità”, di pari passo con la precarizzazione delle condizioni socioeconomiche di larghi settori della nostra società.

Per promuovere adeguate competenze professionali negli insegnanti della scuola secondaria dei prossimi decenni è necessario, perciò, sviluppare e strutturare un piano di ricerca con le scuole e per le scuole, in termini circolari, intercettando risorse e problemi del lavoro dell'insegnante (Caputo, Pinelli, 2022), che rimane il medium/mediatore insostituibile di qualunque progetto educativo rivolto alle nuove generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Caputo M. (1992). L'innovazione scolastica e l'apprendistato del supplente. In V. Orlando (ed.), *Educazione, innovazione, sviluppo* (pp. 319-323). Bari: Levante.
- Caputo M. (2010). Formare competenze nella SSIS: il lavoro di gruppo con il metodo di caso. In A. Porcarelli (ed.), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi* (pp. 175-181). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caputo M., Pinelli G. (2022). Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l'esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna. In L. Perla, V. Vinci (eds.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferroni G. (1997). *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*. Torino: Einaudi.
- Magni F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*. Roma: Studium.
- Moscato M.T. (2016). Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 16, 52-76.
- Moscato M.T., Caputo M. (2014). Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio, *Formazione, Lavoro, Persona*, 12, 105-116.
- Pazzaglia L. (2016). *La Buona Scuola. Una riforma incompiuta?* Brescia: La Scuola.
- Russo L. (1998). *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?* Milano: Feltrinelli.

Insegnanti *pre-service* e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica nel Percorso Formativo 24 CFU

Andrea Ciani

Ricercatore - Alma Mater Studiorum, Università di Bologna
andrea.ciani5@unibo.it

Alessandra Rosa

Professoressa Associata - Alma Mater Studiorum, Università di Bologna
alessandra.rosa3@unibo.it

1. Le concezioni sulla valutazione nella formazione dei futuri insegnanti

Il crescente convergere del dibattito internazionale verso un'idea di valutazione come risorsa chiave a sostegno della qualità ed equità dei processi di insegnamento-apprendimento – secondo le prospettive proposte dagli studi e dalle ricerche in tema di *formative assessment* e di *assessment for learning* (Allal, Mottier Lopez, 2005; Black, Wiliam, 2009; Wiliam, 2009) – ha contribuito a sottolineare l'importanza della competenza valutativa come dimensione essenziale e qualificante del profilo professionale dell'insegnante, dunque dei percorsi rivolti alla formazione iniziale e continua dei docenti di ogni ordine e grado.

A questo proposito, come emerge dalla letteratura sul *teacher change* (Richardson, Placier, 2002), un aspetto centrale da considerare per promuovere lo sviluppo di competenze valutative orientate a finalità di tipo diagnostico-formativo è rappresentato dalle *concezioni sulla valutazione*, intese come rappresentazioni ampie e generali sulla natura e le funzioni dell'*assessment* che fungono da cornici o strutture mentali attraverso cui l'insegnante interpreta tale ambito della propria professionalità, influenzandone le decisioni e le pratiche (Brown, 2004).

Per quanto riguarda in particolare i docenti *pre-service*, l'accento viene posto sull'influenza dell'esperienza valutativa pregressa vissuta nel contesto scolastico sulla costruzione di pre-concezioni "ingenue" che possono frapporsi all'acquisizione di adeguate competenze professionali, incidendo profondamente e spesso inconsapevolmente sul modo di accostare il compito valutativo (Vannini, 2012; Montalbetti, 2015).

2. Una ricerca nel Percorso Formativo 24 CFU

In base alle premesse delineate, è stata condotta una ricerca osservativo-correlazionale volta a rilevare le concezioni sull'*assessment* di aspiranti insegnanti di scuola secondaria iscritti al PF 24 CFU attivato dall'Università di Bologna nell'a.a.

2020/21, analizzandole inoltre in relazione ad alcune variabili inerenti a esperienze professionali e vissuti in tema di valutazione scolastica. Un ulteriore obiettivo della ricerca è stato quello di procedere a una prima validazione della scala – denominata CONVAL – utilizzata per rilevare le concezioni valutative, messa a punto mediante traduzione e adattamento del TCoA-III Inventory (*Teachers' Conceptions of Assessment - Abridged version*) (Brown, 2006).

I dati sono stati raccolti nel mese di febbraio 2021 tramite un questionario online somministrato all'inizio della prima lezione del Modulo di *Progettazione e valutazione scolastica*, erogato in modalità didattica a distanza. Nella prima sezione dello strumento è stata inserita la scala CONVAL, costituita da una batteria di 29 item tipo Likert a 4 livelli (da 1=per niente d'accordo a 4=molto d'accordo). Le domande incluse nella seconda parte hanno mirato a rilevare informazioni su alcune variabili di sfondo, sull'esperienza personale con la valutazione in qualità di studenti, sulle eventuali esperienze pregresse di insegnamento, sul livello di competenza percepito in merito alla valutazione in ambito scolastico.

Il questionario proposto è stato compilato da 345 studenti presenti alla prima lezione del Modulo, con un tasso di risposta pari all'85%. Si tratta di un campione non probabilistico di convenienza caratterizzato da una prevalenza del sesso femminile (74,2%), da una concentrazione nella fascia d'età 19-29 anni (80,3%) – seguita dalle fasce 30-39 anni (9,9%) e 40-49 anni (6,7%) – e da una composizione molto diversificata per Corso di Laurea di provenienza.

3. Principali risultati

Considerando i 4 fattori o *subscales* individuati mediante analisi fattoriale esplorativa nell'ambito delle procedure di validazione della scala CONVAL (Ciani, Rosa, 2021), il “profilo” delle concezioni sull'*assessment* degli studenti del PF 24 CFU appare caratterizzato da un quadro composito.

I valori risultanti dalla media delle percentuali di accordo medio-alto relative agli item inclusi in ciascuna *subscale* mostrano che la percentuale più alta (68%) si registra in riferimento al fattore VIMPR (*Valutazione imprecisa*), che rimanda alla percezione – probabilmente supportata da un'assenza di formazione specifica – che la valutazione sia per sua natura un processo impreciso, inevitabilmente caratterizzato da errori di misurazione. A fronte di tale riscontro, emerge tuttavia un consenso quasi paritario (66%) in relazione al fattore VAPP (*Valutazione per l'apprendimento*), dunque a una visione della valutazione come pratica integrata con la didattica, orientata verso una funzione diagnostico-formativa e in grado di fornire valide e affidabili informazioni a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento. Una percentuale più contenuta ma non trascurabile (41%) si riscontra per la concezione di segno opposto rappresentata dal fattore VINTSEL (*Valutazione intrusiva e selettiva*), che abbraccia una visione tradizionale e culturalmente diffusa della valutazione come pratica connotata da finalità sommative e classificatorie, che può “interferire” con l'insegnamento influenzando negativamente le pratiche didattiche

del docente e la sua relazione con gli studenti. Infine, con la stessa percentuale di accordo medio-alto (41%) il campione avalla la concezione corrispondente al fattore VACCS (*Valutazione per l'accountability della scuola*), che riconosce nella valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti un'utile fonte di informazioni sulla qualità e sul buon funzionamento di una scuola.

L'analisi delle correlazioni tra i 4 fattori ha rivelato la presenza di due "polarità": da un lato la correlazione positiva e significativa tra i fattori VAPP e VACCS ($r=.424$; $p=.000$), che rimanda a un'immagine positiva della valutazione quale processo in grado di sostenere il miglioramento dell'apprendimento degli studenti e dell'operato delle scuole e degli insegnanti; dall'altro la correlazione positiva e significativa tra i fattori VINTSEL e VIMPR ($r=.373$; $p=.000$), che rimanda invece a una visione negativa della valutazione per la sua connotazione selettiva, per la sua "intrusività" nel processo didattico e per la sua costante imprecisione. La presenza di due "poli correlazionali" ben definiti e distinti appare confermata dai coefficienti di correlazione negativa e significativa tra i rispettivi fattori¹.

Il quadro emerso in termini di accordo relativo ai diversi fattori-concezioni è stato successivamente analizzato in rapporto ad alcune variabili incluse nella seconda parte del questionario.

La prima concerne la percezione della propria esperienza con la valutazione come studenti (dalla scuola primaria fino all'università), che il 70,4% dei rispondenti dichiara di aver vissuto positivamente (nello specifico, il 56,2% la ritiene abbastanza positiva e il 14,2% molto positiva). Il restante 29,6% riporta invece un vissuto di segno opposto, giudicando tale esperienza poco positiva (24,3%) o per niente positiva (5,3%).

La seconda variabile è relativa all'eventuale esperienza professionale in qualità di docenti (in qualsiasi grado scolastico). A questo proposito, la maggioranza dei rispondenti (89%) non ha avuto alcuna esperienza di insegnamento, mentre il restante 11% dichiara esperienze pregresse per lo più costituite da supplenze brevi e saltuarie.

La terza variabile riguarda la percezione del proprio livello di competenza in tema di valutazione: solo l'1,7% dichiara un livello avanzato, il 12,5% intermedio, il 30,1% di base, il 31,9% iniziale, il 23,8% assente.

Le analisi correlazionali tra i 4 fattori misurati dalla scala CONVAL e le variabili descritte hanno rivelato la presenza di relazioni significative solo con la prima, che correla positivamente con i fattori VAPP ($r=.461$; $p=.000$) e VACCS ($r=.115$; $p=.003$) e negativamente con i fattori VINTSEL ($r=-.297$; $p=.000$) e VIMPR ($r=-.161$; $p=.003$). In sostanza è dunque possibile affermare che quanto più l'esperienza personale con la valutazione in qualità di studenti è connotata da un vissuto positivo tanto più cresce l'accordo verso il "polo positivo" delle concezioni valutative e, viceversa, diminuisce l'accordo con il "polo negativo".

1 VAPP-VINTSEL: $r=-.460$, $p=.000$; VAPP-VIMPR: $r=-.361$, $p=.000$; VACCS-VINTSEL: $r=-.182$, $p=.000$; VACCS-VIMPR: $r=-.235$, $p=.000$.

4. Conclusioni

Pur nel quadro di un orientamento ampiamente condiviso verso una prospettiva di valutazione *per* l'apprendimento, gli esiti della ricerca hanno messo in luce come nel campione di riferimento siano ben presenti anche concezioni connotate da negatività e sfiducia, confermando inoltre il ruolo rivestito da esperienze e vissuti personali pregressi nell'influencare le rappresentazioni relative all'*assessment*.

I riscontri emersi inducono pertanto a sottolineare la necessità di rendere oggetto di specifica attenzione e riflessione tale bagaglio esperienziale e il suo intreccio con le visioni della valutazione per accompagnare i futuri insegnanti verso la costruzione di un'adeguata competenza valutativa. Da questo punto di vista, la formazione iniziale universitaria si delinea come snodo strategico in cui porre le basi per lo sviluppo di concezioni teoricamente fondate e idonee a sostenere l'implementazione di pratiche didattico-valutative improntate ai valori pedagogici propri di una scuola democratica e inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Allal L., Mottier Lopez L. (2005). Formative assessment of learning: a review of publications in French. In OECD, *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publishing.
- Black P., Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brown G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Brown G.T.L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170.
- Ciani A., Rosa A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 94-113.
- Montalbetti K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 209-226.
- Richardson V., Placier P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). Washington, DC: AERA.
- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiliam D. (2009). *Assessment for Learning: why, what and how?* London, UK: Institute of Education.

Saperi pedagogici e *Sentiment Analysis*: esperienze dal corso di pedagogia sperimentale del PF24 dell'Università Federico II di Napoli

Alessandro Ciasullo

Ricercatore - Università di Napoli Federico II
alessandro.ciasullo@unina.it

1. L'assetto normativo e le prospettive dei 24CFU

I 24CFU previsti dal D.M. 616/2017 appaiono come una via di transizione atipica, limitata e molto diversa da quella offerta in tempi diversi da SSIS, TFA, PAS, FIT e i concorsi ordinari e straordinari finalizzati alla formazione iniziale dei futuri docenti. Se da una parte viene offerta una prospettiva antropo-psico-pedagogica tecnologica e metodologica a una platea ampia di laureati anche di ambiti lontani dalle scienze umane, dall'altra viene offerta una formazione episodica, transitoria, spesso gestita in maniera poco efficace in cui si rischia di non vedere garantiti adeguati livelli di preparazione.

I 24CFU, da molti considerati come “lasciapassare” burocratico, sembrano proiettare ombre negative sul futuro di molti: un numero gigantesco di candidati a fronte di un numero limitato di posti. Assistiamo così all'onda lunga della disillusione e dei suoi risvolti sociali con le possibili conseguenze sul futuro percorso, sulle aspirazioni e sulle motivazioni di molti laureati.

2. Il questionario sui saperi pedagogici

I dati riportati si riferiscono ai circa 8900 iscritti del PF24 dell'Università di Napoli Federico II e in particolare agli studenti del corso di pedagogia sperimentale delle cattedre di Flavia Santoianni e Alessandro Ciasullo.

Le lezioni sono state svolte in modalità telematica sia in sincrono con la piattaforma Microsoft Teams di ateneo, sia in asincrono con un corso MOOC su piattaforma di ateneo Federica.eu. È stato attivato anche un canale su TEAMS chiamato Helpdesk24 come supporto agli iscritti (Ciasullo, 2022).

Abbiamo iniziato con dei quesiti sull'ambito pedagogico e le sue categorie epistemologiche.

Alla domanda “cos'è la Pedagogia?": il 62% ha risposto “*una disciplina che si occupa di studiare i fenomeni formativi nella loro complessità*”; il 2% “*una disciplina che si occupa di organizzazione scolastica*”; il 27% “*una disciplina che studia la formazione dei bambini e dei ragazzi in età scolare*”.

Alla domanda “le scienze dell’educazione sono?”: l’83% ha risposto *“un insieme di discipline differenti che guardano ai processi formativi da punti di vista diversi”*; il 15% *“una corrente pedagogica che guarda all’educazione secondo un approccio scientifico”*.

Pochi dubbi sulla domanda “la didattica di cosa si occupa?”: il 94% ha risposto *“di metodi e approcci tecnici al processo di insegnamento-apprendimento”*.

Più problematica la risposta alla domanda “la docimologia è la scienza che si occupa di?”: il 30% ha risposto *di “verificare adeguate rappresentazioni quali-quantitative degli apprendimenti”*; l’altro 30% delle persone ha risposto *“di strutturare una valutazione sommativa e quantitativa degli apprendimenti degli studenti”*; l’altro 30% *“dei processi di formazione dei docenti (da cui docimologia)”*.

Alla domanda “la pedagogia sperimentale si occupa di?”: il 79% ha risposto *“di valutare, progettare, testare e verificare le possibilità educative offerte da alcuni sistemi formativi”*. (Ciasullo, 2022)

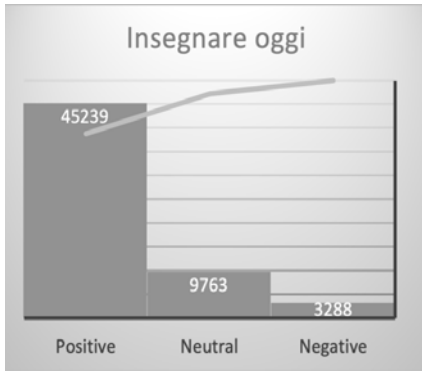
3. La Sentiment Analysis

Successivamente abbiamo utilizzato alcuni software ontologici in grado di interpretare il *sentiment* degli intervistati e comprenderne gli aspetti emotivi positivi, neutri o negativi. Ne abbiamo usato due: Monkeylearn utilizzato per la scansione della *Sentiment Analysis* (Mite-Baidal et al., 2018; Zhou & Ye, 2020) e Orange per rappresentare graficamente la frequenza di alcune parole in *word-clouds*.

Alla domanda aperta “Insegnare oggi significa affrontare un percorso di trasformazione personale e professionale molto profondo. Cosa ti spinge a guardare a questa prospettiva professionale?”: più dell’80% ha evidenziato una visione positiva; il 20% neutra. Marginali i sentimenti negativi (Graf.1). Nella figura a lato le ricorrenze verbali totali in una *word-cloud*.

Riportiamo anche una “sequenza esempio” negativo, neutro, positivo, del sistema Monkeylearn:

1. *“Non credo di avere nessuna motivazione particolare, sinceramente mi è capitato alle volte di aiutare miei compagni con i loro studi e di essere riuscito bene nell’aiutarli [...]”*
2. *“La spinta consiste nel far comprendere alla nuova generazione di quanto la cultura sia uno strumento potente che può consentire di avere una mentalità aperta e di svincolarsi dagli schemi sociali sempre esistenti.”*
3. *“Mi piacerebbe insegnare al fine di consentire l’emancipazione dei miei futuri discenti. [...] Quello tra docenti e alunni vorrei fosse un genuino scambio culturale in cui, si spera, di maturare tutti insieme.”*



Graf. 1



Alla domanda “cosa pensi di un approccio riflessivo del docente durante la DaD?”: i giudizi positivi hanno superato quelli neutri e negativi (Graf. 2):

1. “Credo che essere docenti riflessivi durante la DaD sia estremamente difficile, sebbene sembri che la tecnologia abbia arginato le difficoltà legate alla pandemia, credo che in realtà abbia aumentato la dispersione degli studenti [...]”
2. “Attraverso la DaD, lo studente è in grado di acquisire maggiore autonomia nel suo carico di studi, avendo sempre a disposizione devices che in classe non avrebbe l'opportunità di consultare.”
2. “Credo che sia una buona opportunità per mettersi in gioco, dato che la Dad è ancora in fase iniziale-sperimentale e presenta sia svantaggi [...] sia e soprattutto vantaggi, poiché permette di formare anche a distanza,[...]”



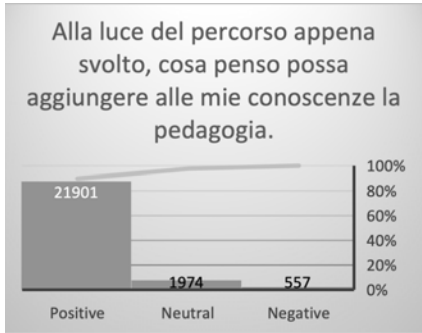
Graf. 2



L'ultima domanda aperta è stata “alla luce del percorso appena svolto, cosa penso possa aggiungere alle mie conoscenze la pedagogia”: le risposte positive sono state la maggioranza (Graf.3).

1. “Ad acquisire gli strumenti per poter organizzare con competenza l'apprendimento”
2. “Consapevolezza per nuove modalità di relazione e comunicazione, coscienza delle differenze che possono esistere tra le persone e quindi necessità di personalizzare gli interventi didattici-educativi.”

3. *“Alla fine di questo percorso e alla luce del fatto di non aver mai studiato la materia, credo che la pedagogia non sia un’aggiunta ma una base solida da cui partire per intraprendere l’insegnamento. [...]”*



Graf. 3

4. Conclusioni

Questo contributo del Gennaio 2022 immaginava lo scenario all’indomani dello svolgimento del concorso ordinario a cattedra che tuttora si sta svolgendo. Emerge un enorme numero di partecipanti passati dai circa 63.000 del concorso ordinario 2016 ai circa 450.500 del concorso attuale², confermando tutte le ipotesi sopra riportate.

Appare chiaro che una seria riforma del sistema di formazione e di reclutamento deve affrontare alcune questioni sostanziali:

1. valorizzare le competenze degli docenti e dei dirigenti scolastici selezionando “i più qualificati, i più talentuosi e i più capaci di soddisfare le nuove richieste poste alla professione” (European Education and Culture Executive Agency & Eurydice, 2021, 11);
2. incentivare una classe docente anagraficamente più giovane essendo gli italiani tra i più anziani d’Europa;
3. strutturare percorsi formativi magistrali per l’insegnamento.

Una formazione iniziale docenti strutturale, organica, connotata pedagogicamente e con prospettive più sicure, limitando l’illusione di concorsi di massa e soprattutto all’elargizione di crediti conseguiti in maniera talvolta avventurosa.

2 Cfr. Ministero dell’Istruzione: <https://www.miur.gov.it/-/scuola-oltre-76mila-domande-di-partecipazione-per-il-concorso-ordinario-di-infanzia-e-primaria-piu-di-430mila-per-la-secondaria-di-i-e-ii-grado>

Riferimenti bibliografici

- Ciasullo A. (2022). L'esperienza del corso di Pedagogia Sperimentale nel corso PF24 dell'Università di Napoli Federico II. *Research Trends in Humanities*, RTH, 9.
- Ciasullo A., Santoianni F. (2017). In *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 50-79, DOI:10.3280/EXI2017-001004.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice. (2021). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe: 2019/20*. Publications Office. <https://doi.org/10.2797/575589>
- Mite-Baidal K., Delgado-Vera C., Solís-Avilés E., Espinoza A. H., Ortiz-Zambrano J., Varela-Tapia E. (2018). Sentiment Analysis in Education Domain: A Systematic Literature Review. In R. Valencia-García, G. Alcaraz-Mármol, J. Del Cioppo-Morstadt, N. Vera-Lucio, M. Bucaram-Leverone (eds.), *Technologies and Innovation* (pp. 285-297). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00940-3_21
- Zhou J., Ye J. (2020). Sentiment analysis in education research: A review of journal publications. *Interactive Learning Environments*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1826985>

La competenza organizzativa nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria

Matteo Cornacchia

Professore Associato - Università di Trieste
mcornacchia@units.it

1. Introduzione

Dopo un lungo dibattito che ha coinvolto, fra gli altri, anche le società scientifiche di ambito pedagogico, la bozza di decreto che ridefinisce il percorso di accesso all'insegnamento nella scuola secondaria è ormai giunta a un importante livello di dettaglio e, a breve, dovrebbe essere convertita in un testo definitivo e, ciò che più conta, ufficiale. Gli organi di stampa e i siti specializzati che costellano l'orizzonte scolastico, nel rilanciare la notizia di una imminente svolta, hanno evidenziato soprattutto il dato numerico o quantitativo dei CFU richiesti (60) e il loro significativo aumento rispetto al sistema attuale (24), a conferma di una tendenza ormai consolidata nel correlare efficacia formativa e suo "peso".

Oggetto di questa trattazione, tuttavia, non sono i contenuti della bozza, sui quali ci sarà modo di ragionare, ma quanto ci lasciamo alle spalle, ovvero il cosiddetto percorso da 24 CFU, perché il deciso cambiamento di rotta ministeriale rivela in realtà ciò che da tempo era chiaro a tutti, ovvero l'assoluta precarietà della formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, sia per essere stata relegata in uno spazio così esiguo nella sua componente socio-psico-pedagogica, sia per il modo in cui, tale spazio, è venuto a determinarsi. Sono molte, infatti, le competenze della funzione docente che sono state necessariamente sacrificate in nome della "semplificazione" a dispetto di un documento – l'allegato A del DM 616/2017 – che nel definire le conoscenze attese dopo "soli" 24 CFU (peraltro spalmabili anche nell'arco di più anni), delinea un elenco di obiettivi formativi condivisibili sul piano ideale, ma del tutto sproporzionati rispetto al tempo effettivo per acquisirli. In questa sede, in particolare, ci si soffermerà su una competenza – quella organizzativa – che assieme ad altre risulta fortemente penalizzata dall'attuale impianto formativo, eppure così strategica nel quadro di istituzioni scolastiche divenute negli anni organizzazioni complesse per effetto delle disposizioni sul loro dimensionamento.

2. La competenza organizzativa degli insegnanti

Sono trascorsi ormai più di vent'anni dal celebre modello con cui Perrenoud (1999) identificava in dieci competenze il profilo professionale dell'insegnante. In

molti accolsero positivamente quella proposta, specie per l'immediatezza con cui rendeva finalmente articolata e poliedrica una funzione ancora prigioniera del binomio costituito dalle conoscenze disciplinari (il sapere) e dalle capacità didattiche (il saper insegnare). Secondo Grion (2008) l'impostazione di Perrenoud rappresentava il primo concreto tentativo di affrontare la questione secondo una prospettiva autenticamente pratico-riflessiva, nel senso che le dieci aree individuate lasciavano aperta la possibilità di costruire *in fieri* una professionalità critica, senza ridursi, però, a semplici prescrizioni o meri tecnicismi; per Nigris, quell'elenco di competenze forse "non è ancora sufficiente per delineare un percorso di formazione dell'insegnante che superi sia il modello trasmissivo, sia quello tecnicistico di carattere comportamentista o cognitivistico-cibernetico, [ma almeno] permette di uscire da prescrizioni di azioni di tipo lineare e monadico per cominciare a ragionare su grandi aree in cui l'insegnante costruisce la sua professionalità in modo flessibile e pluralistico" (Nigris, 2016, p. 141).

Ebbene, comunque la si veda rispetto a quel modello, esso consegnava in maniera inequivocabile un punto fermo sul quale si stava già alimentando nel nostro paese un serrato confronto fra addetti ai lavori: nel decalogo di Perrenoud, la sesta competenza richiama la necessità, da parte degli insegnanti, a partecipare alla gestione della scuola, introducendo così il principio per cui la funzione docente non si esercita solo nel contesto classe, rivolta esclusivamente a un gruppo limitato di alunni, ma si estende all'intera realtà scolastica di cui si è membri e per la quale è richiesto un contributo in qualità di "partecipanti organizzativi". Il rilievo dato dallo studioso svizzero agli aspetti gestionali confermava le posizioni espresse già da tempo da Piero Romei, i cui lavori sulla scuola in quanto organizzazione hanno offerto una cornice teorico-interpretativa a quanto stava accadendo in Italia sul finire degli anni Novanta con l'attribuzione dell'autonomia agli istituti scolastici. Fino a quel momento egli aveva constatato una sorta di ritrosia da parte della pedagogia ad accettare approcci organizzativi, come se la scuola fosse un campo di indagine esclusivo, precluso a chiunque non la leggesse dal punto di vista dei processi educativi e didattici che in essa si realizzano; era proprio questa visione settoriale ad aver contribuito ad alimentare una declinazione restrittiva della funzione docente, troppo legata alle sole dinamiche di insegnamento-apprendimento. Un fondamentale segnale di apertura Romei lo ricevette da Cesare Scurati attraverso le pagine della rivista da lui diretta – *Dirigenti Scuola* – quando i due iniziarono a dialogare a distanza sull'opportunità di un'intersezione fra pedagogia e teoria organizzativa (Scurati, 1999; Romei, 1999b); il periodo in questione era appunto quello dell'autonomia scolastica (L. 59/97) e una riconsiderazione generale del ruolo degli insegnanti entro spazi di azione collettiva, secondo parametri di efficienza ed efficacia, non era davvero più eludibile. Quella riforma, sulla carta di natura amministrativa, attribuiva personalità giuridica alle scuole e, con essa, il principio di rendicontabilità delle proprie attività, dell'impiego delle risorse, dei servizi resi al territorio nella prospettiva della sussidiarietà. I più critici videro in quel processo il tentativo di aziendalizzare gli istituti scolastici, anche in virtù di alcune scelte lessicali – come la qualifica di "dirigenti" per i presidi, la legittima-

zione di un *management* scolastico e il frequente ricorso al concetto di “qualità” – evidentemente mutuati da altri contesti. Per Romei, invece, si trattava più semplicemente del definitivo riconoscimento di quanto egli andava sostenendo da tempo, ovvero l’esistenza di una dimensione organizzativa della scuola che implica tutti gli attori coinvolti e non solo la componente tecnico amministrativa. Fino a quel momento gli insegnanti, travisando il principio costituzionale della libertà di insegnamento, avevano interpretato il loro ruolo secondo una logica di compartimentazione, favorita dall’articolazione curricolare per discipline, ritenendo di potersi disinteressare degli aspetti gestionali perché riferibili a competenze altrui. Chiaramente non si trattava di una “colpa”, ma era l’effetto di una cultura professionale diffusa, replicata nei passaggi generazionali e inconsciamente resa anche attraverso accenti comunicativi posti sulla differenziazione piuttosto che sull’integrazione (la “mia” ora, la “mia” classe”, i “miei” studenti). Una cultura che, nel tempo, si era tramutata in un malessere, il *mal di scuola* (Romei, 1999a), il cui sintomo principale consisteva nell’eccesso di individualismo (ma anche di solitudine) degli insegnanti e nella difficoltà ad agire collettivamente, quando invece l’autonomia ha iniziato ad imporre alle scuole, in quanto soggetti organizzati – ovvero soggetti a regolazione organizzativa – l’elaborazione “di progetti di azione collettiva volti a definire le caratteristiche del servizio offerto, nel suo complesso e nella sua organica unitarietà” (Romei, 1999b, p. 34).

3. Conclusioni

È chiaro che molte competenze professionali non si possono acquisire in aula, ma maturano solamente in situazione, specie quando sono di natura relazionale e presuppongono la collaborazione con gli altri. Bisogna tuttavia prendere atto di come lo spazio esiguo dei 24 CFU non permetta di arrivare alla successiva presa di servizio con le conoscenze di base che regolano il funzionamento organizzativo di una scuola. Il senso (e la stesura) di strumenti operativi come il piano triennale dell’offerta formativa o il rapporto di autovalutazione, l’assegnazione di specifici compiti attraverso le funzioni strumentali o altre forme di delega, il funzionamento formale degli organi collegiali, possono anche essere oggetti noti a chi ha appena concluso la formazione universitaria (e sarebbe comunque già un risultato da non dare per scontato), ma non è detto che venga compresa la correlazione fra tali dispositivi e la mission della scuola, la cui declinazione fra istanze sociali, di istruzione e di educazione, si realizza attraverso forme di progettualità partecipata e condivisa ove gli apporti individuali e disciplinari così come le libertà e le autonomie soggettive sono al servizio di un fine comune.

Riferimenti bibliografici

- Cornacchia (2010). *Teorie di management e organizzazione della scuola*. Milano: Unicopli.
- Grion V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Nigris E. (2016). Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 139-152). Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: Esf. (trad. it., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002).
- Romei P. (1999a). *Guarire dal mal di scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Romei P. (1999b). Organizzazione e pedagogia della scuola. *Dirigenti Scuola*, 2, 21-35.
- Scurati C. (1997). Leadership: sentimenti e ragioni. *Dirigenti Scuola*, 1, 4-7.

La formazione iniziale oggi tra incertezze e postumanesimo

Claudio Crivellari

*Professore Associato - Università "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara
claudio.crivellari@unich.it*

1. Premessa

Il ricorso alle nuove tecnologie e l'accesso alle reti informatiche condizionano in modo sempre più evidente le capacità di percezione della realtà, avendo trasformato le strutture portanti della civiltà occidentale (Bauman, 2001), avendo superato la semplice dimensione strumentale e avendo dato vita a un ampio fenomeno culturale, in grado di rappresentare il percorso principale di conoscenza e di rimodellare persino le dimensioni relazionali.

Tale consapevolezza, enfatizzata dalla recente crisi pandemica, richiede uno specifico atteggiamento intellettuale e in generale un diverso approccio a una realtà in cui i prodotti e i processi culturali appaiono ormai prevalentemente immateriali. Come ricorda F. Macrì (2016), questo nuovo universo relazionale, infatti, sta rimodellando l'orizzonte in cui la conoscenza si sviluppa, tendendo verso i concetti di cultura convergente (Jenkins, 2006) e di intelligenza collettiva (Levy, 1999), secondo cui "nessuno conosce tutto, tutti conoscono qualcosa, tutta la conoscenza risiede nell'umanità".

In questo nuovo contesto appare evidente come le tradizionali strategie formative possano risultare inadeguate e come le principali agenzie educative, in particolare i futuri insegnanti, debbano assumere soprattutto il ruolo di mediatori tra l'enorme quantità di informazioni che corrono nelle reti informatiche e il processo di apprendimento dei singoli studenti che, abituati alla tecnologia fin dall'età più tenera (Ferri, 2008), si appoggiano a simboli e modelli di narrazione sempre diversi, apprendendo in maniera completamente differente rispetto al passato.

2. Formazione e qualità degli insegnanti

Il diverso modo di apprendere e relazionarsi all'interno di un processo imponente di trasformazione tecnologica impone come conseguenza una rivalutazione profonda e urgente delle stesse strutture portanti della scuola, chiamata a confrontarsi con il cambiamento, evitando ripiegamenti autoreferenziali, ma piuttosto evolvendo verso la costruzione di relazioni e interazioni positive tra soggetto, società e tempo storico. L'insegnante della scuola secondaria di I e II grado sarà chiamato

a confrontarsi direttamente con realtà produttive sempre più mobili e sfuggenti, all'interno di un sistema scolastico ancora alla ricerca di una piena autonomia e governato da tecnologie che segneranno tempi e modi della futura attività didattica. Tuttavia, l'evoluzione della formazione universitaria degli insegnanti, alimentata dall'affermazione delle scienze dell'educazione, sembra non aver ancora raggiunto quel consolidato livello di maturità, da fondare su percorsi e meccanismi di reclutamento certi, sulla definitiva integrazione tra teoria e prassi, sulla convergenza tra il mondo universitario e il mondo scolastico e, infine, su alternativi orizzonti di senso. Muovendo dall'esperienza delle SSIS e dei TFA, l'attuale formazione prevede fasi di documentazione e riflessione, ma restituisce ancora un'immagine confusa, rischiando di penalizzare l'idea originaria di organicità e apparendo non ancora particolarmente orientata alle capacità relazionali. Anche la formazione degli insegnanti, infatti, dovrebbe essere concepita all'interno di un sistema variabile, attraverso attività mirate alla consapevolezza di essere parte integrante di una comunità in continua trasformazione, una trasformazione che tende al postumano e che reclama una nuova forma di soggettività critica che si costituisce proprio nel flusso di relazioni che interconnettono l'umano con una pluralità di alterità non-umane.

Solo così, nell'attuale società complessa, la scuola e i suoi insegnanti potranno recuperare e consolidare il proprio ruolo sociale, indispensabile nella formazione integrale della persona, poiché al di là delle strutture organizzative o degli strumenti utilizzati, resta la qualità professionale dei docenti e la loro formazione iniziale e continua a fare la differenza (Domenici, 2018), la loro capacità di aggiornare i metodi d'insegnamento e di affrontare le tante e talvolta inaspettate emergenze educative (Milani, 2021).

Nonostante le trasformazioni in atto, gli sforzi legislativi e la crescita esponenziale delle scienze dell'educazione come strumento indispensabile in qualunque attività d'insegnamento, a distanza di anni si cerca tuttora di scardinare quel tradizionale retaggio culturale, radicato soprattutto in alcuni ambienti, secondo il quale le conoscenze disciplinari, sommate a qualche superficiale competenza metodologica, potrebbero tranquillamente bastare alla professionalità docente, sebbene sia ampiamente dimostrato come la costruzione di un sapere critico passi sicuramente attraverso solide conoscenze disciplinari, purché esse non restino limitate e circoscritte, ma divengano piuttosto strumento per lo sviluppo di competenze metodologiche, relazionali e trasversali altrettanto solide.

All'insegnante delle società complesse vengono richieste, con urgenza sempre maggiore, competenze che esulano dai compiti più tradizionali (Baldacci, 2016) e se da un lato gli attuali percorsi formativi sono in parte strutturati sulla costruzione di tali competenze trasversali, dall'altro non risultano sufficientemente potenziati dal punto di vista delle capacità comunicative e relazionali, nonostante tale aspetto fosse disciplinato già negli interventi normativi del 2005. L'esigenza di una formazione multilaterale è richiamata anche da U. Margiotta (1999) che, all'interno di un'analisi più ampia sull'insegnante di qualità, sottolinea che non si può più isolare la professionalità dell'insegnante nella didattica d'aula o nella in-

gegneria organizzativa, e ancor meno nella mera trasmissione della cultura. Tale prospettiva richiede pertanto uno sguardo multilaterale e relazionale e, in estrema sintesi, la delineazione di un ruolo alla prassi formativa del docente.

3. Oltre gli schemi

Oltre i modelli e gli schemi che, seppur fondati sotto il profilo epistemologico, talvolta si inseguono in modo sterile, la formazione degli insegnanti dovrebbe in generale puntare a un orizzonte davvero aderente al tempo storico o, addirittura, essere in grado di anticipare le variabili. In tal senso una formazione orientata al postumano può rappresentare l'ipotesi più avanzata e configurare un'operazione di decostruzione critica del congegno discorsivo dell'umanesimo, "riscrivendo una cartografia ragionata del presente, che renda conto in modo critico dei processi di metamorfosi in atto e della svolta post-antropocentrica propria del mondo contemporaneo" (Ferrante, 2017, p. 15).

L'argomento è ampio e meriterebbe una trattazione adeguata, ma in estrema sintesi appare opportuno, in sostanza, fondare la futura formazione degli insegnanti sulla necessità di teorizzare una nuova forma di soggettività critica che si costituisce nel flusso di relazioni tra l'umano e una pluralità di alterità non-umane, superando logiche di contrapposizione gerarchica e disgiuntiva, attraverso un diverso schema di pensiero e di percezione del reale. Lo stesso pensiero, del resto, non è una proprietà intrinseca dell'uomo, ma è diffuso nell'ambiente, in quanto emerge grazie all'interazione tra attori umani e non-umano, anche di natura tecnologica (Braidotti, 2014).

Analizzando le teorie pedagogiche anche relative alla formazione degli insegnanti, infatti, la decisa persistenza di un approccio teorico di matrice umanista ricorre, ad esempio, proprio nei temi relativi all'educatore, al docente e alle loro rispettive attività educative, nonostante l'immagine tradizionale del docente sia talvolta offuscata proprio dal confronto con l'esperienza diretta, caratterizzata da variabili del tutto sfuggenti e troppo spesso non programmabili.

Si tratta, di fatto, di configurare una formazione iniziale e in servizio dei docenti che tenga necessariamente conto di architetture, schemi e modelli organizzativi, ma soprattutto che superi alcune retoriche ricorrenti e si basi su un paradigma formativo eticamente ed ecologicamente sostenibile, tale da superare il sistema di pensiero basato sullo strisciante dominio delle alterità, sullo sfruttamento incondizionato di ciò che non è umano, dagli animali, agli ecosistemi e alla stessa tecnologia. Un paradigma formativo, dicevamo, in grado finalmente di orientare e governare la complessità per quella che è realmente.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (ed.) (2016). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman Z. (2001). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Braidotti R. (2014). *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi.
- Domenici G. (2018). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Ricerche educative e formazione on-line*. Roma: Armando.
- Ferrante A., Orsenigo J. (eds.) (2017). *Dialoghi sul postumano*. Milano: Mimesis.
- Ferri P. (2008). *Scuola digitale. Come le nuove tecnologie della comunicazione cambiano la formazione e la scuola*.
- Macrì F. (2016). *Insegnare nell'era digitale*. Consultabile su <https://francescomacri.wordpress.com/2016/02/04/insegnare-nellera-digitale/>
- Jenkins H. (2006). *Convergence Culture*. New York: New York University Press.
- Levy P. (1999). *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*.
- Margiotta U. (ed.) (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Milani L. (2021). Emergenza educativa e “corpo” docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), 35-41.
- Scurati C. (2017). *L'innovazione nella scuola. Per la formazione degli insegnanti*. Brescia: La Scuola.

Gli effetti del disciplinamento dei corpi nella scuola secondaria di primo grado: una ricerca intervento

Simone Digennaro

Ricercatore - Università di Cassino e del Lazio Meridionale
s.digennaro@unicas.it

1. Corpi docili durante la pandemia

La gestione della pandemia da COVID-19 ha visto l'emergere in Italia di una forma temporanea di *società disciplinare*, in cui sono state messe in atto delle strategie di controllo del corpo. Il disciplinamento dei comportamenti è stato adottato come uno dei principali strumenti di contrasto alla diffusione del contagio. Molte forme sociali di interazione sono state proibite, assieme alle più diffuse forme di contatto e vicinanza fisica. Le regole introdotte sono state finalizzate a rendere i corpi dei cittadini più *docili*, in una prospettiva di disciplinamento ben descritta da Foucault (1995). Tutto questo si è tradotto con un cambiamento significativo nell'utilizzo sociale del corpo, che ha riguardato in modo particolare le fasce d'età più giovani.

Indubbiamente, le decisioni prese sono state orientate da un reale bisogno di tipo medico-sanitario. Tuttavia, non può essere negato che sul medio-lungo termine siano state l'origine di una serie di problematiche che si sono mostrate essere più marcate tra i più giovani. In una fase particolarmente delicata per la formazione di una propria identità corporea, sono stati, infatti, costretti a limitare l'utilizzo e la sperimentazione del proprio corpo. Il costante controllo esercitato sui loro comportamenti – in special modo nel contesto scuola – e la forzata adesione a una sorta di “patto di sicurezza” necessario per rispondere a un urgente problema sociale (Foucault, Exwald, 2003) ha determinato un progressivo *distaccamento* dal proprio corpo: ingabbiato all'interno di limitate regole di comportamento, ha perso di centralità nella vita degli individui.

Ma una vita *senza* corpo si traduce in un'esistenza senza fondamento (Digennaro, 2021). Secondo una prospettiva fenomenologica, il corpo è, infatti, il collegamento tra la natura e la cultura, tra l'individuo e la società, tra l'essere un individuo ed essere parte di un gruppo (Merleau-Ponty, 1945). Attraverso il corpo l'individuo riflette la propria personalità e adotta gli schemi sociali e culturali che appartengono alla società di riferimento. Un periodo di vita in cui viene imposto un limitato utilizzo del corpo può, dunque, impattare l'esistenza personale e cambiare radicalmente la vita di un individuo, specialmente tra quei soggetti che sono più vulnerabili dal punto di vista fisico, mentale ed emotivo. Ne consegue che il controllo del corpo adottato con la pandemia non deve essere trattato come una

sola questione di salute pubblica ma come la combinazione di una serie di interventi di disciplinamento che hanno cambiato il corpo degli individui, con effetti che sono stati solo in parte analizzati.

La scuola è risultata essere uno dei contesti in cui si è maggiormente attuata una strategia di disciplinamento. Il tempo e le modalità dell'esperienza scolastica sono state completamente stravolte come esito delle strategie di contenimento. Il largo utilizzo della didattica a distanza durante la fase acuta della diffusione dei contagi, se da un lato ha permesso alle attività scolastiche di proseguire il loro corso, dall'altro ha determinato una serie di effetti negativi sul benessere degli studenti (Bates et al., 2020; Ferraro et al., 2020). Il ritorno alle attività in presenza è stato possibile solo attraverso l'adozione di stringenti forme di controllo sociale quali l'utilizzo della mascherina, la riduzione delle interazioni sociali, il distanziamento: solo in parte, dunque, si è potuto mitigare gli effetti negativi dell'isolamento più duro.

2. Una ricerca intervento

Tra gennaio e marzo 2021 è stata realizzata una ricerca intervento tra 160 alunni/e frequentanti l'IC di Roccasecca, in provincia di Frosinone. Si è inteso analizzare l'impatto del lockdown sul corpo e sulle abitudini di vita. In particolare, il focus è stato rivolto a eventuali cambiamenti del tempo dedicato all'attività fisica e, più in generale, a un utilizzo *attivo* del corpo. Un secondo focus è stato dedicato alle strategie individuali che sono state adottate per gestire ogni eventuale effetto negativo dell'isolamento.

L'intervento si è basato sull'attuazione di un programma di educazione al movimento, implementato per dodici settimane intorno a tre assi: automonitoraggio dell'attività fisica attraverso l'utilizzo di pedometri; interventi motivazionali riguardanti i benefici effetti di uno stile di vita attivo; specifici seminari finalizzati a una maggiore comprensione del corpo inteso come risorsa individuale.

La versione short dell'International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) è stata utilizzata per misurare i livelli di attività fisica pre e post-intervento. Una serie di focus group (n=4) ha coinvolto un collettivo di alunni/e (n=54) in un approfondimento relativo a quattro temi: il cambiamento nelle relazioni sociali conseguente la pandemia; le strategie che sono state adottate per contrastare gli effetti negativi del lockdown; i cambiamenti riguardanti il tempo libero; le attese per il futuro.

L'analisi dei dati ha messo in luce un significativo incremento ($p < 0.05$) dei MET totali tra il pre e il post-intervento. In particolare, prima dell'intervento, l'attività vigorosa era pari a 3.8 ± 2.2 ore al giorno; in seguito, è salita a 5 ± 4 ore giornaliere. L'attività moderata è passata da 3.6 ± 2.4 ore al giorno a 6.5 ± 4.05 . Infine, l'attività da seduti è scesa da 10.9 ± 5.9 ore al giorno a 10.1 ± 3.3 .

L'analisi combinata tra dati quantitativi e dati qualitativi ha evidenziato che gli alunni e le alunne che prima dell'intervento avevano uno stile di vita sufficien-

temente attivo e che durante la fase del lockdown hanno dedicato del tempo ad attività fisico-sportive autogestite, sono stati poi in grado di attuare delle strategie di coping positivo sugli effetti negativi dell'isolamento forzato.

3. Il corpo come risorsa

L'esistenza individuale è incarnata nella dimensione corporea. Il corpo è a tutti gli effetti una risorsa esistenziale di cui non è possibile fare a meno. La pandemia ha rappresentato un fatto sociale totalizzante che ha invaso le società in modo massivo. Principalmente come un fatto di natura sanitaria ma, parimenti, come un evento sociale in grado di incidere profondamente la vita degli individui. L'adozione delle misure di isolamento sociale, la forzata permanenza in luoghi chiusi con limitata socialità, il forte aumento nell'utilizzo dei mezzi di comunicazione a distanza per il lavoro e la scuola, sono state alcune delle disposizioni utilizzate per contenere il contagio. Ma, al contempo, si sono rivelate anche come dei dispositivi che hanno sottratto *corporeità* agli individui. Il corpo è il "punto zero", come lo ha definito Foucault (2006), da cui parte la nostra conoscenza del mondo, è il mezzo attraverso cui entriamo in contatto con la realtà, con cui esploriamo la dimensione sociale che ci circonda. È, altresì, un punto di congiunzione tra il sé interiore, i moti della psiche, i nostri stati d'animo e ciò che, come individui, trasmettiamo all'esterno. Non deve, dunque, sorprendere che tra il collettivo analizzato siano stati i soggetti fisicamente attivi, che hanno attivato la risorsa corpo anche durante il lockdown, quelli che sono stati poi capaci di attuare delle strategie di coping positive e di contrasto agli effetti negativi dell'isolamento forzato.

4. Il corpo dopo la pandemia

Nelle particolari circostanze sociali e culturali che abbiamo descritto, il corpo emerge come un possibile punto di riferimento per l'individuo. L'attivazione del corpo è, per così dire, un'attivazione esistenziale, un atto di rilancio vitale che permette di contrastare gli effetti negativi delle strategie di contenimento della pandemia. La conclusione dello stato di emergenza ci ha restituito dei corpi diversi. L'impatto soprattutto nelle fasce d'età più giovani è evidente e alcuni di questi cambiamenti rischiano di influire negativamente sui processi di crescita e di maturazione individuali. Cambiamenti negli stili di vita, disturbi alimentari, comportamenti sedentari, propensione al ritiro sociale e all'isolamento sono largamente riscontrabili in un'ampia fetta di popolazione giovanile.

Ne consegue la necessità di dover intervenire. Il corpo si offre, in tal senso, con una duplice funzione: da un lato diventa un punto di osservazione privilegiato da cui leggere e intercettare le forme di malessere. Dall'altro, con la sua attivazione, può rivelarsi una potente risorsa esistenziale su cui l'individuo può fare presa per il superamento delle forme di stress e di disagio. La scuola, in particolare, dovrebbe

focalizzarsi sul corpo, dedicando attenzione alla sua natura multidimensionale e favorendo attività e sperimentazioni che coinvolgano il movimento, le relazioni sociali, la sperimentazione delle emozioni ecc. e che aiutino a sanare i segni lasciati dalla creazione dei corpi docili. È evidente la necessità di poter offrire degli strumenti che possano permettere agli individui di poter giungere a una percezione della complessità del proprio corpo e che possano permettere loro di attivarlo come una risorsa per il proprio benessere psicosociale.

Riferimenti bibliografici

- Bates L. C., Zieff G., Stanford K., Moore J. B., Kerr Z. Y., Hanson E. D., Gibbs B. B., Kline C. E., Stoner L. (2020). Covid-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: Physical activity, sedentary behavior, and sleep. *Children*
- Digennaro S. (2021). *Non sanno neanche fare la capovolta. Il corpo dei giovani e i loro disagi*. Trento: Erickson.
- Foucault M. (1995). *Discipline and punish. The birth of the prison*. New York: Random House.
- Ferraro F. V., Ambra F. I., Aruta L., Iavarone M. L. (2020). Distance learning in the covid-19 era: Perceptions in Southern Italy. *Education Sciences*, 10(12), 1-10.
- Foucault M. (2006). *Utopie. Eteropie*. Napoli: Cronopio.
- Foucault M., Exwald F. (2003). "Society must be defended". *Lectures at the Collège de France, 1975-1976*. Picador.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénomélogie de la perception*. Parigi: Gallimard.

Insegnare - voce del verbo “generare”

Carlo Mario Fedeli

Professore Associato - Università di Torino
carlo.fedeli@unito.it

1. Un momento particolarmente propizio

Nel momento presente siamo ancora lungo la strada che speriamo porti presto fuori dall'emergenza pandemica e restituisca la possibilità di vivere un'esperienza integrale della scuola. Non sarà possibile tornare alle pratiche didattiche consuete come se nulla fosse accaduto, né darle per già sovvertite dalla rivoluzione promessa dall'innovazione tecnologica. Ricadremmo in quella tendenza intellettualmente poco feconda a “pensare per contrasto”, già stigmatizzata quasi un secolo fa da John Dewey (Dewey, 1949, p. 4). Abbiamo piuttosto bisogno di procedere con una “intelligenza paziente” delle cose (Riccardi, 2006, p. 130), che non abbia fretta di trovare e applicare “soluzioni”, e con la sincera disponibilità a prendere sul serio le domande suscitate dalla pandemia anche in ambito scolastico ed educativo, consapevoli del fatto che ogni crisi costituisce una peculiare “esperienza della realtà” e un'altrettanto imperdibile “occasione per riflettere” su di essa (Arendt, 1970, p. 190).

2. Un *habitus* generativo

Quale orizzonte, quali coordinate devono avere lo sguardo e la *mens* dell'insegnante, per essere in grado di percepire nella maniera più adeguata e comprensiva possibile tanto la realtà di fatto della vita nelle scuole, quanto le questioni rese più acute, o suscitate *ex novo*, dal COVID-19? In quale *habitus* generativo possono confluire e comporsi questo orizzonte e queste coordinate?

Un primo suggerimento di risposta viene da Schön, là dove, ne *Il professionista riflessivo*, invita a “collocare la soluzione tecnica dei problemi all'interno di un più ampio contesto di indagine riflessiva” (Schön, 1993, p. 95). Il paradigma di formazione dei docenti affermatosi in Italia nell'ultimo quarto di secolo, all'insegna dei costrutti teorici delle *scienze dell'educazione* e della *competenza*, ha di fatto prodotto e diffuso una sensibilità d'intonazione prevalentemente tecnica, focalizzata sui vari *particolari, processi e metodi* su cui, di volta in volta, l'azione didattica e la prassi pedagogica s'impegnano. Un contesto generale di esercizio della docenza di questo tipo non può non avere ripercussioni da un lato sul curriculum esplicito della

formazione scolastica, dall'altro su quello implicito (e proprio nel momento più delicato, del conferimento di senso all'agire didattico ed educativo). Perciò torna oggi di particolare attualità e pertinenza l'invito di Schön a sviluppare un'adeguata "epistemologia della pratica" come alveo in cui collocare non solo la ricerca della soluzione dei problemi, ma anche, *a fortiori*, la loro stessa percezione e istruttoria.

Un secondo suggerimento proviene da Derbolav, nel suo *Etica pedagogica e politica dell'educazione*. Nel capitolo in cui riflette su struttura e orizzonte della responsabilità pedagogica, nel solco della tradizione aristotelica egli propone di guardare alla "disponibilità educativa come ad uno specifico ethos professionale, ossia come ad una sindrome di virtù pedagogiche" (Derbolav, 1988, p. 69). Una di loro è il *tatto pedagogico*, cioè "il potere esercitato in maniera immediata nell'arte educativa". Questo potere "non è il potere del concreto aggredire il dato e darsi da fare, ma quello dell'incontro concreto". Chi educa e insegna, infatti, "non si trova di fronte oggetti fattuali, ma persone, verso cui deve avere un riguardo tutto particolare" (Derbolav, 1988, p. 77).

Ora, l'*indagine riflessiva*, come dimensione in cui inscrivere *a priori* ogni "soluzione tecnica" dei problemi, e il *tatto pedagogico*, come momento sorgivo della relazione educativa, possono essere considerate – metodicamente correlate fra di loro, mai disgiunte – le coordinate sorgive dell'*habitus* necessario all'insegnante per essere all'altezza del proprio compito e della propria responsabilità educativa, tanto nella didattica quotidiana quanto nel rapporto con i propri studenti.

3. Un quarto "verbo amico" dell'insegnare

In un saggio pubblicato a fine 2020 ho dedicato un capitolo alla descrizione dei *verbi amici* dell'insegnare, intendendo con questa espressione "specifici atti o condotte generative" che, "nel loro realizzarsi e comporsi in modo vivo e personale in ciascun docente", promuovono la formazione di "una disposizione di fondo, [di] un orizzonte di pensiero e di azione" nei quali "l'atto d'insegnare può essere più compiutamente concepito, agito e sperimentato" (Fedeli, 2020, pp. 65-66). Nella prospettiva aperta da questo convegno, mi sembra di poter aggiungere a quei primi tre (*incontrare*, *scrutare*, *dispiegare*) un quarto verbo, *comunicare*.

Se vedo bene, la formazione scolastica e la riflessione pedagogica hanno oggi la possibilità e il dovere di ripensare la scuola e l'insegnamento come snodi non solo dell'identità della scuola e della professionalità docente, ma anche dell'*ethos* collettivo della società. Lo attestano sia la letteratura nazionale e internazionale sia molti itinerari di ricerca e riflessione, attivi su più fronti¹. In quest'ottica appare più che mai urgente rivedere la concezione tradizionale, tipica dell'epoca moderna, del rapporto fra scuola e società, coscienti che "le scuole sono certamente un metodo importante di trasmissione per la formazione dell'indole dell'immaturo", ma

1 Per fare un solo esempio nel campo della letteratura si veda G.J.J. Biesta (2022).

anche che esse sono solo “uno dei mezzi”, se non, “in confronto ad altri fattori, un mezzo relativamente superficiale” (Dewey, 1992, p. 46).

In proposito, l'esigenza che studenti e studentesse hanno più volte e tenacemente manifestato di tornare prima possibile alla “scuola in presenza” rappresenta un vettore formidabile e un'occasione preziosa per riscoprire – proprio attraverso la scuola – un'esperienza della *socialità* umana più profonda e compiuta di quella cui l'omologazione indotta dal neocapitalismo e dallo spirito borghese ci ha assuefatto negli ultimi decenni. Se “insegnare [...] sarà sempre più condividere esperienze, anziché trasmettere contenuti” (Colombo, 2002, p. 14), ciò che diventerà sempre più cruciale nelle ore di lezione sarà la consapevolezza che “gli uomini vivono in comunità in virtù delle cose che possiedono in comune” e che “la comunicazione è [proprio] il modo in cui sono giunti [e giungono] a possedere delle cose in comune”. Quello che gli uomini di ogni età, perciò anche insegnanti e studenti, “devono avere in comune per poter formare una comunità o società” sono primariamente “gli scopi, le credenze, le aspirazioni, la conoscenza, e un comune modo di intendere, o la medesima mentalità”. Si tratta di cose che “non [...] si possono trasmettere fisicamente dall'uno all'altro, come mattoni” o “dividersi materialmente, come si divide una torta”, ma che devono passare attraverso l'atto del *comunicare*, che significa sia condividere quanto è già fino a quel momento diventato in ciascuno esperienza, sia quanto da quel momento in poi può diventare consapevolezza e finalità condivise. Senza autentica, vitale e reciproca comunicazione tutto ciò che accade nell'aula si riduce a processo d'interazione meccanico o esteriore e perde il proprio “potere educativo” (Dewey, 1992, pp. 46-48).

4. Due direzioni di senso per il *design* della formazione iniziale

Concludo proponendo come coordinate orientative del cambiamento desiderato nella formazione iniziale dei docenti due direzioni di senso.

La prima consiste nell'atteggiamento critico, e nella conseguente azione di contrasto e ridimensionamento, nei confronti di qualsiasi istanza che persegua programmaticamente, in modo più o meno sistematico, la *proceduralizzazione* non solo dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma anche, a monte, della formazione, del conoscere, dell'agire e delle relazioni umane.

La seconda è la volontà di concepire e attuare i curricula accademici di formazione iniziale degli insegnanti come percorsi lungo i quali esercitare, sviluppare e maturare, mediante specifici insegnamenti e attività, quelle dimensioni della ragione umana – la *ragion critica*, la *ragione riflessiva*, la *ragion poetica*, la *ragione relazionale* – fino ad oggi inibite o soffocate dalla dominanza della ragione strumentale.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1970). *Tra passato e futuro*. Firenze: Vallecchi.
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Colombo F. (2002). Media, giovani, modernità. In Aa.Vv., *Maestro maestri nuovi maestri*, Atti del XL Convegno di Scholé. Brescia: La Scuola.
- Derbolav J. (1988). Etica pedagogica e politica dell'educazione. In W. Flitner, J. Derbolav, *Problemi di etica pedagogica*, a cura di L. Agnello. Brescia: La Scuola.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1992). *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese. Firenze: La Nuova Italia.
- Fedeli C.M. (2020). *L'attimo vincente. Saggio sull'insegnamento. Prefazione di Giorgio Chiosso. Con un'antologia di testi per l'autoformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Guardini R. (1987). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, a cura di C. Fedeli. Brescia: La Scuola.
- Riccardi A. (2006). *Convivere*. Roma-Bari: Laterza.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Zambrano M. (2008). *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, a cura di A. Buttarelli. Genova-Milano: Marietti.

“Insegnare come insegnare” all’università: prospettive teoriche e operative

Daniela Maccario

Professoressa Associata - Università di Torino
daniela.maccario@unito.it

1. Introduzione

Nel quadro del dibattito circa le sfide che la formazione dei docenti pone all’Università, si ricostruisce l’esperienza del corso di Didattica Generale nell’ambito del percorso formativo 24 CFU per la formazione dei docenti della scuola secondaria attivato presso l’Università di Torino. L’insegnamento (di 4 CFU) è stato progettato e condotto a partire da un modello didattico e scelte curriculari orientati in direzione professionalizzante (Maccario, 2017), e dal 2020 rinnovato, con l’obiettivo di affinare lo schema di lavoro a supporto della qualità della didattica nel promuovere l’acquisizione da parte dei corsisti di competenze nel campo della progettazione e conduzione di percorsi didattici e della gestione della classe.

Il contributo si sofferma su alcuni elementi essenziali del framework teorico preso a riferimento e descrive gli aspetti caratterizzanti l’impianto del corso in fase di prova sul campo¹, riproponendo, in generale, il problema delle modalità della trasposizione dei saperi formalizzati sull’insegnamento in funzione della professionalizzazione dei docenti.

2. Framework teorico

Una prima linea di approfondimento ha riguardato il costrutto di insegnamento come mediazione. Secondo questa prospettiva, è possibile intendere l’azione didattica sostanzialmente come ‘ciò che il docente fa in relazione a ciò che l’alunno fa per apprendere appropriandosi delle discipline di studio’ (Damiano, 2013; Lenoir, 2017). Trova assenso la visione curricolare, che individua nel *perché-a-chi-che cosa-come-con quali risorse* insegnare aspetti costitutivi dell’agire del docente, che possono essere oggetto di previsione nei processi di progettazione didattica. Si richiama, tuttavia, l’esigenza di evitare letture tecnicistiche ed applicazioniste, a vantaggio di posture epistemiche che riconoscano il ruolo fondamentale dei pro-

1 L’Insegnamento ha coinvolto circa 2000 corsisti negli anni 2020 e 2021 ed è tutt’ora erogato.

cessi critico-riflessivi ed euristici che l'insegnante è chiamato a mettere in atto, il cui sviluppo, si può dunque assumere, richiede di essere oggetto di particolare attenzione e cura nei percorsi che preparano all'insegnamento.

Si può inoltre tenere utilmente in considerazione come il riferimento alle nozioni di 'professione', 'professionalizzazione' o 'sviluppo professionale' per designare il lavoro degli insegnanti abbia alimentato la discussione circa il ruolo dei saperi accademici nella loro formazione. Si ritiene che gli insegnanti possano essere considerati professionisti quando il loro lavoro viene inteso come realizzazione di atti intellettuali non routinari, in vista del perseguimento di obiettivi in situazioni complesse, da gestire con significativo grado di autonomia e responsabilità, a partire da un bagaglio formativo costituito da molteplici 'risorse' e forme di sapere, di matrice teorico-scientifica e pratico-esperienziale (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2006; Damiano, 2004). In questa chiave, i saperi teorici di area educativa – 'per insegnare' – possano rappresentare risorse per lo sviluppo professionale se proposti in forma potenzialmente spendibile, in risposta ai bisogni connessi con la gestione dell'operatività sul campo volta a favorire l'apprendimento degli studenti.

Un'altra dimensione che sembra da tenere in considerazione riguarda la natura dei processi di apprendimento professionale che possono portare all'acquisizione progressiva di competenze nella gestione dell'insegnamento. In riferimento alla pratica didattica e, in generale, alla pratica professionale, sono state avanzate ipotesi interpretative che individuano nei processi di 'modellizzazione' e 'schematizzazione' un aspetto conoscitivo cruciale. Il termine 'modello' viene impiegato per indicare una rappresentazione mentale generale e schematica di una situazione che consente all'attore di immaginarne un certo numero di varianti, così da sostenere i processi di simulazione necessari all'azione (Van der Maren, 2014) in analogia al concetto di schema, inteso come organizzazione dell'azione che ne anticipa i fini, le regole, le possibilità d'inferenza in situazione, le invarianti operative, e che consente di ragionare e di agire in funzione di certe condizioni (Vergnaud, 2011). Con differente linguaggio, si è parlato di acquisizione della competenza nell'insegnamento in termini di pattern didattici, il cui sviluppo può essere favorito dal confronto con principi generali in grado di darvi forma attraverso processi riflessivi. La Didattica professionale ha tematizzato il problema del rapporto tra conoscenze pratiche e teoriche in termini di articolazione tra "modelli cognitivi" e "modelli operativi" (Pastré, 2007). Un apprendimento professionale, tale da consentire una certa autonomia ed efficacia sul piano operativo, richiede che modelli cognitivi e modelli operativi siano distinti e riconoscibili e che, al contempo, riescano reciprocamente a dialogare, dinamica che consente agli uni e agli altri di evolversi e di far evolvere la pratica.

3. Modello didattico

A partire dal quadro teorico sopra rapidamente tratteggiato sopra, è stato messo a punto e sperimentato un modello (Fig.1) per lo sviluppo di percorsi di formazione

iniziale dei docenti nell’ambito della Didattica Generale (FAD-*Formazione Accademica dei Docenti in Didattica*) caratterizzato, in generale, da un matrice metodologica ‘per competenze’ (Fabre, Vellas, 2006; Rey, 2017), che valorizza strategie proprie della didattica laboratoriale e dell’apprendistato cognitivo, propone processi simulativi ispirandosi alla logica della comunità di pratiche (Wenger, 1998), per mezzo di un approccio ‘rovesciato’, con momenti di auto-formazione a distanza seguiti da sessioni collettive, di lavoro in presenza (in sincrono). Lo schema introduce momenti strutturalmente dedicati alla restituzione di feedback da parte del docente, anche in chiave personalizzata e, reciprocamente, fra corsisti.

Fasi	Consegna	Organizzazione e setting	Mediazione didattica
<i>1. Problematicizzazione</i>	Analisi di situazioni-problema di carattere didattico. – Preparare una lezione – Un percorso didattico – Gestire la classe in maniera differenziata [vedere il problema-analizzarlo]	Lavoro individuale in auto-formazione a distanza.	Indiretta, ad alta strutturazione (materiali di formazione online ^{2[2]}).
<i>2. Sistematizzazione</i>	Acquisizione critica di quadri teorico-operativi (modelli didattici).	Lavoro individuale in auto-formazione a distanza.	Indiretta ad alta strutturazione (materiali di formazione online).
<i>3. Produzione</i>	Elaborazione di artefatti didattici (canovacci di intervento in classe) sulla base di modelli prototipici.	Lavoro individuale in auto-formazione a distanza.	Indiretta, ad alta strutturazione (materiali di formazione online).
<i>4. Giustificazione</i>	Validazione degli artefatti didattici prodotti individualmente in relazione ai fondamenti teorici presi a riferimento.	Lavoro in sessione plenaria.	Feedback docente-corsista-corsisti; feedback reciproco fra corsisti.
<i>5. Stabilizzazione</i>	Autovalutazione e affinamento degli artefatti didattici prodotti individualmente; consolidamento degli apprendimenti. Trasferibilità...	Lavoro individuale in auto-formazione a distanza.	Feedback personalizzato docente-corsista.

Fig. 1 – Modello didattico FADD

2 Si tratta dei materiali di formazione online della Fondazione per La Scuola della Compagnia di S. Paolo, adattati integrati: <https://sites.google.com/site/percorsodidattica/>

3. Conclusioni

La cornice teorica tratteggiata e il modello descritto – che attende ulteriori passaggi validativi – sembrano confermare i fondamenti e la praticabilità di impianti formativi e didattici che possano valorizzare il potenziale professionalizzante dei saperi formalizzati sull'insegnamento nella preparazione iniziale dei futuri docenti. La definizione di modelli innovativi 'per pensare e agire' l'insegnamento in ambito accademico può rappresentare una risorsa per incrementare l'impatto formativo della didattica universitaria e rappresenta un obiettivo e un compito che si possono considerare propri della ricerca pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Damiano E. (2004). *L'insegnante: Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Fabre M., Vellas E. (Eds.) (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles: De Boeck.
- Lenoir Y. (2017). *Les médiations au coeur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique: Des fondements à leur actualisation en classe: éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. St-Lambert (Québec): Éditions Cursus Universitaire.
- Maccario D. (2017). Insegnanti in Formazione in university. An experience of didactic innovation. *Form@re*, 17, 3, 277-290, <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/21268>
- Pastré P. (2007). Activité et apprentissage en didactique professionnelle. In M. Durand, M. Fabre, M. Durand, *Les situations de formation entre savoir, problèmes et activité* (pp. 102-123). Paris: L'Harmattan.
- Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando (ediz. orig. 1996).
- Rey B. (2017). *La notion de compétence en éducation et formation: Enjeux et problèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: Éducation, (para)medical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.
- Vergnaud G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualization. In J.-M. Barbier, *Savoir Théoriques et savoir d'action* (pp. 275-292). Paris: Presses Universitaires de France.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Educazione informale e scuola secondaria. Eloquenza del senso e conoscenza pertinente per l'insegnante di Lingue e Civiltà Straniere

Elena Madrussan

Professoressa Ordinaria - Università di Torino
elena.madrussan@unito.it

Apprendimento duraturo e conoscenza significativa sono da annoverarsi tra i fini più rilevanti dell'istruzione secondaria. Il loro nesso, nell'ambito della pedagogia generale, è reso esplicito da una tradizione filosofico-educativa piuttosto nutrita (almeno: Bertolini, Dallari, 1994; Massa, 1997; Cambi et al., 2007; Baldacci, 2012; Madrussan, 2019), dalla quale è opportuno prendere le mosse per stabilire quegli imprescindibili rapporti tra ambiti pedagogici e ambiti delle discipline d'insegnamento che – soli – possono fare della scuola un'esperienza davvero *eloquente* dal punto di vista formativo.

In un decisivo capitolo di *Cambiare la scuola*, significativamente intitolato *La cultura scolastica*, Massa sosteneva che l'importante “è che i contenuti di cultura rivendichino la propria autonomia ma restino sempre legati alla realtà sociale e lavorativa esterna [...] secondo criteri pertinenti sul piano epistemologico, capaci di suscitare interesse e curiosità. La miniaturizzazione enciclopedica non è più praticabile” (Massa, 1997, p. 139).

La questione dei contenuti “capaci di suscitare interesse e curiosità”, poi, è tanto essenziale da meritare un'auspicabile ripresa di studi approfonditi, in cui affrontare le modalità della relazione tra adolescenti e saperi, nell'orizzonte di una scuola i cui studenti possano diventare interpreti e creatori di cultura (Bruni, 2022). Ci limiteremo, qui, a segnalare come tale elemento sia cruciale nella scuola secondaria, in particolare di secondo grado, in quanto occasione educativa ultimativa, per moltissimi adolescenti, per una *concezione dei saperi* – quel “conoscere la conoscenza” caro a Morin – come ciò a cui è necessario ricorrere per comprendere, per agire e per pensare nella maniera più autonoma e scientificamente legittima.

In questo quadro, infatti, conoscere non significa soltanto saper discernere e saper verificare, significa soprattutto comprendere, ossia saper fare relazioni complesse, riconoscendone la pregnanza e il senso rispetto al proprio farsi-soggetti (Cambi, 2010). È l'intreccio stringente di vita e cultura (Erбетта, 1983), insomma, a dare senso all'apprendimento – per chi apprende – e a dare caratura educativa all'esperienza scolastica – per chi insegna.

Alla luce dei riferimenti qui evocati, l'ipotesi è che l'esperienza scolastica diventi formativamente significativa a due condizioni. In primo luogo, quando sa essere eloquente rispetto alle personalità in formazione, rispondendo all'esigenza di au-

tostima (Morin, 2015), di costruzione di abiti mentali (Baldacci, 2012, pp. 12-24) e di conoscenza personale. In secondo luogo, quando sa rendere eloquenti i contenuti culturali, rispondendo all'esigenza di raccordo tra sapere e realtà e alla loro rielaborazione pertinente.

Una delle sfide più rilevanti del nostro tempo sembra infatti essere quella tra educazione informale e scuola, proprio quando, in adolescenza, la prima – ritenuta spazio libero del saper essere vitale e della formazione dell'io – rischia di prendere il sopravvento sulla seconda – considerata spazio dell'impegno ad un apprendimento raramente colto nella sua ricchezza di senso. E rischia di farlo – questo il problema – senza i filtri culturali necessari a una lettura critica su fruizione e consumo. Strumenti che – ancora – solo la scuola può dare.

A questo proposito, un primo elemento su cui intervenire riguarda quel tipo di conoscenza che Morin ha a suo tempo definito “pertinente”, ossia “capace di cogliere i problemi globali e fondamentali per inscrivervi le conoscenze parziali e locali” (Morin, 2015, p. 68). Tale conoscenza può essere coltivata proprio nella scuola secondaria, necessitando essa della capacità di “sapersi distanziare, sapersi oggettivare, sapersi accettare, saper meditare, riflettere”, favorendo così il sapere proprio dell'autonomia di giudizio, che “è vitale, ma non è insegnato” (ivi, p. 27).

Sicché, per formare l'insegnante di scuola secondaria è necessario focalizzare l'attenzione non solo sull'educativo in senso lato, né solo sulla disciplina specifica, ma sulle dinamiche che riguardano la vita di preadolescenti e adolescenti, saldando a un progetto formativo. Indispensabile, quindi, che l'insegnante agisca *a partire da* un “atteggiamento preliminare” (Madrussan, 2017, pp. 107-130, pp. 101-276; 2019, pp. 13-36) capace di regolare il suo sguardo interpretante in ottica pedagogico-relazionale. Di qui, anche, la sua responsabilità culturale e istituzionale.

In particolare, se si tratta di restituire profondità alla superficie di ciò che viviamo e facciamo quotidianamente, mettere a tema l'elaborazione del quotidiano attraverso le lingue, le letterature e le civiltà straniere può diventare un esercizio particolarmente eloquente.

Intanto perché la letteratura e la storia delle civiltà, così come la geografia culturale e l'approccio all'*étrangeté*, sono strumenti essenziali per sviluppare il senso estetico (il poetico, l'immaginario, gli stili di vita e di scrittura, le visioni del mondo e i modi della socialità) e quello civile (le conquiste e le carte costituzionali, la concezione del diritto e quella del commercio, le dominazioni e le integrazioni, le abitudini e le mode). Visto ‘da fuori’, dal punto di vista dell'altro, il *proprium* identitario assume connotati differenti e facilita di gran lunga proprio il “sapersi distanziare, sapersi oggettivare” indicato da un Morin ispirato da Montaigne.

In questa chiave, il testo letterario è un'occasione potente di riflessione sul proprio modo di leggere l'esperienza (Madrussan, 2008, 2012). Configurare da subito la relazione tra soggetto e testo in direzione formativa, infatti, permette di congiungere il vissuto personale a forme del possibile, del progettuale e del riflessivo entro un ordito di significati generati dal testo stesso ma esplorati da ciascuno (Madrussan, 2012, pp. 81-99). Mostrare i nessi che avvicinano o allontanano vita

reale e vita possibile, contingenza e aspirazioni, il pensato e la sorpresa, valorizza la scelta dell'insegnante, il quale, su questa falsariga, può muoversi sulle scale del canone (o meno) e della storia della letteratura (o della trattazione tematica) snodando i contenuti attraverso le rappresentazioni delle età della vita, delle relazioni sentimentali, della visione della natura e del paesaggio, delle grandi questioni esistenziali, dei rapporti tra comico e serio, tra menzogna e verità, tra realtà e sogno o fantasia.

Le medesime tematiche, del resto, possono essere affrontate, intertestualmente, attraverso letterature di culture diverse, di generi diversi, convocando anche la letteratura filosofica o autobiografica. Si tratta di esperienze di sé e della relazione con l'altro che adolescenti e preadolescenti vivono come imprescindibili, ma che essi situano abitualmente al di fuori della scuola, negli spazi privati e spesso opachi del proprio vivere sociale. La letteratura, in questa chiave, può diventare l'esperienza simbolica del proprio vissuto personale, radicato in una quotidianità che viene riletta attraverso le lenti della cultura.

Anche l'apprendimento della lingua può transitare dall'utilizzo della letteratura, per renderla espressione di un contenuto 'dell'anima' o di un contenuto 'politico' del proprio agire sociale, contestualizzandola all'interno di una modalità discorsiva capace di restituire l'*habitus* culturale di un popolo, di una nazione, di un periodo storico. Come notava Olivier Reboul (1983), esso può acquisire senso nel suo collocarsi sia sul piano strumentale-comunicativo sia sul piano riflessivo. È il caso dei testi della comunicazione pubblica ufficiale, dei capi di Stato o delle personalità intellettuali che hanno costruito, nel tempo, le coscienze collettive, o dei testi che illustrano la natura dei rapporti internazionali, di cooperazione o di conflitto. O, ancora, dei contenuti della comunicazione commerciale (le pubblicità, la moda) o di quella turistico-culturale (le mostre, gli eventi culturali, sportivi, musicali, le guide turistiche, ecc.).

Molti esempi sono disponibili nella manualistica scolastica, ma molto può fare l'insegnante nella scelta pertinente rispetto alla situazione specifica in cui opera, orientando il proprio agire a partire dall'"atteggiamento preliminare" pedagogico di cui si diceva all'inizio. Allo stesso modo, attività considerate proprie dell'educazione informale, come sono in genere il cinema, la musica, le serie TV, si rivelano possibilità riflessive, se opportunamente colte come occasioni di scoperta culturale. Il terreno è fertile e la ricerca, prossima ai linguaggi giovanili, offre possibilità eterogenee e singolarmente complete dal punto di vista dell'esperienza estetica. Un ambito ricco di suggestioni è quello della musica, che si presta particolarmente per mettere a fuoco le forme della riproduzione e del consumo mediatici, per imparare a riflettere sulla componente politico-partecipativa della propria presenza nel mondo, per esplorare pratiche di intertestualità che ne mostrano le connessioni con la letteratura, la filosofia, il teatro (Madrussan, 2021). L'intertestualità, infatti, favorisce tanto una conoscenza amplificata e relazionale della cultura letteraria (citazioni tra generi, testi o tra autori, prosecuzioni o riprese dei personaggi, citazioni e controcitazioni, riprese di incipit e metafore divenute distintive di un testo, ecc.), quanto l'intreccio tra registri comunicativi diversi (Polacco, 1998).

L'utilizzo di tali strumenti interpretativi e testuali favorisce tre aspetti formativamente fondamentali: *in primis*, la riappropriazione culturale, di cui i mondi giovanili hanno estrema necessità, indipendentemente dalla loro collocazione e dal loro destino sociali; in seconda istanza, la riconfigurazione della relazione intersoggettiva tra docente e studente nel quadro di una reciproca maturazione d'intenti e di possibilità; in terzo luogo, la valorizzazione di pratiche complesse come l'espressione del difficile, dell'alterità, del poetico, del profondo. Un modo, questo, per costruire quello stile relazionale del docente, pedagogicamente consapevole e intenzionalmente orientato, in grado sia di strappare il quotidiano dalla superficialità sia di restituire alla scuola la possibilità di farsi esperienza di senso.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (ed.). (2012). *L'insegnamento nella scuola secondaria*. Napoli: Tecnodid.
- Bertolini P., Dallari M. (eds.). (1994). *Sulla didattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruni E.M. (2022). La formazione iniziale dei docenti secondari e le competenze scolastiche. *Nuova secondaria*, 6, 226-233.
- Cambi et al. (2007). *Apprendimento, autonomia, complessità*. Pisa: ETS.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Erbetta A. (1983). *La pedagogia come teoria della cultura*. Milano: Marzorati.
- Madrussan E. (2008). *Le pagine e la vita*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Madrussan E. (2012). *Briciole di pedagogia*. Roma: Anicia.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine*. Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan E. (2021). *Formazione e musica*. Milano: Mimesis.
- Madrussan E. (Ed.) (2019). *Esperienze formative nella scuola secondaria. Lingue, civiltà, culture*. Como-Pavia: Ibis.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Polacco M. (1998). *L'intertestualità*. Roma-Bari: Laterza.
- Reboul O. (1983). *Apprendimento, insegnamento, competenza*. Roma: Armando.

Attori e competenze per la qualità: una carta d'identità pedagogica e didattica per gli insegnanti in formazione

Domenica Maviglia

*Ricercatrice - Università di Messina
dmaviglia@unime.it*

1. Premessa

Le continue migrazioni internazionali e le mutevoli esigenze della società dettate dall'economia globale influiscono sul panorama e sull'organizzazione dei sistemi educativi creando, da un lato, nuove opportunità e nuove sfide per le scuole e le altre istituzioni educative e, dall'altro, ponendo nuove esigenze specifiche a scuole e docenti. In quest'ottica, la formazione iniziale degli insegnanti dev'essere intesa come un'area di intervento politico-culturale chiave, atta a garantire e aumentare la qualità e favorire le prese di responsabilità civiche e democratiche.

La formazione iniziale degli insegnanti è, dunque, un campo fondamentale su cui è assolutamente cruciale ragionare poiché è legata alla preparazione di quei futuri docenti che avranno la responsabilità della formazione di future generazioni. Pertanto, parlare di qualità dell'insegnamento è essenziale se si vogliono ispirare i giovani in classe e consentire la loro piena realizzazione, il loro potenziale sviluppo e la loro migliore preparazione per la vita adulta, in quanto membri attivi della società. È evidente, quindi, che le scuole sono sollecitate a fornire la migliore istruzione possibile: esse devono essere in grado di rispondere al meglio non soltanto ai bisogni e alle aspettative degli studenti ma anche alle aspettative degli stessi insegnanti. In questa direzione, è necessario considerare la formazione iniziale degli insegnanti come la prima e la più determinante fase del più lungo percorso di costruzione della loro professionalità, in cui l'acquisizione di conoscenze, abilità, competenze, atteggiamenti, mentalità e valori diverranno le fondamenta della loro capacità di guidare e facilitare l'apprendimento degli studenti e la loro convivenza armoniosa, insieme allo sviluppo reciprocamente costruttivo di loro stessi come persone e come comunità.

2. Imparare la cittadinanza in classe: ruolo degli insegnanti

Le scuole, nell'attuale contesto socioeconomico globale, si trovano ad affrontare sfide continue, in cui diventa estremamente difficile anche la semplice scelta di un curriculum motivante e lungimirante, che poi si riveli però essere adatto a pre-

parare i giovani studenti alla competitività richiesta dal quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET, 2020). Il lavoro degli insegnanti dovrebbe, quindi, essere in grado di sviluppare negli studenti, contemporaneamente, una capacità critica riflessiva e un approccio pratico basato sull'indagine e sul continuo sviluppo professionale. Pertanto, per ottenere un insegnamento di qualità che sia simultaneamente creativo e riflessivo, i responsabili politici e le agenzie che erogano formazione, dovrebbero incoraggiare gli insegnanti non soltanto ad acquisire nuove conoscenze ma anche ad utilizzarle praticamente nella realtà quotidiana. In questa direzione, i docenti possono assumere ruoli e responsabilità che possono ampliare le loro esperienze, aumentare la loro motivazione e renderli più impegnati sul cammino dell'educazione alla cittadinanza.

Nelle società democratiche, infatti, lo sviluppo efficace dell'educazione alla cittadinanza permette agli studenti di prepararli al ruolo di cittadini, poiché permette loro di acquisire e sviluppare abilità sociali e civiche per una cultura democratica, frutto dell'interazione di quattro macro-aree di competenze, vale a dire: l'interazione efficace e costruttiva con gli altri, il pensiero critico, l'agire in modo socialmente responsabile e l'agire democraticamente (Ten, Dam et al., 2011, pp. 354-372). Come sostiene Susanna Mantovani (2004, p. 33), la relazione educativa che l'insegnante instaura con gli studenti se è forte, positiva, ma anche pensata, professionalmente progettata, con un forte investimento di risorse e di riflessione, può diventare un fattore di protezione, una risorsa perché gli individui, che sono i cittadini di domani, riescano a utilizzare al meglio le loro capacità, il loro impegno, la fatica e il loro lavoro non solo per resistere alle avversità ma anche per agire al servizio della costruzione della loro personalità e della futura società.

Questo conduce, come sostiene Morin (2000, p. 3), ad "una missione dell'insegnamento che non è quella di trasmettere del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere [...] aiutandoci a pensare in modo aperto e libero". In altre parole, come direbbe Gardner (1996, p. 7), il compito dell'insegnante è quello di "aprire le menti" dei soggetti in formazione, di interrogarsi sul contesto di provenienza degli studenti, su quale scuola, su quale insegnante e su quale didattica siano davvero in grado di rispettare le loro enormi potenzialità senza però inibire le loro risorse creative e il loro desiderio di conoscere il mondo e di migliorarlo (Nigris, 2004).

Educare alla cittadinanza comprende, infatti, "la conoscenza e la comprensione delle istituzioni e dei processi formali della vita civile" (Schulz, IEA, 2010, p. 22) e la sua funzione principale è quella, pertanto, di colmare il divario tra la persona e la comunità poiché, solitamente, questi due concetti oltre che essere intesi come distinti sono anche soppesati in contrapposizione in quanto gli interessi e le preferenze dei singoli spesso non coincidono perfettamente con quelli della comunità intera (Commissione europea/EACEA, 2017). Pertanto, educare alla cittadinanza dev'essere intesa prima di tutto come un mezzo per pungolare i "soggetti in formazione", nonché i cittadini venturi, a capire che fanno parte di una comunità, a partire da quella più piccola a livello locale, fino ad arrivare a quelle più ampie

che abbracciano il territorio nazionale e la geografia globale. Ciò significa che essa aspira a far apprendere e dotare gli studenti delle competenze che consentono di promuovere simultaneamente sia gli interessi del singolo, sia quelli della comunità, consentendo così un concorde accrescimento di entrambi.

3. Competenze per la qualità

Nello sforzo di stimolare un apprendimento flessibile aperto all'educazione alla cittadinanza e rendere l'investimento nella formazione una priorità, è necessario soffermarsi sull'importanza delle competenze per una crescita di qualità.

Rafforzare il profilo professionale degli insegnanti, incoraggiandoli ad ampliare le loro competenze, è una delle chiavi funzionali sia per accrescere i livelli di apprendimento degli studenti sia per raggiungere una maggiore qualificazione della figura stessa dei docenti.

L'ETUCE (2008) descrive gli insegnanti di qualità come coloro che possiedono ed esercitano un concetto di insegnamento non come semplice acquisizione di abilità tecniche bensì come prassi, in cui la teoria, la stessa pratica e la capacità di riflettere criticamente sul proprio agire educativo e su quello degli altri, interagiscono vicendevolmente, integrando conoscenze, gestendo complessità, adattandosi in tal modo alle esigenze dei singoli studenti e dell'intero gruppo classe.

Essendo una competenza descritta appunto come una complessa combinazione di conoscenze, abilità, comprensione, valori, atteggiamenti e desideri che portano a un'azione umana efficace e incarnata in un particolare dominio (Deakin Crick, 2008), rappresenta, insieme alla qualità della dirigenza scolastica, il fattore più importante per il raggiungimento di risultati educativi di alta qualità.

Per questo motivo, è essenziale garantire che coloro che sono stati assunti per incarichi di insegnamento e dirigenza scolastica siano di altissimo livello e adatti ai compiti che devono svolgere e, inoltre, grande cura e attenzione dovrebbe essere dedicata alla definizione del profilo richiesto dei futuri insegnanti e dirigenti scolastici, per selezionarli e prepararli a svolgere i loro compiti (European Union, 2009). I due requisiti fondamentali, secondo Hagger e McIntyre (2006), nella preparazione di insegnanti di qualità sono la capacità di valutare sistematicamente la propria base di conoscenze e lo sviluppo degli atteggiamenti critici all'innovazione e al miglioramento professionale.

La necessità di definire e sviluppare quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti è, infatti, reso evidente anche dalla crescente attenzione posta al miglioramento e alla qualità dell'istruzione che concepisce le competenze dell'insegnante come il prodotto di un *continuum* che parte dalla formazione iniziale degli insegnanti fino allo sviluppo finale della carriera professionale. In tutto questo arco di impegno professionale, gli insegnanti dovrebbero essere continuamente stimolati ad accrescere e sviluppare le proprie competenze attraverso opportunità di apprendimento appropriati e pertinenti. In quest'ottica, quindi, i quadri delle competenze devono essere concepiti ed implementati, in ogni contesto nazionale,

coerentemente con i programmi di politica educativa, in maniera rilevante, poiché essi sono i più potenti ed efficaci strumenti per migliorare la qualità dell'istruzione.

Riferimenti bibliografici

- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Deakin Crick R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser, W. Veugelers (eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (pp. 31-55). Rotterdam: Sense Publishers.
- ET (2020). *OJ C 119*, 28.05.2009, p. 4.
- ETUCE (European Trade Union Committee for Education) (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE.
- European Union (2009). *Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders* (Official Journal 2009/C 302/04, 12.12.2009).
- Hagger H., McIntyre D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Gardner H. (1996). *Aprire le menti*. Milano: Feltrinelli.
- Mantovani S. (2004). La relazione insegnante-bambino nel contesto istituzionale. In E. Nigris (eds.), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti valutazioni* (pp. 27-36). Roma: Carocci.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris E. (2004). Il processo di insegnamento/apprendimento: un modello formativo. In E. Nigris (eds.), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti valutazioni* (pp. 37-62). Roma: Carocci.
- Schulz W. et al. (2010). Associazione internazionale per la valutazione dei risultati didattici (IEA). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Ten Dam G. et al. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354-372.

Qualità dell'insegnamento per il miglioramento dei sistemi scolastici e politiche d'istruzione. Criticità e prospettive

Antonio Marzano

Professore Ordinario - Università di Salerno
amarzano@unisa.it

Roberto Trinchero

Professore Ordinario - Università di Torino
roberto.trinchero@unito.it

“La qualità di un sistema educativo dipende dalla qualità dei suoi insegnanti; ma questa non può superare la qualità delle politiche che danno forma all’ambiente di lavoro nella scuola e che guidano la loro selezione, reclutamento e sviluppo” (OECD, 2018, p. 4). Nella letteratura internazionale degli ultimi anni il rapporto tra la qualità dell’insegnamento e la qualità delle politiche d’istruzione emerge con forza: porre le basi per una futura crescita economica e sociale di una nazione significa investire in modo sistematico e continuativo sulla qualità del proprio sistema scolastico che dipende, a sua volta, innanzitutto dalla qualità dei suoi insegnanti. Non è un caso, infatti, che la ricerca di politiche capaci di attrarre nella scuola insegnanti in grado di promuovere negli allievi apprendimenti significativi, spendibili e duraturi è diventato un problema di rilevanza strategica per la gran parte dei paesi industrializzati (OECD, 2017; 2020). Nella relazione McKinsey (Barber, Mourshed, 2007) si evidenziano tre fattori chiave che possono favorire il miglioramento della qualità dei sistemi scolastici: convincere le persone con le giuste caratteristiche a diventare insegnanti, formarle per renderle insegnanti efficaci, garantire che il sistema sia in grado di fornire la migliore istruzione possibile ad ogni discente. In Italia, e da lungo tempo, la scuola si presenta in una condizione di emergenza “strutturale” e una proposta per la formazione degli insegnanti non può prescindere dal confronto con le rilevanti criticità che ancora persistono: l’età avanzata in cui i giovani laureati iniziano ad insegnare; la scarsa reputazione della professione; l’assenza di una equivalenza di formazione e di ruolo tra insegnante di classe e di sostegno; la formazione eccessivamente astratta, con scarsa rispondenza ai problemi reali della didattica, la mancanza di una visione organica della formazione in un’ottica di lifelong learning (Trinchero et al., 2020). Sono urgenti e non più procrastinabili interventi organici e coraggiosi che mettano al centro queste criticità fondamentali e siano intenzionalmente volte a superarle.

Riteniamo che progettare un percorso di formazione (iniziale e in servizio) non può esaurirsi nella mera acquisizione di crediti universitari. Bisogna adottare

un'azione integrata, sistematica e durevole che deve puntare a migliorare la qualità del sistema educativo migliorando la qualità della preparazione dei suoi insegnanti (Hattie, 2012; Ocse, 2019; Baldacci, Nigris, Riva, 2020).

È possibile individuare alcuni elementi, in termini di impatto sugli apprendimenti degli studenti, che sembrano essere particolarmente efficaci (Darling-Hammond, 2009; Campbell et al., 2012; Stronge, Grant, Xu, 2015). I principali possono essere identificati nei seguenti: l'adeguata pianificazione delle lezioni e delle sequenze didattiche, focalizzandosi sugli apprendimenti da ottenere; l'utilizzazione di materiali adeguati agli obiettivi di apprendimento e al livello attuale degli allievi che si hanno di fronte; la comunicazione in anticipo e con chiarezza degli obiettivi di apprendimento che gli studenti dovranno raggiungere; l'organizzazione di un sereno climax d'aula nel quale gli studenti collaborano e lavorano utilizzando in maniera efficiente i tempi (in aula e a casa); la regolare valutazione dei lavori degli allievi avendo cura di fornire feedback formativi che contribuiscano a favorire lo sviluppo e il consolidamento delle conoscenze/abilità, intervenendo direttamente sulla prestazione per indirizzare le azioni verso l'obiettivo; l'utilizzazione di una varietà di strategie di insegnamento di comprovata efficacia e coerenti con gli obiettivi prefissati. Questi elementi ci permettono di determinare alcuni principali punti a cui si dovrebbe ispirare un piano nazionale di formazione degli insegnanti, una sorta di "profilo di riferimento", per l'elaborazione e l'organizzazione dei nuovi percorsi di formazione degli insegnanti di scuola secondaria. Possiamo considerare almeno nove aree di sviluppo professionale (Trinchero, 2022):

- *saldare le competenze disciplinari alle competenze didattiche (generalì e specialì.* Contenuti e strategie efficaci dovrebbero essere acquisiti insieme perché la mediazione didattica è efficace quando deriva dalla sinergia tra la conoscenza approfondita della disciplina e la conoscenza approfondita dei modi in cui gli allievi possono apprendere.
- *Saldare le competenze didattiche alle competenze relazionali* promuovendo nell'insegnante in formazione non solo uno studio teorico ma anche una pluralità di esperienze sul campo.
- *Saldare il momento della formazione "accademica" alla pratica concreta in classe.* Con attività tirocinio almeno parzialmente contemporanei alla formazione accademica e strettamente interrelati con essa.
- *Saldare la formazione iniziale alla formazione in servizio.* Va creata una continuità volta a promuovere l'acquisizione e lo sviluppo dei metodi e degli atteggiamenti secondo un'ottica di miglioramento e di formazione continua.
- *Saldare l'azione del singolo all'azione del gruppo.* Perché la professione docente non è una professione individuale ma vede il suo naturale sviluppo nel lavoro di squadra.
- *Saldare la pratica sul campo alla riflessione sulla pratica stessa.* Un elemento chiave per poter apprendere dall'esperienza è operare momenti di riflessione sistematica sulla pratica stessa e va dunque favorito lo sviluppo di questo *habitus* teso alla documentazione sistematica e riflessiva delle proprie pratiche.

- *Saldare le competenze didattiche alle competenze gestionali.* Le competenze “gestionali” non sono una cosa “altra” dalle competenze didattiche, ma due modi che concorrono, con modalità diverse, al perseguimento degli obiettivi.
- *Saldare il momento didattico al momento valutativo.* Una buona definizione degli obiettivi guida sia il momento didattico sia il momento valutativo. I futuri docenti devono essere in grado di costruire e utilizzare strumenti validi e attendibili e devono essere in grado di restituire in maniera efficace i feedback agli allievi.

Da tutti gli elementi fin qui brevemente descritti è stata presentata la proposta dell’associazione SApIE¹ suggerendo una prospettiva che comporta anche una riconfigurazione e valorizzazione organica dei saperi pedagogici didattici e sperimentali. In sintesi sono previsti tre livelli di sviluppo: una *formazione preliminare*, l’*inserimento*, l’*arricchimento professionale*.

- I LIVELLO: *formazione preliminare* (un modulo da 24 cfu) durante il percorso di laurea magistrale per acquisire i fondamenti della didattica, della valutazione e della gestione della classe.
- II LIVELLO: *inserimento* (un modulo da 36 cfu in tre anni), in cui il laureato sostiene esami di approfondimento mentre insegna nella scuola con regolare contratto, con due percorsi paralleli: curricolare e di sostegno.
- III LIVELLO: *arricchimento professionale* (più moduli da 12 cfu) in cui l’insegnante frequenta corsi, sperimenta strategie in classe e sostiene esami universitari strettamente connessi a tale sperimentazione. L’acquisizione di questi crediti è collegata a scatti di carriera. Al culmine della carriera l’insegnante acquisisce il titolo di *Insegnante esperto per la progettazione e la formazione*, previo superamento di un esame, e può diventare a sua volta formatore nei percorsi di secondo e terzo livello.

La proposta intende offrire un modello di formazione che abbassi l’età di inizio dell’insegnamento ancorando al contempo la formazione ai problemi della didattica in contesti reali e prevedendo un’interazione forte tra competenze disciplinari, didattiche e docimologiche (Tab. 1).

1 Cfr. Documento SApIE *Cosa fare per la scuola* (Calvani, Trinchero, 2021): <https://sapie.it/wp-content/uploads/2021/10/Documento-Sapie-Cosa-fare-per-la-scuola.pdf>

1. FORMAZIONE PRELIMINARE - TEACHING READINESS (24 cfu) Questi crediti possono essere conseguiti durante il percorso di laurea magistrale o dopo. Con essi l'insegnante può cominciare ad insegnare stabilendo contratti triennali con le scuole , sia come insegnante disciplinare sia come insegnante di sostegno. Ambiti formativi: I/A ***** (12 cfu totali) ASR ** (4 cfu totali) IN ** (4 cfu totali) VAL ** (4 cfu totali)	
2. INSERIMENTO (INDUCTION) - ADVANCED TEACHING READINESS (36 cfu) I 36 cfu che completano la formazione si conseguono presso l'Università di riferimento mentre il laureato già insegna . Questo secondo momento prevede due percorsi paralleli, uno che consente di conseguire il ruolo come insegnante disciplinare, l'altro per il sostegno (possono essere acquisiti entrambi in 5 anni).	
PERCORSO INSEGNANTE CURRICOLARE Anno 1: I/A *** (6 cfu totali) ASR * (2 cfu totali) P-S-S-A ** (4 cfu totali) Anno 2 VAL ***** (12 cfu totali) Anno 3 VAL/DIS ***** (12 cfu totali)	PERCORSO INSEGNANTE DI SOSTEGNO Anno 1: IN ***** (12 cfu totali) Anno 2 IN/DIS **** (8 cfu totali) VAL ** (4 cfu totali) Anno 3 I/A *** (6 cfu totali) ASR * (2 cfu totali) P-S-S-A ** (4 cfu totali)
3. ULTERIORI AVANZAMENTI (FACOLTATIVI) a) Perfezionamento di competenze didattiche generali o inclusive. Ogni tre anni l'insegnante può chiedere all'Università di riferimento di sostenere una prova al termine di un percorso didattico preventivamente condiviso con l'Università stessa (12 cfu). Questo porta ad uno scatto di carriera . b) L'insegnante può proseguire il percorso di arricchimento professionale per ottenere il titolo che sta al culmine della carriera professionale, quello di insegnante esperto per la progettazione e la formazione . Questo titolo si consegue attraverso un esame di concorso orale, riservato a candidati che siano stati in grado di esibire di essere riuscito a conseguire miglioramenti nella propria attività didattica, documentati con evidenze basate su criteri esterni di riferimento.	

Tab. 1: I tre livelli della proposta SApIE

Il futuro insegnante consegue un primo livello di adeguatezza all'insegnamento con il possesso di un set di abilità di base che lo mettono in grado di gestire una classe e di condurre attività didattiche nei formati più comuni. Queste abilità possono essere acquisite durante il biennio specialistico oppure subito dopo la laurea magistrale. Conseguito questo traguardo preliminare, il laureato in possesso di laurea magistrale "con integrazione" può già insegnare come insegnante curricolare o di sostegno. La formazione di base si completa nel corso di tre anni in servizio (proponiamo 36 cfu, per ancorare i contenuti alla nostra proposta) attraverso un tirocinio finalizzato a precisi target. Questo secondo livello si realizza attraverso due percorsi possibili, che consentono di acquisire il ruolo di insegnante curricolare o di sostegno. I successivi livelli di formazione sono opzionali e consentono all'insegnante un percorso di avanzamento di carriera negli anni successivi. A queste opportunità se ne potrebbe aggiungere una di livello più alto, legata al conseguimento di un titolo di eccellenza didattica (insegnante esperto per la progettazione e per la formazione).

Nella prossima tabella (Tab. 2) presentiamo una possibile esemplificazione in termini di ambiti formativi, discipline concorrenti, contenuti e abilità specifiche coinvolte. La disciplina sottolineata dovrebbe essere quella che rappresenta il fulcro principale dell'ambito.

Ambiti formativi	Discipline concorrenti	Tematiche fondamentali
Istruzione e apprendimento (I/A)	<u>Didattica</u> , Psicologia dell'apprendimento, Scienze cognitive	Evidence-based education. Conoscenze specifiche: preconcoscenze, obiettivi, feed-back, valutazione formativa/sommativa, autoefficacia, metacognizione, schemi e strutturazione cognitiva, carico cognitivo, mappe concettuali, tassonomie, uso delle tecnologie per apprendere, trasposizione didattica
Teoria e strumenti della Valutazione (VAL)	<u>Pedagogia sperimentale</u> , Docimologia, Psicologia sperimentale, Psicometria	Capacità di valutare conoscenze sulla base della loro affidabilità; capacità di creare ed applicare strumenti di valutazione (questionari, interviste, test). Teoria dei test (validità, affidabilità); metodi di indagine (qualitativi, quantitativi); Assicurazione della Qualità.
Abilità Socio-Relazionali (ASR)	Psicologia sociale, Sociologia, Antropologia	Classroom management. Abilità specifiche: Tecniche di relazione interpersonale, withitness, overlapping, empatia, ascolto attivo, gestione del rinforzo, relazioni tra emozioni e apprendimenti. Costruzione dell'identità in preadolescenza e adolescenza, comportamenti e cause del disagio giovanile
Quadro pedagogico, storico e socio antropologico (P-S-S-A)	<u>Pedagogia generale</u> , Storia della scuola, Sociologia, Antropologia	Formazione e società, etica e formazione; normativa scolastica; cultura, dinamiche dei gruppi; analisi della dispersione scolastica e sue cause
Inclusione (IN)	<u>Didattica speciale</u> , Psicologia dell'apprendimento, Scienze cognitive, Antropologia	Differenziazione di presentazione di contenuti e di apprendimento e attività di apprendimento (Teoria del carico cognitivo, UDL); spazi e risorse differenziate; conoscenza delle tipologie diagnostiche, normative sull'inclusione, ICF; tecnologie e disabilità; progettazione Educativa Individualizzata; cooperazione tra docenti; cooperazione e mentoring tra allievi.

Tab. 2: Gli ambiti formativi, le discipline e i contenuti della proposta SApIE.

In conclusione, a prescindere dai modelli organizzativi adottati, riteniamo sia importante tracciare un quadro di riferimento stabile e duraturo che, connettendo la formazione iniziale alla formazione in servizio, fornisca un percorso che offra la possibilità anche a chi già insegna di trarne benefici e riconoscimenti.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Nigris E., Riva M. G. (eds.). (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Barber M., Mourshed M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKensy & Company.
- Campbell J., Kyriakides L., Muijs D., Robinson W. (2012). *Assessing teacher effectiveness: Different models*. London: Routledge.
- Darling-Hammond L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 1-24.

- Hattie J., (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. New York-London: Routledge.
- OECD (2017). *PISA 2015 Technical Report*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies. Insights from*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OCSE (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. Paris: Oecd Publishing.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: TALIS, OECD Publishing.
- Stronge J. H., Grant L. W., Xu X. (2015). Teacher Behaviours and Student Outcomes. In J.D. Wright, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 44-50). Amsterdam: Elsevier.
- Trinchero R. (2022). Integrare formazione iniziale, formazione in servizio e avanzamenti di carriera. Spunti e una proposta. *Nuova Secondaria*, 19(6), 215-225.
- Trinchero R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 25, 22-34.

Gli elementi per un modello di formazione inclusivo degli insegnanti

Antonello Mura

Professore Ordinario - Università di Cagliari
amura@unica.it

Antioco Luigi Zurru

Professore Associato - Università di Cagliari
antiocoluigi.zurru@unica.it

1. Un nuovo umanesimo: un concetto o una realtà?

Partendo da una fondamentale riflessione sull'essenza e sulla struttura dei processi formativi che la scuola è chiamata a realizzare, sia nel primo sia nel secondo ciclo di istruzione, emerge con chiarezza il consapevole riferimento all'idea di un "nuovo umanesimo", quale orizzonte culturale e valoriale verso cui tendere. Il mandato della scuola del I ciclo, infatti, vuole rispondere alla complessità che innerva la relazione tra la condizione dei singoli e la realtà della comunità umana, facendo in modo che "ogni persona [*tenga*] nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità" (MIUR, 2012, p. 11). Non di meno, il Profilo Educativo previsto per la scuola del II ciclo configura la crescita dei giovani come il frutto dell'incontro "fra un patrimonio di conoscenze e di abilità e l'autonoma elaborazione che ogni giovane è chiamato a dare per la propria realizzazione e per il progresso materiale e spirituale della società" (D.Lgvo 226/2005, PECUP, p. 2).

Non solo, quindi, le criticità dell'attuale scenario sociale e culturale, particolarmente segnato da contraddizioni e antinomie, ma è lo specifico compito che la scuola assume nei confronti della natura dell'educazione e dei processi di apprendimento che invoca e pretende scelte pedagogiche e didattiche atte a concretizzare percorsi che siano in grado di corrispondere ai bisogni di crescita e di maturazione delle giovani generazioni.

In tale quadro, assume sempre più valore e peso il ruolo della formazione dei docenti, perché questi possano porsi come volano attivatore dello sviluppo del potenziale di ciascun alunno/studente. In uno scenario di tale pregnanza diventa, quindi, importante focalizzare l'attenzione su due aspetti:

- a) la strutturazione, anche per i docenti della scuola secondaria, di un modello formativo stabile, capace di cogliere le esigenze di un profilo professionale aperto e co-evolutivo nei confronti del repentino mutamento culturale, economico e sociale, per orientarlo e sostenerlo in senso critico e costruttivo nell'educazione delle giovani generazioni;

- b) l'individuazione degli elementi capaci di strutturare una professionalità docente capace di corrispondere all'eterogeneità delle classi e garantire, così, l'effettiva azione di emancipazione democratica della formazione scolastica.

2. Quali percorsi per la formazione dei docenti?

La consapevolezza cui la ricerca è ormai pervenuta rimanda alla necessità di elaborare una struttura formativa basata sull'intreccio costruttivo e ricorsivo tra le pratiche di insegnamento teorico, le attività di tipo laboratoriale e le esperienze di tirocinio. È ormai sempre più evidente l'esigenza di indirizzare gli insegnanti in formazione ad un approccio critico e aperto nei confronti della realtà scolastica, aiutandoli ad assumere un atteggiamento proattivo verso il cambiamento e le forme attive di apprendimento (Serdenciuc, 2013), in una dinamica creativa, capace di ristrutturare la relazione tra le prassi e i modelli teorici (Zollo, Di Gennaro, Girelli, Sibilio, 2019).

L'itinerario di formazione iniziale dei docenti deve essere, quindi, ideato, progettato e realizzato alla stregua di un processo di ricerca-formazione e di *teacher research*, teso a promuovere la professionalità attraverso pratiche riflessive e processi trasformativi (Anderson, 2019; Clark et al., 1996; Fabbri, Romano, 2017; Vannini, 2018), con un approccio innervato da una prospettiva di sviluppo orientata in senso *lifelong learning*.

Se le ricerche nazionali e internazionali sono giunte a tali indicazioni, il quadro di indagini riferito ai processi di formazione degli insegnanti di scuola superiore mette in evidenza una serie di elementi irrinunciabili per la definizione delle molteplici competenze necessarie per l'insegnamento.

In tal senso, risulta evidente che ogni docente necessita di competenze in ambito a) disciplinare, così da comprendere le ragioni epistemologiche che concretizzano il senso del sapere nell'esperienza culturale della comunità umana; b) psico-pedagogico, per poter definire le condizioni di significatività di quei processi con cui gli individui costruiscono esperienza di senso anche con gli elementi della conoscenza; c) didattico-valutativo, per cogliere gli elementi di mediazione tra i costrutti epistemici del sapere e le esperienze cognitive dei singoli; d) tecnologico, perché i nuovi media si configurino come strumento di ricerca, sviluppo ed emancipazione, piuttosto che agenti di annichilimento e di alienazione dei soggetti; e) organizzativo, così da contribuire alla costruzione di comunità educative allargate e capaci di sostenere e approfittare delle energie culturali dei territori; f) riflessivo e dello sviluppo professionale, a garanzia di un atteggiamento consapevole di cura nei confronti della propria professionalità, perché possa mantenere un assetto di apertura critico-interpretativa del tempo e della cultura entro i quali l'apprendimento si realizza ed ai quali la scuola deve continuamente rispondere.

3. La necessità di un profilo pedagogico-professionale inclusivo

Con riferimento al quadro delle competenze tratteggiate emerge l'ulteriore esigenza di corrispondere all'eterogeneità dei bisogni educativi speciali rinvenibili nelle classi scolastiche. È in tal senso, quindi, che risulta importante ridefinire il panorama di competenze appena riferito entro una cornice pedagogico-speciale atta ad individuare gli elementi costitutivi di un profilo professionale inclusivo, caratterizzato da alcuni aspetti imprescindibili.

Agire il proprio ruolo pedagogico e didattico in senso inclusivo impone, infatti, di a) assumere una chiara rappresentazione della diversità e del ruolo che questa gioca nello sviluppo della dinamica didattica dell'insegnamento e dell'apprendimento; b) interpretare in tutte le sue dimensioni il processo dell'apprendimento come un percorso di emancipazione; c) agire il proprio ruolo didattico attraverso il riferimento ad una pluralità di linguaggi, metodi e strategie per potenziare gli apprendimenti; d) promuovere e stimolare la collaborazione tra i diversi attori scolastici per la costruzione di una concreta comunità educante; e) coltivare la formazione professionale come consapevole ricerca e risposta nei confronti del proprio bisogno di agentività; f) concepire il proprio ruolo nella scuola come percorso di crescita imperniato su una salda consapevolezza etico-deontologica.

Sulla base degli elementi richiamati e facendo seguito alle questioni considerate nella ricerca sul campo, relativamente ai processi della scolarizzazione secondaria da parte di chi scrive, emergono alcune istanze riconducibili alla necessità di:

- 1) pensare alla formazione dei docenti come un itinerario caratterizzato dall'integrazione processuale e ricorsiva dei modelli teorici e della pratica;
- 2) identificare in senso globale e ampio l'insieme delle competenze per l'insegnamento;
- 3) promuovere la maturazione di un profilo inclusivo per tutti i docenti.

Riferimenti bibliografici

- Anderson J. (2019). In search of reflection-in-action: An exploratory study of the interactive reflection of four experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102879>
- Clark C., Moss P. A., Goering S., Herter R. J., Lamar B., Leonard D., ... Wascha K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33(1), 193-231. <https://doi.org/10.3102/00028312033001193>
- Decreto legislativo n 266 del 17 ottobre 2005, *Norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003*, n. 53.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.

- MIUR (2012). *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Mura A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II(2), 175-190.
- Mura A., Zurru A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi. Un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. In D. Ianes (ed.), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)* (pp. 47-59). Trento: Erickson.
- Mura A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVI(10, giugno), 108-112.
- Mura A., Zurru A. L., Tatulli I. (2019). Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education. *Education Science & Society*, 10(2), 123-136. <https://doi.org/10.3280/ess2-2019oa8654>
- Serdenciuc, N. L. (2013). Competency-based Education – Implications on Teachers' Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 754-758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.200>
- Vannini I. (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-26). Milano: FrancoAngeli.
- Zollo I., Di Gennaro D. C., Girelli L., Sibilio M. (2019). Teachers' education and “non linearity”: simplex perspectives. *Education Sciences and Society*, 2, 20-38. <https://doi.org/10.3280/ess2-2018oa7100>

La comunità di pratiche nella formazione iniziale del docente: proposte per il tirocinio

Giorgia Pinelli

Gruppo RES - Università di Bologna
giorgia.pinelli3@unibo.it

1. Premessa

Il presente contributo nasce da un percorso triennale di ricerca-azione che ha visto la mia presenza in modalità etnografica, come ricercatrice su assegno di ricerca, presso una singola scuola (l'istituto paritario "Spallanzani", comprendente una primaria e due secondarie di primo grado) nel primo biennio, e che si è aperta a un ventaglio di altre sei scuole secondarie di primo e di secondo grado (tre statali e tre paritarie) nell'ultimo anno (cfr. Pinelli, Caputo, 2021).

L'obiettivo originario del progetto, coordinato dal prof. Michele Caputo, consisteva nella valutazione pedagogica del metodo che la scuola "Spallanzani" riteneva di aver elaborato nei suoi quarant'anni di attività. Tuttavia, la possibilità di trascorrere un tempo consistente e prolungato a contatto diretto con le dinamiche d'aula e con le persone dei docenti – in momenti formali e in occasioni informali – ha consentito di reperire ulteriori elementi di osservazione e di indagine, non preventivati nel disegno iniziale.

2. Un'esperienza di "tirocinio a distanza"

Tra gli sviluppi emersi nel corso della ricerca, risulta particolarmente pertinente al tema della formazione dei docenti quanto accaduto durante il secondo anno di lavoro. Tale annualità ha coinciso con l'anno scolastico 2019/20 e con l'emergenza pandemica, a causa della quale il secondo quadrimestre si è svolto per le scuole di ogni ordine e grado interamente in modalità DAD.

In questo frangente abbiamo inserito presso le due secondarie di primo grado dell'istituto "Spallanzani", in una forma di tirocinio "a distanza", alcuni studenti dell'insegnamento di "Teoria e pratica della formazione". Quest'ultimo, offerto agli studenti dei corsi di Laurea Magistrale della Scuola di Lettere dell'Università di Bologna, punta a formare docenti della scuola secondaria (rientra tra i 24 CFU utili ai fini della partecipazione ai concorsi per l'insegnamento).

La proposta di un tirocinio interno al corso appariva conforme ai cardini pedagogici su cui esso è costruito. In primo luogo, la personalizzazione della proposta formativa (cfr. Bertagna, 2012; La Marca, Gulbay, 2017), garantita anche dalla

richiesta di una iscrizione mediante colloquio e compilazione di una scheda e, soprattutto, da una forma di accompagnamento tutoriale nel corso delle lezioni e da numerosi colloqui pre-esame (di cui possono fruire anche i non frequentanti). Il secondo pilastro pedagogico è debitore delle ricerche sull'insegnante/professionista riflessivo (Mortari, 2003; Schön, 1993 [1983], 2006 [1987]), che considerano il *thesaurus* professionale del docente come insieme organico, costituito non solo da conoscenze esplicite (siano esse di natura disciplinare o pedagogica), ma da elementi di tipo "tacito" o "implicito" (cfr. Polanyi, 2018 [1966]), che includono anche l'esperienza formativa pregressa del docente stesso, e le concrete figure di insegnanti da lui/lei incontrati nel proprio percorso di studi (Moscato, 2013; Pinelli, 2013). In tale prospettiva, l'azione del docente è guardata come "agire sapiente" e "riflessione nel corso dell'azione", la cui intrinseca razionalità emerge a visibilità e a consapevolezza di fronte a situazioni sfidanti e problematiche.

Per altro verso, il contatto diretto con la realtà dell'istituto "Spallanzani" consentiva di ipotizzare un tirocinio in tale sede, al netto delle condizioni apparentemente limitanti: il lavoro di ricerca stava infatti lasciando emergere la potenzialità formativa di quell'ambiente, strutturato a tutti gli effetti come comunità di pratiche (Wenger, 2006 [1998]).

3. La comunità di pratiche come dispositivo formativo

Nelle parole degli stessi tirocinanti, l'esperienza proposta è risultata altamente formativa. Tra le loro verbalizzazioni, consegnate in forma di "diario di bordo" e di colloquio orale, ricorrono espressioni come "mi hanno inclusa nel lavoro come se fossi loro collega", "hanno tenuto conto dell'opinione che avevo espresso a riunione per prendere la loro decisione finale", "mi sono sentito parte di un gruppo coeso" (Caputo, Pinelli, 2022). In sintesi, abbiamo constatato la forza formativa della comunità di pratiche presente nella scuola.

Come è noto, l'espressione "comunità di pratiche" nasce al crocevia tra la psicologia e lo studio delle organizzazioni, dei processi di formazione professionale e di insegnamento/apprendimento. Nella letteratura sociopsicologica il concetto indica tutte le situazioni quotidiane nelle quali il soggetto è inserito in contesti di partecipazione sociale, caratterizzati da ricorsività e reciprocità tra apprendimento, attuazione di pratiche e svolgimento di compiti, formazione dell'identità personale (ad es. famiglia, luoghi di lavoro, gruppi amicali). È possibile rileggere il tema della comunità di pratiche alla luce del concetto, privilegiato prima degli anni Novanta, di "comunità educante": in tale prospettiva questa categoria fa riferimento a luoghi nei quali il potenziale formativo intrinseco ai contesti sociali è supportato da una consapevole tensione in ordine a una condivisione/disseminazione di saperi, a un confronto costante, a un lavoro in *team*. Nel caso delle "Spallanzani" ci siamo resi conto che proprio questo significato è riconoscibile nell'operare del personale docente/educativo, come della dirigenza e dell'ambiente-scuola nel suo complesso. Le osservazioni svolte attestano che la promozione intenzionale di un

clima pervaso da comunicazione, integrazione e condivisione promuove la creazione di una “comunità”. Ad esempio, l’abitudine dei docenti di pranzare insieme a scuola per progettare insieme, o semplicemente per confrontarsi, genera anche amicizie “a rete”. Questi insegnanti – come rilevato efficacemente da uno dei tirocinanti – tendono a concepirsi quasi “naturalmente” nella logica di una comunità, come attesta l’utilizzo frequentissimo del “noi” piuttosto che del pronome “io”.

Un simile dinamismo rappresenta un utile dispositivo formativo rispetto alla professionalità del docente, specialmente in fase iniziale (ma anche in itinere).

I dati raccolti suggeriscono infatti l’opportunità che il tirocinio, specialmente nelle fasi formative iniziali, non debba esser concepito tanto e solo come un rapporto “diadico” tra un tirocinante e un docente accogliente, ma come inserimento del tirocinante in un contesto comunitario di lavoro e di vita e in una trama auto-espansiva di rapporti personali, secondo una logica non dissimile da quella che – pur con i necessari distinguo – caratterizza il modello dell’apprendistato, che costituisce una delle forme strutturali del processo educativo (cfr. Moscato, 2016). I “punti forti” dell’apprendistato, dal punto di vista formativo, sono costituiti precisamente dall’alto grado di immedesimazione e di partecipazione, dal senso di appartenenza a un “corpo” più grande, da una stretta interazione/relazione tra discepolo e maestro. In questo modello formativo, il maestro non insegna semplicemente offrendo conoscenze teoriche o contenuti, ma insegna con la propria azione: lo “spiegare” non è mai disgiunto dal “mostrare”, ed è seguito da verifiche puntuali e costanti dell’operato dell’allievo, fase per fase (di fatto, è possibile affermare che in tale dinamismo si realizzi già, tra maestro e allievo, una prima “comunità di pratiche”).

L’inserimento in una comunità di pratiche in fase di formazione iniziale, da questo punto di vista, appare infine altamente motivante in virtù della possibilità di giocare in prima persona nell’azione, osservare un esperto all’opera, confrontarsi con lui in uno scambio ininterrotto che avviene in tempo reale. Questo scambio personale/comunitario, per inciso, garantisce il percorso di formazione del soggetto nella misura in cui gli consente di rielaborare il proprio *vissuto*, così che quest’ultimo possa diventare *esperienza*.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2012). Personalizzazione e individualizzazione: Una rilettura pedagogica. In Antonietti A., Triani P. (eds.), *Pensare e innovare l’educazione: Scritti in memoria di Cesare Scurati* (pp. 35-48). Milano: Vita e Pensiero.
- Caputo M., Pinelli G. (2022). Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l’esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna. In Perla L., Vinci V. (eds.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università*. Atti del convegno ASDUNI, 24-25 giugno 2020. Milano: FrancoAngeli.
- La Marca A., Gulbay E. (2017). La personalizzazione nella didattica universitaria. *Pedagogia e vita*, 3, 138-159.

- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Moscato M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori Università.
- Moscato M.T. (2016). Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 16, 52-76.
- Pinelli G. (2013). *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo. Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*. Roma: Aracne.
- Pinelli G., Caputo M. (2021). *Progetto di ricerca-azione "Istituto Vladimiro Spallanzani". Report sintetico del triennio di ricerca*. <http://amsacta.unibo.it/6835/>.
- Polanyi M. (2018). *La conoscenza inespressa* (trad. F. Voltaggio). Roma: Armando (ed. orig. 1966).
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente Trad.). Roma: Dedalo (ed. orig. 1983).
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (trad. D. Capperucci). Milano: Franco-Angeli (ed. orig. 1987).
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (trad. R. Merlini). Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1998).

Formazione dell'attore e formazione del docente

Gilberto Scaramuzzo

Professore Associato - Università Roma Tre
gilberto.scaramuzzo@uniroma3.it

1. Premessa

L'intervento è teso dapprima a individuare convergenze e distinzioni tra il lavoro del docente e quello dell'attore; quindi, a rilevare quelle caratteristiche che sono proprie di una seria pedagogia teatrale ma anche funzionali alla formazione del docente. Per questa seconda parte si accennerà al Metodo mimico sviluppato da Orazio Costa Giovangigli per la formazione dell'attore e si rifletterà sulla rilevanza che alcuni aspetti di questa formazione potrebbero assumere per la formazione iniziale del docente.

2. *Lectio faciliior*

Il fatto che insegnare è un'azione educativa oltre che didattica, giustifica – come avrò modo di mostrare nel prosieguo – l'utilità di ricercare quelle caratteristiche del lavoro dell'attore che potrebbero essere utili anche alla figura dell'insegnante.

Questa mia proposta di ricerca si sviluppa su due piani: uno quasi *lectio faciliior*, uno quasi *lectio difficilior*.

Per quel che concerne la *lectio faciliior* si può da subito rilevare che sia l'insegnante sia l'attore devono rivolgersi a un pubblico. Devono parlare e gestire davanti a persone che ascoltano e guardano. Si trovano, dunque, entrambi a realizzare una *performance*. Se all'attore questo è immediatamente evidente non lo è altrettanto all'insegnante. Eppure, non sarebbe serio negare che, per l'efficacia di una lezione, non sia rilevante il modo in cui l'insegnante utilizza la sua voce: la sua modulazione, il ritmo che si imprime all'incedere del fraseggio, le intonazioni che si usano, le pause che si sceglie di fare e come queste vengono sostenute. E ancora, le varie forme che assume la gestualità corporea: il modo con cui si entra in classe, come ci si siede, come si rimane fermi e come ci si sposta durante la lezione. Le espressioni del volto che si assumono durante le spiegazioni, o quando si interagisce con gli studenti e si ascoltano le loro riflessioni, hanno un grande rilievo per la riuscita di una buona lezione. Tutto quanto qui brevemente accennato potrebbe già giustificare il porre un'adeguata attenzione al lavoro dell'attore da parte dell'insegnante, e rendere auspicabile, nel percorso di formazione con cui si diventa docenti, la pre-

senza di lezioni che riguardino questi aspetti dell'arte teatrale. Ma ci sono ben altre caratteristiche del lavoro dell'attore che dovrebbero interessare un insegnante. Queste concernono aspetti più delicati, che richiedono maggiore sensibilità per essere colti; perciò, mi sembra non improprio indicarli quasi come *lectio difficilior*.

3. *Lectio difficilior*

Innanzitutto, il rapporto con la parola: si tratta per entrambi di parlare parole vive. La vita si trasmette con la vita, ci ricorda Ducci (2002).

L'attore che deve recitare la parte di un personaggio creato da un autore ha come suo problema quello di far diventare proprie delle parole che non sono le sue, e che inizialmente gli si presentano come morte: come segni sulla carta che di per sé non hanno vita. A quei segni va data vita, e l'attore non può fare altro che dare la propria di vita a quelle parole, creando così la sua interpretazione. Un bravo attore non "ripete" ad ogni replica di uno spettacolo le battute, tentando di "dirle" come le ha dette il giorno prima, ma ogni volta si impegnerà per ricreare in sé una qualità di incontro con quelle parole, e questo "nuovo" incontro genererà "nuovamente" un modo vivo di dirle. Un bravo attore crea ogni volta quello che dice come se fosse la prima e l'unica volta. E così un bravo insegnante non ripete la lezione che ha già fatto (l'anno prima e l'anno prima ancora) ma la ricrea nel momento in cui parla ai suoi studenti e alle sue studentesse (anche perché è tornato a ristudiarla nuovamente appositamente per questo nuovo incontro) rigenerando un rapporto vivo con quella realtà che vuole che la sua nuova classe ascolti al fine di trarne un insegnamento.

Un bravo insegnante sa che deve creare il suo dire in relazione a chi lo ascolta: così come il pubblico influenza l'attore, la classe deve influenzare l'insegnante. E l'insegnante ha qui un vantaggio sull'attore: egli il suo pubblico lo vede e lo sente; mentre l'attore, per via delle luci che lo accecano sul palco, non può vederlo ma soltanto "sentirlo", e perciò deve saper ascoltare un silenzio, e cercare costantemente di "migliorare" la qualità di quel silenzio.

Se l'insegnante non ricreasse ogni volta che insegna qualcosa di vivo nella propria interiorità non potrebbe accendere vita in chi lo ascolta.

Se guardiamo al metodo che ha elaborato colui che viene riconosciuto da molti come il più grande maestro del teatro italiano, Orazio Costa Giovangigli (Boggio 2004; Bordoni, 2017; Colli, 1996; Niccolini 2022; Piazza, 2018), vediamo come questo richieda all'attore di approfondire a tal punto il suo incontro con la parola dell'autore da giungere a rivivere attraverso di essa addirittura la *temperie* in cui l'autore ha scelto le parole che costituiscono il personaggio (Piazza, 2018, p. 121). La lunga frequentazione con le parole, che chiama in causa tutto l'essere dell'attore (parte razionale e parte non razionale) assomiglia al lavoro a cui si costringe il bravo insegnante, che sa di non poter limitarsi nella sua preparazione a mettere in movimento soltanto la propria ragione: sa che essa non ha forza di rendere viva la parola.

Così come l'attore che segue le indicazioni del maestro Costa deve farsi capace

di *essere* quello che dice¹; anche il bravo insegnante deve essere in grado di raggiungere questa coerenza, che è così ricercata dalla classe, e che consente al messaggio di essere persuasivo perché giunge come verità esistenziale nell'animo di chi lo ascolta, e non ha, dunque, bisogno di nessuna forzatura per accendersi come vita negli studenti e nelle studentesse, in quanto esso scaturisce vivo e "contagante" dall'insegnante che lo pronuncia.

L'attore accede intenzionalmente alla propria interiorità quando recita su un palco; nel bravo attore questo è un procedere che non celebra nessun narcisismo, ma che si mette al servizio dell'interiorità degli spettatori: un far dono di un'intimità che è la propria ma che al tempo stesso rivela quella "partecipazione" che ci affratella e che ci assorella come appartenenti al genere umano; non diversamente agisce un bravo insegnante.

Certo il bravo attore è maestro nel costruire relazioni: con l'autore di cui deve interpretare il personaggio, con le parole del personaggio, con il regista che lo dirige, con i colleghi sulla scena, con il pubblico in platea; e analogamente a lui opera il buon insegnante, che deve curare, però, da sé anche la regia della propria messa in scena, della propria lezione. Una regia che deve necessariamente essere dinamica se vuole mantenere saldo il rapporto con il suo uditorio: questo, infatti, non viene mai avvolto dal buio silenzioso e denso delle platee e delle gallerie dei teatri, ma rimane in luce e in ascolto visibile.

Per entrambi, attore e insegnante, si tratta di accendere ragione, sentimenti, emozioni, e di suscitare interesse e passione in tutti coloro che ascoltano: e così comunicare senza "pontificare", come ben ci ricorda Dario Fo:

Far teatro vuol dire anzitutto saper comunicare, far arrivare quello che dici a quelli che ti stanno davanti. Senza fartene scappare uno, senza perdere mai la loro attenzione. Che poi è quello che dovrebbe fare, e tanto spesso non fa, la scuola... Ma per far scattare questo straordinario contatto bisogna saper innescare curiosità e complicità, stimolare l'immaginazione, e poi lasciar entrare l'altro nel discorso, spingendolo a partecipare, a completarlo insieme. Il bravo attore e il bravo insegnante hanno molto in comune. Nessuno dei due deve stare in cattedra, pretendere di essere nel giusto. Lasciamo ai papi il pontificare. Molto più divertente ed efficace è mettere in discussione le proprie tesi. Se un maestro o un attore danno la sensazione di sparare verità assolute, già concluse, chi sta loro davanti sbadiglia. Le tesi, per essere assimilate, vanno verificate insieme, magari modificate... Allora sì che il gioco si fa interessante (Fo, 2016, p. 31).

Dunque, per far accadere questo contatto che accende, per far "scattare" – come dice Fo – questo "straordinario contatto", bisogna provocare "curiosità" e "complicità", far passare ciascuno che siede in teatro, o frequenta una classe, da

1 Cioè deve essere in grado di operare quella che Kierkegaard chiama "reduplicazione" e che costituisce una caratteristica peculiare della sua maieutica (cfr. Ducci, 2007, pp. 201-201).

una passività a un'attività "stimolandone l'immaginazione". Così come l'artista di teatro rispetta il pubblico disseminando nelle battute i *signa* necessari (non troppi, non troppo pochi) affinché l'altro possa realmente partecipare e completare assieme a lui, o a lei, l'opera che si deve realizzare, cosicché essa sia un'opera condivisa in cui anche chi ascolta è vero autore, analogamente opera il buon insegnante. Fo non ha dubbi sul fatto che "il bravo attore e il bravo insegnante hanno molto in comune": non stanno in cattedra e non pretendono di essere nel giusto ma continuamente mettono in discussione le proprie tesi, continuamente ricercano una verità che deve essere ancora trovata e che può essere trovata soltanto insieme. E come il grande attore spera sempre che il pubblico gli riveli della parte che recita quello che ancora non conosce, così il bravo insegnante spera sempre che gli allievi lo spingano là dove non è ancora giunto e che senza di loro, chiuso nel proprio studio, tra i propri libri, non potrebbe mai giungere.

4. Conclusioni

Alla luce di quanto qui brevemente tratteggiato, appaiono così tanti i punti di convergenza tra la professione dell'attore e quella dell'insegnante che chi si troverà a progettare la formazione dei docenti farà bene a trarne le conseguenze necessarie. Ed evitare così che gli insegnanti si ritrovino costretti a svolgere la parte "performativa" che concerne il proprio lavoro contando soltanto su proprie intuizioni, e su una sensibilità costretta ad affinarsi esclusivamente sulla pratica (e facendo tesoro di quel che si è esperito sulla propria pelle e nella propria anima quando si era nel ruolo di discenti). In questo sforzo di costruirsi come buoni insegnanti, e di non rimanere nella condizione di chi "soltanto sa", molti insegnanti faticano: si sentono soli e di fatto lo sono. Costruire possibilità affinché la formazione teatrale, anche soltanto relativamente ai pochi luoghi che qui abbiamo rilevato, sia parte integrante della formazione dei docenti può essere cosa buona perché può dare nutrimento a una professione che le nuove tecnologie della comunicazione stanno mettendo sempre più in crisi: garantire, a tutte quelle donne e a quegli uomini che ogni giorno dovranno costruire il senso e il valore dell'insegnare in un'aula reale, di poter contare su fondamenta di sicura tenuta.

Riferimenti bibliografici

- Boggio M. (2004). *Mistero e teatro*. Roma: Bulzoni.
 Bordoni M. (2017). *Alle radici dell'espressività*. Tricase (Le): ensemble 3.0.
 Colli G.G. (1996). *Una pedagogia dell'attore*. Roma: Bulzoni.
 Ducci E. (2007). *La maieutica kierkegaardiana*. Roma: Anicia.
 Fo D. (2016). *Il mondo secondo Fo. Conversazioni con Giuseppina Manin*. Milano: Guanda.
 Niccolini A. (ed.) (2022). *Orazio Costa. Parlando del metodo mimico*. Roma: Dino Audino.
 Piazza L. (2018). *L'acrobata dello spirito*. Corazza (Pi): Titivillus.

Tra *exergame* e videogiochi: strumenti comunicazionali e di apprendimento

Manuela Valentini

Professoressa Associata - Università di Urbino Carlo Bo
manuela.valentini@uniurb.it

1. Introduzione

Si vuole riflettere su due parole chiave: *exergame* e videogiochi che non solo coinvolgono le nuove generazioni ma in una panoramica più ampia, tutti i *target* di utenza come fruitori ed in particolare docenti, educatori, includendo i genitori che molto spesso non sono pronti, anche loro, a gestire questa modalità di gioco ormai diventata una parte di vita 4.0. Quella attuale. Leggere, interpretare e analizzare la videoludica come ultimo *medium* è esigenza anche nel coinvolgimento dell'insegnamento, dell'apprendimento per unire la tradizione con l'innovazione per una formazione iniziale ma anche in servizio, stabile, permanente per la qualità dell'insegnare. "[...] Insegnare, apprendere e ricercare hanno a che fare con questi due momenti del ciclo gnoseologico: quello in cui si insegna e si apprende la conoscenza già esistente, e quello in cui si lavora all'elaborazione della conoscenza che ancora non esiste" (Freire, 2004, p. 25). Non c'è un prototipo del videogiocatore né per *forma mentis* né per retroterra culturale, essendo ormai il videogiocare un'attività quasi universale per cui i soggetti che si cimentano, possono non avere nulla in comune fra loro. Ormai, nemmeno l'età è più un *discrimen*: in quanto si va dall'età evolutiva, passando per gli adulti per arrivare alla terza età. Ma perché si videogioca? Per il piacere di farlo, esplorando altri mondi o, meglio, perché *"I videogiochi sono uno strumento che ci permette di entrare in contatto con altri universi"* (Yamauchi, 2016). Essere liberi, da Persone, da insegnanti, di maturare scelte educative, professionali anche contro corrente stando al passo con i cambiamenti prendendo per mano le novità, osservandole, studiandole, riflettendoci, entrandoci dentro per svilupparle, mettendosi fortemente in gioco. "[...] In questo senso, l'educazione liberatrice, problematizzante, non può essere l'atto di depositare, o di narrare, o di trasferire, o di trasmettere conoscenze e valori agli educandi, semplici, pazienti, come succede nell'educazione depositaria, bensì un atto di conoscenza" (Freire, 2002, pp. 67-68).

2. Entrando nel mondo della videoludica

È importante sapere il significato del PEGI (*Pan European Game Information*): nato da una prassi intersettoriale all'industria dei videogiochi con l'inizio del cor-

rente millennio. Rappresenta ora una classificazione obbligatoria, in Italia, per tutti coloro che immettono videogiochi sul suolo nazionale. Specificatamente fornendo una descrizione standardizzata nelle confezioni fisiche e digitali di quello che il videogioco contiene a livello di violenza, gioco d'azzardo, sesso, droghe, discriminazione, linguaggio scurrile, paura, gioco online e acquisti nel videogioco. Questi descrittori sono sempre accompagnati da *range* di età colorati a semaforo, che bisogna sempre interpretare perché la combinazione di questi contenuti è riferibile e graduale rispetto all'età del pubblico cui sono consigliati.

Verde: età 3-7+; Arancione: età 12-16+; Rosso: età 18+.

Un descrittore di violenza accanto a un PEGI 7+ è contenutisticamente del tutto diverso da quello di un PEGI 18+: nel primo caso si tratterà di una rappresentazione molto astratta, inverosimile di violenza (come potrebbe essere quella di due "omini" costruiti di *Lego* che saltano in testa distruggendo in tanti pezzettini dei personaggi di altri *Lego* iconograficamente "cattivi" da sconfiggere), mentre nel secondo caso sarà in scena una violenza brutale, poderosa, cruenta e del tutto verosimile.

Il PEGI, questo è fondamentale, non riguarda mai la difficoltà cui è consigliato il videogioco: riguarda sempre e soltanto la tipologia di contenuto che verrà esibita giocandolo.

Se la classificazione per l'immissione nel mercato di un videogioco è come si è detto ormai in Italia obbligatoria, lo stesso non si può dire del suo "rispetto" per l'utente finale: non è imperativo ma è un consiglio. Potendo quindi i videogiocatori anche acquistare e fruire di contenuti videoludici essendo ben al di sotto di quell'età.

Da educatori potremo usare questa discrezione al fine di spiegare la complessità e aiutare i discenti a capire, interpretare e consigliare.

Ancora oggi non esiste una definizione univoca, ufficiale, standardizzata e accettata di *videogame*. Nel nostro piccolo, abbiamo cercato di dare la nostra considerandolo come un'opera che fa interagire la biosfera con l'infosfera attraverso l'interazione, inter-azione dell'essere umano con la realtà digitale per via di immagini animate in un *mix* di *input-output* tra *hardware-software* per vivere un'esperienza.

L'interazione è quindi la quintessenza, è il *discrimen* del *medium* videoludico.

3. Scuola e videoludica

È arrivato davvero il momento che la scuola di ogni ordine e grado, con la professionalizzazione che comporta, sia capace di seguire i velocissimi cambiamenti, trasformazioni, accompagnandoli senza avere resistenze, timori, contaminandosi con conoscenze altre, alte, senza snobbarle ed eliminando classificazioni di saperi e contenuti di serie A e serie B così da avvicinare il vecchio modo (nel significato più alto) al nuovo (nel significato più attuale) di fare scuola, per puntare alla trasmissione dei saperi a 360°.

Oggi considerare il videogioco solo come intrattenimento è sbagliato. Per questo si rende necessario evidenziare e valorizzare il suo aspetto istruttivo, educativo, comunicativo al fine di formarsi, come corpo docente, per uscire da quell'analfabetismo videoludico che ancora caratterizza i più. Si può davvero affermare che "Media e scuola: il futuro è già qui in quanto il videogame è un linguaggio in grado di spiegare la complessità" (Federici, 2018, p. 257). Un linguaggio che ha il merito di piacere alle generazioni α , Z e Y concordi nel provare interesse, motivazione, condivisione ad apprendere contenuti complessi divertendosi.

"I videogiochi possono essere anche un metodo formidabile di apprendimento per la didattica scolastica del futuro, che è completamente non sincronizzata con il profilo cognitivo dei nostri figli. Questo non ci deve spaventare, perché è un'evoluzione e non un problema" (Tonioni, 2020). Per un insegnamento che conviva con le trasformazioni collaborando anche con altri professionisti, che sappia dall'innovazione anche tecnologica, cogliere opportunità, potenzialità per una didattica aperta al nuovo mondo.

I *videogame* non devono sostituire niente: né nell'insegnamento né nello sport "[...] più che con programmi cartacei, un determinato orientamento ideale nella scuola lo si raggiunga con una larga azione sociale, con una scuola legata alla società e con una società in movimento [...]" (Manacorda, 1962, p. 50). Un movimento continuo che comporta cambi di paradigmi con proposte formative, didattiche diversificate, ricche, ben distribuite, vissuti di esperienze compartecipate per un progetto di crescita biunivoco dove la comunione d'intenti di docenti e studenti sia *imparare insieme*.

4. *Exergame*

Gli *Exergame* hanno il corpo come *controller*, come modalità di interazione: il movimento, l'esercizio fisico e lo sport la fanno da padroni, contribuendo ad allenarsi e a mantenersi in forma, con risultati pregevoli; utilissimi durante i *lockdown* per miliardi di persone nel mondo. È anche grazie agli *exergame* se i *videogame* sono stati ritenuti propositivi e proattivi al mantenimento della socialità durante le quarantene e il distanziamento sociale dell'ultimo biennio. Gli *exergame* sono per tutte le età, si possono giocare le partite, in cooperazione o in competizione, con videogiocatori in locale od *online* con uno spirito sociale e di gara non così distante da quello "reale". La stessa OMS salita alla ribalta per la pandemia da COVID-19, ha espresso elogi verso questo *medium*, esattamente un anno dopo averne ufficialmente dichiarata la dipendenza da videogiochi (WHO, 2019; Ghebreyesus, 2020). "A differenza dei videogiochi tradizionali, gli *exergame* dipendono da interfacce di esercizio innovative, le quali, rispetto ai classici joystick e mouse, conferiscono maggiori possibilità di movimento andando a contrastare la sedentarietà tipica dei videogiochi meno recenti" (Valentini, Pellegrini, 2019, p.120). Un loro limite: annoiano, a lungo andare, perché ripetitivi.

5. Conclusioni

Faranno la differenza, docenti illuminati di ogni ordine e grado, compresa l'Università: non solo dei saggi ma avanguardie prevedendo una formazione permanente, stabile, continua, aggiornata, su tutti i fronti senza paure, anche correndo il rischio di sbagliare: purché sempre pronti a far ripartire il *game*. In quel gioco ch'è la vita.

In sintesi:

- 1) Formazione iniziale: prevedere un insegnamento sulla *Videoludica* in Corsi di Laurea che formano i futuri docenti/educatori per essere dentro il sistema (culturale e sociale) e non esserne *fuori* e già *vecchi*, ancor prima di entrarci;
- 2) Formazione permanente, stabile, in servizio: formare i docenti che insegnano nella Scuola Primaria e Secondaria di I e II grado sul *Medium videoludico*;
- 3) Formazione flessibile: *mesciare* l'uso di quello che piace (il *videogame*) con il sapere (scientifico, umanistico) avvicinando così (allievo e docente) nell'apprendere in condivisione *the pupil teaches the teacher*.

Per un HOMO NOVUS, un MAGISTER NOVUS tra tradizione e innovazione: HOMO LUDENS 4.0.

Riferimenti bibliografici

- Federici L. (2018). *Mafia e mafie: Cosa nostra e la dote vincente*. Amazon.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. EGA.
- Ghebreyesus T.A. (2020). *Thank you @RaymondChambers for mobilizing the gaming industry to feature @WHO advice on #COVID 19 to their users*, WHO.
- Manacorda M. A. (1962). L'identificazione di contenuto e metodo si attua solo nella pratica. *Riforma della scuola*, VIII (6-7).
- Tonioni F. (2020). *Caso Mafia City. I videogiochi influenzano il rapporto dei giovani con la violenza?* Radio Popolare.
- Valentini M., Pellegrini T. (2019). *Active video games during childhood: role of the exergames and their impact on physical activity*, Tomo IV- Sezione SIEMeS. Lecce: Pensa Multi-Media.
- WHO (2019). 72° World Health Assembly.
- Yamauchi K. (2016). *Petrolio*. Rai 1.

L'illusione di sapere: il pregiudizio nel contesto scolastico

Alessandro Versace

Professore Associato - Università di Messina
aversace@unime.it

Il 10 agosto 2017, il Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca emanava il cosiddetto "Decreto 24 CFU" che rappresenta un tassello aggiuntivo per chi vuole intraprendere la strada dell'insegnamento. Ci si chiederà, ovviamente, quale possa essere la motivazione che spinge diversi laureati in corsi di laurea non propriamente umanistici, e che avrebbero opportunità diverse rispetto all'insegnamento, ad esempio l'esercizio della libera professione, a imboccare un percorso che probabilmente non era la meta iniziale. Probabilmente si avverte una certa "vocazione" a trasmettere il proprio sapere, o molto più probabilmente l'insegnamento è divenuto, per tanti, un ripiego. La domanda da farsi, a questo punto, è se ciò possa incidere negativamente nello stesso processo di insegnamento/apprendimento – il vertice piramidale di Maslow (1954/2010) che indica il processo di autorealizzazione ne è un chiaro esempio – e se i 24 CFU, ma anche se si dovesse ritornare ai 60, possano essere esaustivi per formare un buon insegnante. Certo, sono riconoscimenti per il mondo pedagogico, finalmente si è giunti alla conclusione che per insegnare non è sufficiente solo la conoscenza della propria disciplina ma occorre anche affiancarsi al mondo dell'educazione per far sì che l'allievo non sia un "recipiente" da riempire – ricordiamo *l'educazione bancaria* di Paulo Freire (1968/2002) o la "testa ben fatta" di Edgar Morin (1999/2000) – ma soggetto di crescita, di trasformazione, di cambiamento, di autonomia, di emancipazione. Le critiche mosse, però, da specialisti di altri settori, a queste riforme per l'insegnamento, che tutt'oggi leggiamo in giornali specialistici del mondo della scuola, sembrano essere la perfetta sintesi tra il modello tradizionale e quello neoliberista (Baldacci 2021, pp. 125-141, 2019); l'idea predominante è che per insegnare è sufficiente conoscere le proprie discipline, in tal senso, è implicito il concetto di continuare a "riempire le teste" degli studenti, con lo scopo di far acquisire loro delle competenze utili al mondo del mercato e nella prospettiva ormai consolidata di un rapporto totalmente simmetrico che non lascia spazio alla relazione. In realtà, il docente "non è colui che possiede il sapere, ma colui che sa entrare in un rapporto singolare con l'impossibilità che attraversa il sapere, che è *l'impossibilità di sapere tutto il sapere* [...]. Uno scarto irriducibile che lo separa dal reale della vita" (Recalcati, 2014, p. 5). In parole povere, pensare di possedere tutto il sapere è un'illusione, così come è un'illusione pensare di sapere come possa essere l'altro e

valutarlo su giudizi dati a priori. Spesso, nei tessuti scolastici, ci si avvale invece di pregiudizi, ovviamente in maniera inconscia.

Il pregiudizio è stato maggiormente analizzato nelle dinamiche intergruppi, con particolare riferimento ai conflitti, alle discriminazioni, alle esclusioni alle forme di ghettizzazione che avvengono in chiave interetnica e potrebbe essere definito come “il pensare male degli altri senza una ragione sufficiente” (Allport, 1954/1973, p. 8) dove il pensare male è un’espressione che implicitamente iscrive sentimenti di disgusto o di disprezzo, di paura o di avversione e la “ragione sufficiente” indica la mancanza di elementi di fatto (Ivi, pp. 8-9).

Elementi motivazionali, emozionali e cognitivi sono presenti nella formulazione di un pregiudizio e, nello specifico scolastico, è esemplificativo il cosiddetto *effetto Pigmalione*, “la profezia che si autoavvera” che poggia su aspettative, più normative che emozionali, negative – possono essere anche positive – che inconsciamente influenzano il soggetto (Brown, 2010/2013, pp. 184-185). Essere oggetti di pregiudizio o di discriminazione, però, è fonte di sofferenza perché è influenzata la definizione di sé e la percezione del mondo sociale (Voci, Pagotto, 2010, pp. 38-39). In particolare, l’adolescenza è già di per sé un periodo particolare poiché è “un’età nella quale il tumulto e la crescita delle emozioni hanno un timbro, e un sigillo, radicalmente originali: contrassegnati dalla immediatezza e dalla spontaneità delle esperienze [...], *anche* nell’adolescenza ci sono emozioni come l’ansia e la tristezza, lo sconforto e la timidezza, il dolore di vivere e lo smarrimento possono essere presenti: con connotazioni diverse da quelle delle altre età della vita ma ugualmente laceranti in alcuni casi” (Borgna, 2020, p. 26). Nel momento in cui un docente esprime un (*pre*)giudizio nei confronti di un allievo, l’intera realtà emozionale è *toccata*. Motivazione, autostima, senso di autoefficacia possono avere un brusco calo. Ciò perché non è in discussione semplicemente la prestazione richiesta, ma l’intero essere che in quel momento mette alla prova sé stesso. Linguaggi, volti, sguardi sono esclusi da una comunicazione che punta a verificare gli apprendimenti (in modo spesso asettico) piuttosto che la crescita integrale dell’allievo.

Si potrebbe ipotizzare che la rappresentazione mentale che si ha di un allievo (o di qualunque altra persona) è sì percepita consciamente, ma è anche il risultato di un processo di cui non siamo mai coscienti; siamo coscienti solo del prodotto finale. Tale modo di descrivere i “processi sotterranei” vanno sotto il nome di *inconscio cognitivo* il quale implica l’idea che molto di quanto avviene nella mente accade fuori dalla coscienza (Le Doux, 1996/1998, pp. 31-32). È un inconscio individuale, probabilmente retaggio dell’evoluzione della nostra specie e, così come per l’inconscio dinamico, una volta riconosciuto impareremo a leggerne i segnali, aspetto, questo, molto importante, soprattutto ai fini di una relazione educativa che voglia coltivare l’uso di una ragione antidogmatica: “la nostra epoca ha ereditato il dilemma se la razionalità sia un “dato” naturale della nostra specie, o se, invece, debba costituire un faticoso traguardo, una meta da raggiungere, magari facendo violenza a *certe* nostre tendenze naturali” (Piattelli Palmarini, 1993, p. 14); tali tendenze sono delle illusioni cognitive, i *tunnel della mente*, errori cognitivi

che possono essere devastanti, e le *euristiche* (dalla stessa radice di *eureka*, trovare) un qualcosa che noi mettiamo in atto, degli escamotage mentali che producono esiti veloci con il minor sforzo cognitivo, estrapolate dalla realtà. Entrambi sono filtri che ci fanno travisare la realtà, guidano le nostre scelte e le nostre decisioni anche laddove pensiamo di aver agito razionalmente (Ivi, pp. 23-112). Come ci suggerisce Allport, noi “*selezioniamo e interpretiamo* le impressioni derivanti dal mondo che ci circonda. Alcuni messaggi ci vengono portati dalla “luce esterna”, ma il significato e l’importanza che noi attribuiamo ad essi ci vengono dalla “luce interna”” (1953/1973, p. 229) e “la vita quotidiana nelle classi presenta tutti gli aspetti di un luogo caratterizzato in modo esplicito dal confronto sociale (Carugati, 2011, p. 43) che può minare la *postura esistenziale* dell’adolescente (Riva, 2021, p. 160).

Da qui, la necessità sempre più avvertita, di considerare non solo dei corsi di formazione rivolti all’acquisizione – parcellizzata, burocratica, neutra – dei 24 CFU ma un vero e proprio corso di formazione indirizzato, anche, a scardinare idee preconette, all’autoanalisi, al considerare come si possa essere stati oggetti di omologazione, di massificazione, di come si possa essere stati privati della possibilità di sviluppare un vero e proprio pensiero critico perché troppo impregnati di pregiudizi, di come non ci si sia realmente emancipati da condizioni di assoggettamento psicologico e di come le *ombre* si annidino nei diversi tessuti dell’educazione (Iori, Bruzzone, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Allport G (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company: Cambridge (trad. it. *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1973).
- Baldacci M. (2021). Una scuola a più volti. Tempio, comunità o azienda? In A. Mariani (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 125-141). Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio*. Franco Angeli: Milano.
- Borgna E. (2020²). *L’arcipelago delle emozioni*. Milano: Universale economica Feltrinelli.
- Brown R. (2010). *Prejudice. Its social Psychology*. John Wiley & Sons: Chichester (trad. it. *Psicologia del pregiudizio*, Il Mulino, Bologna, 2013).
- Carugati F (2011). *Prima lezione di psicologia dell’educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido. Filii di Paulo Freire* (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2^a, 2002).
- Iori V., Bruzzone D. (eds.) (2015). *Le ombre dell’educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Le Doux J. (1996). *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon & Schuster: Touchstone (trad. it. *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini & Castoldi, Milano, 1996).
- Maslow A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row: New York (trad. it. *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 2010).
- Morin E. (1999). *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil: Parigi

- (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000).
- Piattelli Palmarini M. (1993). *L'illusione di sapere*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Riva M.G. (2021). Nell'inquietudine dell'adolescenza. Una riflessione sulla condizione problematica dell'adolescenza e della relazione educativa. In A. Mariani (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (p. 160). Roma: Carocci.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Voci A., Pagotto L. (2010). *Il pregiudizio. Che cosa è, come si riduce*. Roma-Bari: Laterza.

Sessione 4
La formazione iniziale dell'insegnante specializzato

Relazione introduttiva

Fabio Bocci

Interventi

Gianluca Amatori

Giovanni Arduini

Sergio Bellantonio

Fabio Bocci, Barbara De Angelis

Elena Bortolotti, Marilina Mastrogiuseppe

Davide Capperucci

Giuseppa Compagno

Marta De Angelis

Giuseppe Filippo Dettori, Giusy Manca, Luisa Pandolfi

Valeria Friso

Leonarda Longo

Paolina Mulè, Giuseppe Spadafora

Francesca Pedone

Marianna Piccioli

Alessandra Romano

Liliana Silva, Renata Maria Viganò

Relazione introduttiva

La formazione inclusiva degli insegnanti (anche di sostegno) tra cenni storici e esigenze dell'attualità

Fabio Bocci

Professore Ordinario - Università Roma Tre
fabio.bocci@uniroma3.it

Premessa

La formazione degli/delle insegnanti rappresenta da sempre una delle sfide della Pedagogia ed è uno dei *luoghi* in cui è possibile osservare l'incarnarsi della dialettica dell'istituzione tra *istituito* e *istituente* (Canevaro, 1999), ossia tra elementi consolidatisi nelle pratiche d'uso (e nelle teorie che le supportano) e le istanze di cambiamento provenienti dall'emergere di nuovi bisogni e consapevolezze e nuove teorizzazioni rispetto a questi/e.

In particolare ciò ha riguardato, e continua a riguardare, la capacità del sistema formativo di rispondere ai bisogni educativi di tutte/i e di ciascuna/o, a partire da chi presenta, come si usa dire oggi, funzionamenti umani complessi, atipici, non conformi, ecc. In effetti, come afferma Canevaro (1988), i problemi posti dall'educazione di bambini/e con disabilità o con altre modalità di funzionamento, mettono alla prova e verificano la validità o meno dell'educazione generale. Lo studioso si richiama qui all'opera di Edouard Séguin che, com'è noto, molto ha influito su Maria Montessori, la quale, non a caso, in proposito affermava che *l'educazione o è per tutti o non è tale*.

Proprio sulla scorta di questa visione in Italia, a partire dalla fine degli anni Sessanta è stata intrapresa la strada dell'integrazione, prima, e dell'inclusione, poi, con la definitiva chiusura delle scuole speciali e delle classi differenziali, ossia dell'educazione separata. Una scelta di civiltà che ha naturalmente richiesto un cambio dell'assetto del sistema formativo (come suggerito dalla Relazione Falcucci del 1975 apripista della L. 517/77) e una ridefinizione dei ruoli e dei compiti delle/degli insegnanti, con una ricaduta significativa sulla loro formazione. Non ripercorreremo qui le norme alla base delle differenti modalità di formazione dell'insegnante specializzato nel nostro Paese, ma vogliamo evidenziare – anche con alcuni cenni storici – come l'esigenza di modificare l'attuale percorso formativo derivante dal DM 30/09/2011 trovi fondamento non da istanze esterne o da semplici aggiustamenti di tipo tecnico ma da una precisa riflessione che è connaturata alle consapevolezze emerse dall'azione esercitata sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche educative e didattiche dai modelli teorici di riferimento che nel corso del tempo hanno accompagnato il processo dell'inclusione scolastica e sociale. Desideriamo quindi porre l'attenzione su come la dotazione di docenti sempre più ca-

pacì di rispondere ai bisogni educativi di tutte/i sia la risultante di un'azione scientifica culturale (e politica) che ha visto la Pedagogia (in particolare la Pedagogia Speciale) svolgere un ruolo cruciale. Questa, in quanto modo di essere della Scienza dell'Educazione (Bocci, 2021), non solo ha contribuito alla formazione delle/degli insegnanti per quel che concerne la pur importate dotazione scientifica tecnico(tecnologica)-strumentale ma, soprattutto, nel corso del tempo ha inciso sulla definizione della forma da dare all'idea stessa di insegnante che si veniva a delineare sulla base delle consapevolezze via via emergenti. In ultima analisi, per comprendere l'idea di insegnante quale figura cruciale inclusiva dobbiamo collocarla su uno sfondo storico, in grado di esaltarne le peculiarità. Tale analisi essere svolta ponendosi dinanzi alle scelte sincroniche del momento (che devono fare i conti con i riformismi degli ultimi anni) ma con l'adozione di uno sguardo diacronico, di una visione d'insieme capace di restituire senso alle azioni intraprese e ancora da intraprendere.

1. Alle origini della formazione degli insegnanti inclusivi. Un breve sguardo storico

Quando a partire dalla seconda metà dell'Ottocento si delinea nel nostro Paese la *questione dei frenastenici* (Babini, 1996) il modello teorico di riferimento che si impone è quello della psichiatria positivista a vocazione pedagogica. La prima e la seconda generazione di questi medici pedagogisti (Bocci, 2016), ossia i maestri Bonfigli, De Sanctis, Tamburini, Adriani, Morselli e i loro allievi Ferrari, Montesano, Montessori e Pizzoli, coadiuvati dall'antropologo Sergi e dall'insegnante Gonnelli Cioni, non solo si distinguono quali artefici della nascita dei primi Istituti Medico Pedagogici italiani ma, contestualmente, volgono l'attenzione a quella ritengono sia la vera sfida del momento: una nuova formazione (su base scientifica) degli/delle insegnanti che devono prendere in carico, finalmente fuori dalle istituzioni manicomiali, l'educazione dei/delle bambine/i deficienti (Bocci, 2011).

Maria Montessori, che ha portato in Italia il pensiero di Séguin, diviene fin da subito una delle protagoniste di questa azione formativa, come evidenzia, in presa diretta, Tamburini: "Formulato ed approvato lo Statuto della Lega Nazionale, si costituiva il Comitato definitivo sotto la Presidenza del Prof. Bonfigli, col proposito di fondare in Roma un grande Istituto Nazionale per Idioti e di trasformare alcune delle attuali Scuole elementari in Educatori per deficienti. Questa benefica ed illuminata iniziativa veniva solennemente appoggiata dal Ministro della P. Istruzione Guido Baccelli, il quale diramava nel Febbraio del 1899 una circolare, ispirata a nobili e razionali criteri scientifici ed educativi, ai Prefetti e alle Autorità scolastiche, raccomandando di favorire in ogni modo gli intenti della Lega Nazionale, e cioè la protezione, l'educazione e l'istruzione dei deficienti, sia con classi aggiunte alle comuni scuole, sia con Istituti speciali, ed ordinava intanto corsi speciali e conferenze sulla istruzione dei frenastenici nelle Scuole Normali maschili e femminili, onde tutti i futuri Maestri conoscessero i metodi speciali a tal uopo ri-

chiesti. E a diffondere ovunque, colla parola ispirata ad un sentimento di ardente apostolato e di questa squisita e profonda carità, gli intenti della Lega, la Dottoressa Maria Montessori di Roma iniziava una serie di conferenze in vari dei principali centri d'Italia, suscitando vivo e profondo interessamento a pro di quegli infelici" (Tamburini, 1899).

Ma non è la sola. Il movimento di rinnovamento della formazione delle/degli insegnanti su solide basi scientifiche ha altri protagonisti, tra i quali i già citati Gonnelli-Cioni, Montesano e Pizzoli. Non possiamo qui entrare nel merito di strutture e contenuti dei percorsi formativi di cui sono stati artefici ma evidenziamo come il *Corso di Ortofrenia* di Gonnelli-Cioni avviato nel 1894 a Chiavari, la *Scuola Magistrale Ortofrenica*, nata nell'aprile del 1900 a Roma e diretta da Montesano, così come il *Corso di Pedagogia Scientifica* inaugurata nel 1902 a Crevalcore da Pizzoli, siano presto divenuti luoghi di divulgazione delle conquiste clinico-sperimentali della psichiatria, dell'antropologia e della psicologia del tempo. Ambiti di studio, questi, che si fanno carico di rispondere a una serie di istanze provenienti dalla società italiana a cavallo tra Ottocento e Novecento. Si tratta di una risposta dalla chiara matrice medica, non solo e non tanto perché sono sostanzialmente dei medici a esserne promotori ma per il discorso che sottende il loro agire, che è prevalentemente di psichiatria sociale e di igiene mentale, ossia finalizzato a contenere, mediante una proposta rieducativa, i rischi derivanti da quelli che Bonfigli definisce *i fattori sociali della pazzia* e, soprattutto, da quelli inerenti alla *degenerazione* secondo la teorizzazione di Augustin Morel. Rischi dei quali i fanciulli deficienti (o frenastenici secondo la definizione dell'alienista Verga) sono l'incarnazione.

Si tratta di un approccio che oggi definiamo bio-medico e che ha inciso a lungo – e in parte (talvolta larga) continua ad incidere proprio per la sua tradizione – sulla rappresentazione di ciò che si va inquadrato (mediante il dispositivo della diagnosi) come atipico e anomalo (disabilità in primis ma non solo) e sulle azioni (non solo terapeutico-riabilitative ma anche educative) che devono essere intraprese per normalizzare quanto più possibile l'allievo/a *con/in difficoltà*. È questo un modo di agire che si lega all'idea di Pedagogia Emendativa del tempo, la quale anche quando, agli albori degli anni Sessanta, diviene Speciale, avoca a sé quale suo fine quello della "promozione dell'individuo secondo le sue disponibilità interiori ed esteriori, attraverso la rimozione, il contenimento o la compensazione delle difficoltà" (Zavalloni, 1967, p. 40).

Riteniamo sia rilevante avere in mente questo quadro storico per comprendere da dove veniamo e come e dove indirizzare oggi la formazione degli/delle insegnanti in ottica inclusiva.

2. Le sfide attuali dell'inclusione e la formazione degli insegnanti

Se a lungo, come abbiamo visto, l'esigenza di normalizzare (rimuovere, contenere o compensare) il deficit della persona con disabilità è stata la priorità dell'azione

pedagogico-speciale informata dal discorso medico, progressivamente si è venuta a delineare una nuova cornice di senso del significato di inclusione, che non riguarda più un *soggetto altro* da includere ma un *processo* che rende i contesti, scolastici e sociali, inclusivi (Gardou, 2015). In tal senso hanno assunto un ruolo fondamentale alcune nuove prospettive – Bio-Psico-Sociale, *Capability*, *Universal Design for Learning*, *Disability Studies* – che hanno reindirizzato le culture, le politiche e le pratiche inclusive. Nei dieci anni di vita dell'attuale percorso di formazione per la specializzazione al sostegno tali modelli hanno assunto un ruolo centrale nella riflessione pedagogica (non solo speciale) ma non sono ancora approdati – se non negli adattamenti che direttori e docenti dei corsi hanno apportato nelle scelte di contenuto di insegnamenti, laboratori e tirocini – nel format ministeriale e nella strutturazione del percorso. La stessa dizione di alcuni insegnamenti o parti della loro definizione è obsoleta: *gestione integrata del gruppo classe*, *legislazione riferita all'integrazione scolastica*, *PDF* (Profilo Dinamico Funzionale) ormai superato dal DL 66/2017 dal Profilo di Funzionamento, e così via.

Non si tratta, ovviamente, di condurre una operazione di *maquillage*, ma di reindirizzare la formazione inclusiva dei/delle docenti (evidentemente non solo di *sostegno*, ma qui si apre un'altra questione) alla luce di una triangolazione i cui elementi si sono modificati: i *modelli teorici di riferimento*; le *nuove consapevolezze sui funzionamenti umani*; una *nuova concezione del senso e del significato di fare scuola*.

A che punto siamo su questi tre nodi? I modelli sono ormai consolidati nella letteratura scientifica ma non del tutto nelle prassi, poiché varie forme di medicalizzazione e di medicalismo sono ancora presenti nella società e nella scuola. Queste, pertanto, ancora faticano a fare i conti con l'eterogeneità dei funzionamenti umani e tendono a normalizzare il deficit e a resistere alle potenziali trasformazioni del sistema che la presenza delle differenze dovrebbe innescare. La scuola, infine, anche per le logiche neoliberiste che hanno pervaso l'idea di educazione e di formazione, è in grande difficoltà ed è visibile ad occhio nudo lo spaesamento di dirigenti, insegnanti, studenti e famiglie che avvertono proprio una perdita di senso del/nel loro agire. La formazione dei docenti in ottica inclusiva, quindi, potrebbe rappresentare uno spazio di ricondivisione del senso e così come avvenuto in passato dobbiamo essere pronti a (e desiderosi di) accogliere le sfide della società attuale e dare vita a un movimento comunitario in grado di indirizzare le scelte dei decisori politici e non solo di subirle.

Riferimenti bibliografici

- Babini V.P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bocci F. (2016). Medici pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 25-46.

- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Canevaro A. (1988). La ricerca dell'identità in Séguin. In A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'Handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Tamburini A. (1899). L'odierno movimento per la cura e l'educazione dei frenastenici. *Rivista sperimentale di Freniatria*, 25(II), 472-481.
- Zavalloni R. (1967). *La Pedagogia Speciale e i suoi problemi*. Brescia: La Scuola.

La progettazione individualizzata nella percezione degli insegnanti di sostegno in formazione

Gianluca Amatori

*Professore Associato - Università Europea di Roma
gianluca.amatori@unier.it*

1. La formazione degli insegnanti specializzati

A seguito dell'emanazione del D.M. 249/2010 e del successivo D.M. 30/09/2011, la formazione degli insegnanti di sostegno, nel nostro Paese, ha coinvolto le Università nella organizzazione dei percorsi di specializzazione, giunti – ad oggi – alla sesta edizione (ed è in procinto l'avvio della settima). Nell'arco di un decennio, tuttavia, il modello di formazione preventivato ha dovuto fare i conti con l'evoluzione scientifica, normativa, didattica e programmatica legata alle questioni inclusive: basti pensare alla crescente attenzione dedicata alla prospettiva del Progetto di Vita e della Quality of Life (Giaconi, 2015) ma pure alla diffusione, nell'ambito della scuola, di grandi novità in materia di progettazione educativa individualizzata e, in particolar modo, la preventivata adozione di un modello di PEI nazionale su base ICF, poi sospesa dalla sentenza n. 9795/2021 del Tar Lazio.

In particolare, il legame tra la qualità della formazione alla professione docente e le sue ricadute positive sui processi educativi e formativi inclusivi nell'ambito dei sistemi di istruzione è quantomai confermato da numerose indagini scientifiche.

Prendendo le mosse da tali questioni, l'Università Europea di Roma e l'Università di Macerata hanno condotto un'indagine con l'obiettivo di rilevare la percezione e gli atteggiamenti degli insegnanti di sostegno in formazione nei confronti della progettazione educativa individualizzata, intesa come *core topic* dell'agire consapevole del docente nella presa in carico degli alunni con disabilità. In particolare, l'obiettivo della ricerca è stato quello di valutare i repertori di competenze connessi alla progettazione didattica e alla progettazione educativa individualizzata per comprendere se (e in che misura) l'offerta formativa del corso di specializzazione sia in grado di incidere significativamente sulla professionalità del docente.

2. I risultati di un'indagine

La ricerca ha coinvolto, su base volontaria, 401 studenti iscritti al corso di specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità – V Ciclo – dell'Università Europea di Roma e dell'Università di Macerata. Per l'in-

dagine è stato utilizzato un questionario strutturato, diffuso tramite Google Moduli, composto da quattro sezioni.

La prima, articolata in 3 items, ha indagato gli aspetti anagrafici (genere e età) e il titolo di accesso al corso di specializzazione.

La seconda sezione, articolata in 6 items, ha approfondito le conoscenze relative all'impianto normativo più recente rispetto alla progettazione educativa individualizzata, il paradigma dell'ICF e il nuovo modello di PEI a livello nazionale.

La terza sezione (4 items), basata sulle esperienze condotte in ambito lavorativo e/o di tirocinio, ha permesso una rilevazione delle principali criticità riscontrate, oltre ad offrire una fotografia delle attuali documentazioni presenti all'interno delle istituzioni scolastiche necessarie alla redazione delle progettazioni educative individualizzate.

Infine, l'ultima sezione, articolata in 5 items, ha indagato le dimensioni autovalutative rispetto alle competenze nella lettura della documentazione, nelle procedure osservative e nella redazione del PEI, oltre a rilevare i principali punti di forza e di criticità rispetto alla progettazione.

In relazione ai dati quantitativi è stata condotta un'analisi descrittiva delle frequenze percentuali.

Gli intervistati risultano essere così distribuiti: 27% scuola dell'infanzia, 36% scuola primaria, 17% scuola secondaria di primo grado, 20% scuola secondaria di secondo grado.

Nei limiti dello spazio del presente contributo, senza alcuna pretesa di esaustività, procediamo a identificare alcuni degli aspetti emersi che rivestono particolare interesse ai fini della riflessione scientifica. È opportuno evidenziare che, ancorché il campione di riferimento non permetta una generalizzazione completamente esaustiva dei dati ottenuti, le riflessioni che seguiranno hanno l'obiettivo di rappresentare un punto di partenza per favorire ulteriori considerazioni all'interno delle questioni pedagogiche oggi connesse sia alla formazione dell'insegnante specializzato sia alla progettazione educativa individualizzata.

Da una prima analisi, relativa al campione di ricerca, è possibile evincere il consistente numero di iscritti con il solo diploma magistrale (47%): tale dato è importante soprattutto tenendo in considerazione l'età media degli intervistati, compresa tra i 36 e i 45 anni (seguita poi dagli over 45). Si tratta spesso, dunque, di persone abilitate e ancora precarie nel mondo della scuola.

In una scala Likert, nella quale viene chiesto di indicare le criticità riscontrate nel modo di progettare a scuola, articolata in 5 punti (in cui 1 indica "per nulla", 2 "poco", 3 "abbastanza", 4 "molto" e 5 "moltissimo") e riportata nella Figura 1, si evidenzia una concentrazione nell'indicatore centrale "3", ovvero "abbastanza", con una percentuale del 46,4% e una ridotta percentuale all'eccesso positivo "5" ovvero "moltissimo" (6,5%).

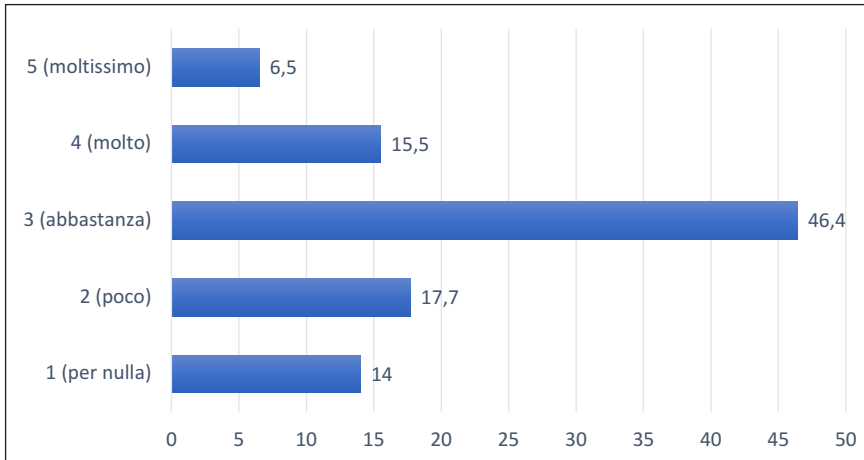


Figura 1: In riferimento all'esperienza pregressa, ha riscontrato criticità nel modo di progettare a scuola?

L'item 13 ha indagato, nello specifico, le criticità riscontrate al momento della progettazione e della redazione del PEI su scala pentenaria. A questo proposito, emergono nette differenze tra i quattro ordini di scuola: i corsisti della secondaria di secondo grado, infatti, esprimono una percentuale molto elevata di difficoltà relativamente alla capacità di "individuare attività inclusive" rispetto a quanto dichiarato, ad esempio, dai corsisti della scuola primaria. Questi ultimi, per contro, dichiarano (al 50%) di avere una competenza appena sufficiente nella lettura della documentazione.

Relativamente alla scuola dell'infanzia, il 32% degli intervistati afferma di avere notevoli criticità della condivisione del PEI con l'alunno, mentre, per il 27% dei corsisti della secondaria di II grado, la complessità risulta essere quella della mediazione con il team docenti.

Un aspetto che omogenizza la distribuzione dei risultati riguarda la percezione di una distanza tra quanto studiato e quanto esperito nella pratica didattica. A questo proposito, sarebbe opportuno continuare a riflettere sull'impianto formativo del corso di specializzazione, in particolare nella sintonia necessaria tra le prospettive concettuali legate agli insegnamenti e i percorsi di tirocinio diretto e indiretto, al fine di consentire nuove e sempre più sistematiche riletture tra elaborazioni teoriche e osservazione dell'agire didattico (Amatori et al., 2021).

Un ulteriore dato rilevante emerge dall'item 18: gli intervistati, infatti, sottolineano una marcata difficoltà di interazione e di mediazione con l'équipe multidisciplinare. In questo caso, ad essere evidenziato, dunque, è il difficoltoso e poco proficuo dialogo con le varie figure di riferimento esterne alla scuola. Si rivelerebbe opportuno, a questo proposito, promuovere maggiormente, all'interno dei percorsi formativi, occasioni di confronto paritetico tra professionisti del settore e di potenziamento delle abilità comunicative e relazionali, al fine di facilitare il coordi-

namento e la comune presa in carico, nel rispetto delle diverse competenze e dei differenti profili professionali.

Un ultimo aspetto su cui riflettere, non certo di poca significatività, concerne la difficoltà evidenziata dagli specializzandi in relazione alla condivisione del PEI con l'alunno. Questo dato, in riferimento alla rilevanza messa in evidenza dagli impianti normativi e dalla letteratura scientifica, ribadisce la necessità di un potenziamento dei percorsi formativi in direzione della promozione dell'autodeterminazione, dominio di notevole rilevanza per la Qualità della Vita delle persone con disabilità. In particolare, come evidenziato anche dal D.Lgs. 96/2019, il diritto all'autodeterminazione diviene concretizzabile soprattutto nell'ottica di un coinvolgimento diretto dello studente con disabilità nel progetto di inclusione.

In conclusione, quindi, la formazione iniziale (e in servizio) degli insegnanti permane un tema centrale della riflessione pedagogica, poiché si configura come cornice paradigmatica in grado di incidere sulla futura efficacia didattica nonché sulla tendenza a promuovere percorsi inclusivi nelle scuole di oggi e di domani.

Riferimenti bibliografici

- Amatori G., Del Bianco N., Aparecida Capellini S., Giaconi C. (2021). Training of specialized teachers and individualized educational planning: a research on perceptions. *Form@re*, 21(1), 24-37.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Rodrigues M. B., Del Bianco N. (2019). *Gettare lo sguardo in avanti: La co-progettazione nella pedagogia speciale*. Mauritius: Edizioni Accademiche Italiane.
- Mura A., Zurru A.L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18, 1, 43-57.
- Mura A., Zurru A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 150-160.
- Sibilio M., Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Taylor R. W., Ringlaben R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Viola I., Zappalà E., Aiello P. (2021). The motivation and education of future support teachers in a post-pandemic scenario. *Form@re*, 21(1), 53-68.

La formazione nel corso di specializzazione sul sostegno tra presenza e distanza

Giovanni Arduini

*Ricercatore - Università di Cassino e del Lazio Meridionale
g.arduini@unicas.it*

1. Caratteristiche peculiari del corso

Il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno agli allievi con disabilità, delineato dalla Legge 249/2010 e strutturato secondo il D.M. 30/09/2011, giunto ormai al settimo ciclo, vede nella sua configurazione organizzativa originale la centralità della presenza per le diverse attività formative escludendo la possibilità di ricorrere a forme di didattica a distanza. Questo, come sappiamo, è avvenuto nei primi quattro cicli, prima della pandemia.

L'offerta formativa prevista dall'allegato A del D.M rappresenta un giusto equilibrio tra parte teorica con 36 CFU ripartiti in 10 diversi moduli didattici, 21 CFU per parte pratica, applicativa consistente in laboratori, tirocinio diretto e tirocinio indiretto ed infine 3 CFU per la prova finale. Dalle rilevazioni effettuate presso la sede di Cassino, nelle diverse edizioni, tale offerta risulta molto apprezzata dai corsisti; infatti, dai questionari proposti per la valutazione della didattica erogata, che non si riportano in forma dettagliata in questa sede per economia di spazio, emerge un'altissima percentuale di apprezzamento, sempre oltre il 90%. L'impianto progettuale del corso mostra una solida struttura che consente di acquisire le indispensabili conoscenze richieste dal profilo professionale del docente di specializzato in uscita dal corso, così come delineato nell'art. 2, Allegato A, del D.M. 30/09/2011. Nonostante il grande impegno richiesto dal corso, considerata anche la particolare caratteristica della maggioranza degli iscritti costituita da donne che si trovano a conciliare impegni lavorativi, familiari e di frequenza, ha sempre visto una partecipazione attiva, molto interessata e motivata.

L'organizzazione della didattica, nei diversi cicli, ha sempre previsto una scansione costante delle diverse attività: prima l'erogazione dei moduli teorici con contestuale avvio del tirocinio diretto ed indiretto e, a seguire, svolgimento dei laboratori. La scelta si è basata sul presupposto che nell'attività laboratoriale potessero confluire ed essere applicate le conoscenze teoriche acquisite durante la formazione teorica e le esperienze provenienti dal tirocinio diretto presso le scuole stimolando, in tal modo, la riflessione ed il raccordo circolare tra teoria e prassi (Elliot, 1991; Nuzzaci, 2018).

Uno dei principi, inoltre, a cui si è sempre cercato di attenersi è stato quello di assicurare l'unitarietà dell'insegnamento inteso come la possibilità per tutti i cor-

sisti di seguire le medesime attività formative e, in particolare, quelle relative ai laboratori. Ciò è stato possibile suddividendo ciascun laboratorio in momenti di attività in plenaria e in momenti di attività nel piccolo gruppo. Le sessioni plenarie riguardavano l'apertura e la chiusura di ciascun laboratorio. Particolarmente significativa è la sessione plenaria di chiusura del laboratorio in cui i singoli gruppi presentano il loro lavoro a tutti gli altri corsisti favorendo la condivisione sia delle esperienze che delle proposte progettuali.

2. Il corso nella fase pandemica

Le attività didattiche del IV ciclo si sono concluse appena in tempo prima del Lockdown del marzo 2020.

Il COVID-19 ha portato alla chiusura delle scuole in tutto il mondo ed alla interruzione delle attività formative in presenza. Di conseguenza il processo formativo è cambiato radicalmente, con il ricorso diffuso alla didattica a distanza, l'attività di insegnamento viene svolto da remoto e su piattaforme digitali portando alla luce opportunità e limiti di tali strumenti.

Anche il corso di specializzazione sul sostegno nelle edizioni del quinto e del sesto ciclo si è dovuto adeguare alla nuova modalità organizzativa della formazione a distanza con il ricorso a nuove forme di interazione e con la messa in campo di strategie didattiche innovative per garantire, comunque, l'alto livello qualitativo della formazione richiesto per un profilo professionale così particolare e delicato quale quello del docente di sostegno.

Se per le attività formative relative ai moduli teorici non ci sono stati particolari stravolgimenti nell'erogazione della didattica se non quello del mezzo di fruizione tramite aula Zoom in modalità sincrona. È stata mantenuta anche la forma organizzativa della didattica replicata che ha da sempre caratterizzato l'ateneo di Cassino in cui ciascuna lezione è replicata in un altro giorno, in modo da favorire la massima partecipazione di tutti i corsisti. Per aumentare il coinvolgimento attivo da parte dei partecipanti e limitare il senso di isolamento dovuto al collegamento da remoto, si è cercato di attivare il più frequentemente possibile la discussione e l'interazione tra docenti e discenti all'interno di ciascuna attività formativa.

Per quanto riguarda i laboratori, è stata mantenuta l'impostazione adottata nei cicli precedenti quando l'attività era in presenza, con una modifica riguardante l'attività nel piccolo gruppo che è stata estesa favorendo forme di autogestione nelle singole aule meet dedicate. Dai tracciamenti delle aule meet dedicate ai singoli gruppi è emersa un'intensa attività dei partecipanti, con incontri frequenti ed in orari personalizzati.

Il tutto è stato possibile anche grazie ad una implementazione di diversi strumenti all'interno della piattaforma dedicata alla formazione on-line.

Dall'analisi dei dati raccolti attraverso i questionari proposti ai corsisti è emerso che tale modalità ha raccolto un elevato livello di apprezzamento soprattutto per la ricaduta in termini formativi dell'esperienza. Anche le sessioni in plenaria di re-

stituzione dei lavori sono risultate più efficaci grazie all'interfaccia dell'ambiente telematico.

3. Conclusioni

Il quadro che emerge dall'esperienza fatta e dal confronto tra la modalità in presenza e quella a distanza fornisce molti spunti di riflessione dove ciascun approccio presenta elementi di criticità ma anche di opportunità. Gli aspetti di maggiore criticità riferiti alla modalità a distanza possono essere riassunti in quelli di carattere tecnico, sia per la predisposizione di una piattaforma in grado da un lato a rendere facilmente fruibili i contenuti didattici sia in forma sincrona che in forma asincrona e dall'altro ad assicurare la necessaria interazione tra i corsisti e con i docenti; quelli legati al Digital Divide ancora presente anche tra i partecipanti ai corsi; infine, anche la mancanza di interazione diretta in aula fisica costituisce una certa limitazione alle opportunità formative.

Tuttavia, sono da evidenziare gli aspetti estremamente positivi emersi nell'organizzazione delle attività nei gruppi di laboratorio, così come sono stati organizzati nella sede di Cassino, che indurrebbero ad essere mantenuti, in forma aggiuntiva, anche in un ritorno generalizzato alla presenza.

Ciò, comunque richiede un ulteriore approfondimento della lettura ed analisi dei dati raccolti negli ultimi due cicli del corso che in questo contributo non è stato ancora possibile fare.

Riferimenti bibliografici

- Arduini G., Bocci F. (2019). La valutazione dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano, A. M. Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 8-23.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare la didattica in un'ottica di qualità. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 18-48.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Ellerani P. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Elliott J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci: Roma.

- Mezirow J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.
- Muscarà A. (2018). *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno. La specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Nuzzaci A. (2018). La ricerca azione nel rapporto tra teoria e pratica: praticare la teoria o teorizzare la pratica? *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 137-175.

La formazione iniziale del docente specializzato in educazione motoria nella scuola primaria. Riflessioni sulla *quaestio*

Sergio Bellantonio

Ricercatore - Università di Foggia
sergio.bellantonio@unfig.it

1. Per un benessere a tutto tondo

La tematica del benessere è entrata oggi a far parte dei più importanti documenti programmatici internazionali, con lo scopo di consentire all'uomo di vivere in un ambiente sostenibile sia sul versante ambientale sia politico-sociale sia economico. Già l'Agenda 2030 sottoscritta dalle Nazioni Unite, infatti, stabiliva i 17 *Sustainable Development Goals* da raggiungere, tra i quali rientrano proprio tutta una serie di azioni di sistema volte alla promozione della salute e del benessere, obiettivi questi che, alla luce della pandemia da COVID-19, sembrano essere attualissimi. Abbiamo sperimentato tutti, infatti, come i nostri comportamenti (positivi o negativi che siano) possano avere delle ineludibili conseguenze sulla comunità tutta e questo in ragion del fatto che per salute non si intende più la mera assenza di malattia, bensì un completo stato di equilibrio bio-psico-sociale (WHO, 1986). Si tratta così di un processo di oscillazione continua tra benessere e malessere che può essere messo a repentaglio durante il ciclo di vita da vari fattori (Antonovsky, 1996). La ricerca di un equilibrio costante tra questi due poli rappresenta una vera e propria esperienza di apprendimento che sollecita il soggetto a mettere in relazione sé stesso, i propri comportamenti e la propria vita, considerandoli come un insieme complesso ed intersistemico.

Essere in salute vuole dire, allora, vivere in una condizione di benessere a tutto tondo, quale frutto delle capacità di adattamento all'ambiente attraverso la promozione delle risorse personali. Più che della "promozione della salute", allora, necessitiamo della "promozione del benessere", perché la salute si palesa divenendo visibile allorquando venga compromessa. La salute, infatti, necessita di una certa concordanza tra l'uomo e l'ambiente, è un qualcosa di nascosto e che diamo sempre per scontato: ce ne accorgiamo solo quando iniziamo a perderla (Gadamer, 1994). È importante però conoscerla e, per tal motivo, è fondamentale apprendere educativamente conoscenze e competenze utili a sospingere i soggetti ad agire proattivamente nell'ambiente per migliorare i livelli di benessere individuale e comunitario, anche sollecitando a modificare abitudini e stili di vita nei contesti formali, non-formali e informali dell'apprendimento.

2. Quando il benessere entra in classe

Come è ben noto, l'ambiente può rappresentare una delle maggiori cause di salute e benessere individuale e collettivo (Barton, Grant, 2006); per tal motivo, l'educazione può rappresentare la chiave di volta per promuovere comportamenti salutogenici già a partire dall'infanzia. Il processo educativo, allora, può svolgere un ruolo determinante nel miglioramento dei livelli di benessere anche attraverso la promozione dei livelli di attività fisica, sostenendone l'impegno e il proseguimento in età adulta. È necessario così intervenire in maniera sistemica anche in uno dei contesti formativi per antonomasia quale è la scuola, già a partire dalle prime fasi del ciclo d'istruzione (Beets et al., 2016), attraverso l'utilizzo di pratiche educative che coinvolgano i differenti sistemi che ruotano intorno al soggetto. Da questa prospettiva, la promozione del benessere necessita della costruzione educativa di comunità di pratica che siano a sostegno dello sviluppo di un certo livello di competenza appresa, dunque dell'empowerment dei soggetti; in fin dei conti, la conoscenza non è da ritenere più quale insieme di nozioni teoriche apprese, bensì il frutto di un apprendimento situato, quale conseguenza della partecipazione attiva del soggetto all'interno dell'ambiente e con gli altri (Lave, Wenger, 1999).

Tale prospettiva chiama direttamente in causa i contesti didattici: se l'attenzione si è spostata da uno stato di fatto (la malattia) a uno potenzialmente realizzabile (il benessere), allora è fondamentale mettere al centro la qualità dei contesti di formazione formale, anche attraverso il contributo delle scienze motorie e sportive nella scuola primaria, ma sotto forma di attività di educazione motoria strutturate con competenza. Si tratta di ripensare i setting di apprendimento-insegnamento alla luce delle più emergenti esigenze di salute e benessere (Nordin, Jourdan, Simovska, 2019), mediante l'implementazione di ambienti didattici rinnovati e che trascendano i differenti cicli d'istruzione.

3. Il docente specializzato in educazione motoria nella scuola primaria: alcune riflessioni a margine

Non vi è dubbio che la recente introduzione del docente specializzato in educazione motoria nelle classi quarte e quinte della scuola primaria sia un passo fondamentale per migliorare lo sviluppo psicomotorio dei bambini italiani, il che è in linea con quanto molti Paesi Europei ormai compiono da anni (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). La pratica di attività motorie già a partire dall'infanzia, infatti, è significativamente associata a benefici che non riguardano solo il miglioramento delle capacità motorie (Ortega et al., 2008), ma anche alcuni aspetti psicoeducativi che chiamano in causa costrutti alla base di uno sviluppo armonico ed olistico del soggetto (Biddle et al., 2019). Se, da un lato, l'educazione motoria nella scuola primaria affidata a personale specializzato è uno dei temi più cogenti dell'ultima Legge di Bilancio (Senato della Repubblica, n. 2448, 2021), dall'altro, ci sembra interessante riflettere per tracciare una sintesi opportuna tra

il profilo pedagogico-didattico e quello disciplinare dell'insegnante specializzato. Si tratta di una sostanziale modifica dell'ordinamento scolastico introdotta dal Governo con lo scopo di conseguire gli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e promuovere, sin dall'infanzia, comportamenti e stili di vita funzionali al benessere psico-fisico e al pieno potenziale di sviluppo del bambino.

Il recente parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) del 15 marzo 2022 sul decreto ministeriale evidenzia non poche criticità, alcune piuttosto sostanziali. Sul versante dei contenuti, il Consiglio si esprime negativamente sui seguenti punti:

- scarso approfondimento delle conoscenze pedagogico-didattiche dei laureati in scienze motorie e sportive rispetto ai colleghi di ruolo nella scuola primaria;
- inadeguatezza dei 24 crediti formativi negli ambiti antropo-psico-pedagogici e nelle metodologie e tecnologie didattiche rispetto allo specifico grado d'istruzione;
- dicotomia tra l'impianto normativo della scuola primaria – il quale favorisce una visione olistica del bambino attraverso la figura del maestro unico – e l'insegnamento di educazione motoria, che prevederà, invece, un approccio specialistico alla materia.

Al di là di ogni radicalismo, il quale continuerebbe ad alimentare l'annosa *questio* tra generale e particolare, forse sarebbe opportuno riflettere in maniera critico-riflessiva. Se, da un lato, andrebbe ripensato l'insegnamento di educazione motoria nella scuola primaria secondo un'ottica transdisciplinare, per inserirlo nell'alveo di una formazione olistica del bambino, dall'altro, potrebbe essere immaginato un percorso formativo in servizio per il docente specializzato in educazione motoria, proprio per approfondire quelle competenze pedagogico-didattiche di cui abbisogna qualsiasi insegnante in tale grado di scuola.

Il superamento del modello progettuale basato sul reclutamento del tutor sportivo in favore dell'immissione in ruolo del laureato in scienze motorie e sportive nella scuola primaria consente di effettuare interventi educativo-formativi in ambito motorio e sportivo organici e integrati, piuttosto che sporadici. Aver oltrepassato e migliorato questo modello d'intervento, dunque, ci è sembrata la strada più idonea, consapevoli che l'educazione motoria nella scuola primaria sia una componente fondamentale e imprescindibile del più vasto processo educativo del bambino e che abbisogna di una formazione specifica sia sul versante disciplinare sia pedagogico-didattico.

Riferimenti bibliografici

- Antonovsky A. (1996). The Salutogenic Model as a Theory to Guide Health Promotion. *Health Promotion International*, 11, 11-18. DOI: <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Barton H., Grant M. (2006). A Health Map for the Local Human Habitat. *Journal of the*

- Royal Society for the Promotion of Public Health*, 126(6), 252-261. DOI: <https://doi.org/10.1177/1466424006070466>
- Beets M.W., Okely A., Weaver R.G., Webster C., Lubans D., Brusseau T., Carson R., Cliff D.P. (2016). The Theory of Expanded, Extended, and Enhanced Opportunities for Youth Physical Activity Promotion. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(120), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0442-2>
- Biddle S.J.H., Ciacconioni S., Thomas G., Vergeer I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport & Exercise*, 42, 146- 155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (2022). *Parere sullo schema di decreto ministeriale recante: “Disposizioni concernenti il concorso per titoli ed esami abilitante per l’accesso ai ruoli del personale docente relativi all’insegnamento dell’educazione motoria nella scuola primaria, di cui all’articolo 1, commi 329 e seguenti, della legge 30 dicembre 2021, n. 234”*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/CSPI_Parere_ConcEducMotPrim_15mar_22_prot.pdf/bc8f437c-c7cb-1ce0-a166-77ea88cbea3c?t=1648208956538
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Physical education and school sports in Europe. Eurydice report. Luxembourg: Office for European Union publications. <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/educazione-fisica-e-sport-a-scuola-in-europa>
- Gadamer H.G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lave J., Wenger E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nordin L.L., Jourdan D., Simovska V. (2019). (Re)framing School as a Setting for Promoting Health and Wellbeing: A Double Translation Process. *Critical Public Health*, 29(3), 325-336. DOI: <https://doi.org/10.1080/09581596.2018.1449944>
- Ortega F. B., Ruiz J. R., Castillo M. J., Sjöström M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of obesity*, 32, 1-11.
- Senato della Repubblica, DdL n.2448, 2021. <https://www.fiscoetasse.com/files/13210/ddl-legge-di-bilancio-2022-2448-tomo-ii-365419.pdf>
- WHO (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva: WHO/HPR/-HEP/95.1.WHO

Idee per la formazione iniziale delle/degli insegnanti specializzate/i per il sostegno. Esiti di una ricerca esplorativa su *Universal Design for Learning* e *Teacher Agency*

Fabio Bocci

Professore Ordinario - Università Roma Tre
fabio.bocci@uniroma3.it

Barbara De Angelis

Professoressa Ordinaria - Università Roma Tre
barbara.deangelis@uniroma3.it

Premessa

Nei dieci anni che intercorrono tra il I e il VI Ciclo del Corso di specializzazione per il sostegno abbiamo assistito da un lato all'approdo nel nostro Paese a prospettive scientifiche innovative rispetto all'interpretazione dell'inclusione – si pensi al modello Bio-Psico-Sociale, al Capability Approach, ai Disability Studies e allo Universal Design for Learning – anche con una ricaduta sulla normativa (i DLL 66/2017 e 96/2019), mentre, dall'altro, a una sorta di staticità del format ministeriale del cosiddetto “TFA sostegno”. Nonostante le sollecitazioni da parte della comunità scientifica di riferimento la struttura del percorso è rimasta invariata e risente, ancora, nelle dizioni delle attività formative, del modello Bio-Medico-Individuale. Per fronteggiare lo *status quo* direttori e docenti impegnati nello svolgimento dei corsi hanno operato, anche sulla base di ricerche condotte in questi anni, una revisione quantomeno dei contenuti degli insegnamenti, dei laboratori e dei tirocini facendo riferimento alle prospettive scientifiche più recenti.

Proprio in questa direzione si colloca il presente contributo, in cui si riportano i risultati di una ricerca esplorativa condotta con i/le corsisti/e del VI ciclo svolto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, che ha come focus lo *Universal Design for Learning* (UDL), la *Progettazione Universale per l'Apprendimento* (PUA) e la *Teacher Agency* (TA). In particolare si è voluto indagare il livello di conoscenza dei/delle corsisti/e di questi modelli e costrutti, così come rilevare la percezione dei rispondenti rispetto alla loro validità nel contribuire a definire il profilo dell'insegnante specializzato. Ciò ha fatto anche da base per un successivo intervento con l'introduzione nei contenuti del corso dell'UDL, della PUA e della TA, in particolare negli insegnamenti di *Didattica Speciale: approccio metacognitivo e cooperativo*, *Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe* e *Progettazione del PDF e del PEI-Progetto di Vita e modelli di Qualità della Vita: dalla programmazione alla valutazione*.

Prima di illustrare procedura, strumenti ed esiti della nostra ricerca esplorativa forniamo una più che essenziale descrizione dell'UDL e della TA.

1. Lo Universal Design for Learning

Com'è noto L'*UDL* consente di superare la logica dell'*adattamento* progettuale da realizzarsi in seguito all'identificazione di specifiche categorie di allieve/i ritenute/i speciali (Savia, 2016; De Angelis, 2019) e si offre come un approccio centrato sulla valorizzazione della diversità umana, sull'effettiva accessibilità ai processi di insegnamento-apprendimento e questo già nella progettazione iniziale dei percorsi formativi. Il modello dell'*UDL*, dunque, va nella direzione di una sempre maggiore diffusione della cultura dell'inclusione che, nel campo della progettazione didattica, consente di dare corpo a curricula flessibili (Cottini, 2019) in grado di corrispondere appieno ai differenti funzionamenti umani. Quella che l'*UDL* propone è “una rivoluzione di pensiero centrato sul rispetto della diversità-unicità umana, sulla flessibilità, sull'accessibilità reale ai processi di apprendimento, sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle differenze di ogni persona, già nella progettazione iniziale di ogni percorso formativo, e quindi atte a eliminare, in via preliminare, ogni possibile etichetta che, di fatto, mortifica il concetto stesso d'inclusione” (Savia, 2016, p. 22). Le differenze e le eterogeneità, quindi, costituiscono un fattore che deve essere atteso dal sistema e non una discrepanza che genera emergenza (Bocci, 2021). Siamo peraltro all'interno di una visione che conferisce grande rilevanza alle caratteristiche – fisiche e relazionali – del contesto, il quale con tutte le sue componenti e i protagonisti che lo abitano diviene il fulcro per la realizzazione di quel processo infinito che è l'inclusione (Booth, Ainscow, 2014).

In definitiva, seguendo anche la riflessione di Dario Ianes, l'*UDL* rappresenta una base strategica in grado di far progredire l'inclusione scolastica. Una componente essenziale è la creatività; l'*UDL* richiede modalità altre di “presentare le informazioni, altri modi di comprendere le situazioni, altri modi di rispondervi e di agire, altri modi di esprimersi, e così via. Da questo punto di vista è una palestra di creatività, che fa uscire il patrimonio di divergenza, libertà e inventiva che molti insegnanti possiedono, ma spesso sottoutilizzano. Un modello che struttura e aiuta tutti ad essere più creativi e inclusivi” (Ianes, 2016, p. 10). Dal nostro punto di vista, questo aspetto si lega al concetto di *TA* fondamentale nei processi di sviluppo/apprendimento professionale degli insegnanti, soprattutto in ottica inclusiva (Sibilio, Aiello, 2018).

2. La Teacher Agency

Quello della *TA* è un ambito di studio, ricerca e sperimentazione che ha trovato ampia attenzione in campo educativo. Laurie Calvert definisce la *TA* come “la capacità degli insegnanti di agire in modo intenzionale e costruttivo per indirizzare la loro crescita professionale e contribuire alla crescita dei loro colleghi” (2016, p. 4). Lo sviluppo/apprendimento professionale delle/dei docenti e le pratiche formative che lo sostengono richiede/ono, dunque, esperienze significative, dal basso,

in cui i protagonisti concorrono, mediante la riflessività ricorsiva e la ricerca, alla co-costruzione dei saperi professionali. La *TA*, infatti, è appresa nel momento in cui le/gli insegnanti agiscono per apprendere (Biesta, Tedder 2007). Non è quindi una dotazione innata ma un fattore che co-occorre a definire l'identità professionale (personale e collettiva) del/dei docenti, i quali correlano la loro crescita personale allo sviluppo e all'evoluzione dell'istituzione scolastica che abitano. In tal senso la *TA* è in piena sintonia con lo sviluppo dei processi inclusivi nella scuola e ciò ha (dovrebbe avere) una ricaduta significativa sull'idea di formazione iniziale e in servizio da praticare. Se l'inclusione è un processo che si costruisce quotidianamente e che non ha mai fine, la formazione (permanente e attiva, non subita) deve contribuire a dare forma a una comunità di apprendimento in cui tutti i protagonisti possono trovare spazi condivisi di soluzione dei problemi pratici che incontrano così come avere la possibilità di condividere la responsabilità del conseguimento degli obiettivi che la comunità stessa persegue.

In conclusione, possiamo affermare che la *TA*, posta in dialogo con l'*UDL*, apre il campo alla costruzione creativa di reti relazionali che consentono una sistemica e intenzionale trasformazione dei contesti in ottica migliorativa. Questo aspetto ci sembra che non possa essere trascurato quando si ha a che fare con la formazione di insegnanti che sono chiamati/e a contribuire alla realizzazione di questo processo trasformativo. Anche perché, parafrasando Morin, ciò che non si rigenera rischia inevitabilmente di degenerare.

3. La nostra ricerca

Sulla base di questi presupposti, la nostra indagine esplorativa¹ ha avuto come scopo quello di verificare la conoscenza dell'*UDL* e della *TA* da parte delle/dei corsiste/i frequentanti il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e il grado di rilevanza che i/le partecipanti attribuiscono a queste due prospettive (anche come contenuti del Corso) rispetto alla qualificazione del loro profilo professionale.

Hanno partecipato 257 corsiste/i (su un totale di 394 iscritte/i). In questa sede non abbiamo operato differenziazioni tra genere dichiarato e/o ordini/gradì; tuttavia, forniamo qualche dato sul profilo dei rispondenti. Genere dichiarato: 219 F; 37 M; 1 Non specificato. Ordine e grado scolastico: Infanzia = 22 (su 38); Primaria = 48 (su 93); Secondaria I grado = 96 (su 137); Secondaria II grado = 91 (su 126). Partecipanti con incarico di insegnamento = 153; senza incarico di insegnamento = 104. Su questi ultimi due aspetti abbiamo operato gli unici confronti.

1 Il gruppo di lavoro oltre ai due autori è composto da Paola Greganti, Ines Guerini e Andreina Orlando.

Come strumento ci siamo avvalsi di un questionario composto da 10 domande, 6 riferite alla *UDL/PUA*, 4 inerenti alla *TA*.

3.1 *Analisi e discussione dei dati*

Nella nostra analisi, per ragioni di spazio, riportiamo in percentuale solo i dati più significativi accorpando gli item sull'*UDL/PUA* e sulla *TA* le cui domande sono corrispondenti.

Per quel che concerne la conoscenza dell'*UDL/PUA* e della *TA* (Tab. 1) le risposte mostrano per entrambe un basso livello approfondimento sia tra chi ha un incarico di insegnamento sia per chi non lo ha (con una maggiore incidenza negativa per questi ultimi).

ITEM 1 (UDL/PUA)			ITEM 7 (TA)	
	insegnanti	non insegnanti	insegnanti	non insegnanti
sì, ma in modo non approfondito	53,59	57,69	36,60	40,38
sì, in modo approfondito	8,49	4,80	7,18	0
no	37,90	37,05	56,20	59,61

Tabella 1. Item 1-7

Rispetto alla percezione di quanto *UDL* e *TA* siano praticate nella scuola italiana (Tab. 2) sommando le percentuali di risposta delle alternative *spesso* e *abbastanza* non si va oltre il 10% e solo per la *TA* tra gli insegnanti. Altrettanto negativa è la percezione della loro applicazione nel contesto lavorativo o di tirocinio dei rispondenti. Sommando le alternative *poco* e *per niente* non si scende mai al di sotto del 70% (Tab. 3, item 3 e 9).

ITEM 2 (UDL/PUA)			ITEM 8 (TA)	
	insegnanti	non insegnanti	insegnanti	non insegnanti
spesso	0,65	0	0,65	0,96
abbastanza	5,22	2,88	9,80	6,73
poco	75,13	67,30	66,01	59,61
per niente	15,03	18,26	22,22	14,42
non saprei	3,92	11,53	1,30	18,26

Tabella 2. Item 2-8

ITEM 3 (UDL/PUA)			ITEM 9 (TA)	
	insegnanti	non insegnanti	insegnanti	non insegnanti
spesso	2,61	0,96	3,92	0,96
abbastanza	17,64	2,88	15,68	6,73
poco	56,20	50,96	53,59	51,92
per niente	16,99	37,5	21,56	25
non saprei	6,53	7,69	5,22	15,38

Tabella 3. Item 5-10

Di segno opposto sono le risposte inerenti alla percezione sull'utilità di inserire *UDL/PUA* e *TA* come ambito di studio nella formazione degli insegnanti. La stragrande maggioranza (Tab. 3) ritiene sia utile sia nella formazione iniziale sia in quella in servizio.

ITEM 5 (UDL/PUA)			ITEM 10 (TA)	
	insegnanti	non insegnanti	insegnanti	non insegnanti
sì, sia nella formazione iniziale sia in servizio	92,15	87,5	88,88	85,57
sì, solo nella formazione in servizio	2,61	0,96	5,88	2,88
sì, solo nella formazione iniziale	1,30	0,96	0	1,92
no, perché già emerge nei corsi di formazione	0,65	0	1,30	0
no, non credo sia utile	0	0	0,65	0
non sono in grado di rispondere al momento	3,26	10,57	3,26	9,61

Tabella 4. Item 5-10

Di particolare interesse, infine, le risposte all'item 6 (Tab. 5) riferito alla *PUA*. La maggioranza dei rispondenti la ritiene rilevante in ogni dimensione indagata.

ITEM 6 (UDL/PUA)								
	insegnanti				non insegnanti			
	<i>ad</i>	<i>d</i>	<i>pd</i>	<i>pnd</i>	<i>ad</i>	<i>d</i>	<i>pd</i>	<i>pnd</i>
fornisce uno sfondo progettuale efficace	22,87	72,54	4,57	0	23,07	76,92	0	0
aiuta a migliorare il clima emotivo della classe	28,10	60,78	11,11	0	29,80	68,26	1,92	0
incrementa in maniera strutturale ecc.	28,10	60,78	11,11	0	25	69,23	5,76	0
favorisce l'apprendimento	35,29	62,74	1,96	0	35,57	64,42	0	0

Tabella 5. Item 6 (ad: assolutamente d'accordo; d: d'accordo; pd: poco d'accordo; pnd: per nulla d'accordo)

Conclusioni

Quanto emerso in questa nostra ricerca esplorativa è, nei limiti del campione e dell'analisi, piuttosto interessante. La scarsa conoscenza dell'*UDL/PUA* e della *TA* può essere l'esito della modifica avvenuta in questi ultimi anni del profilo d'ingresso dei/delle corsisti/e, soprattutto per la scuola secondaria, che da specializzati/e con le SSIS o con i TFA entrano oggi nel percorso con soli 24 CFU. Si tratta di un aspetto da non sottovalutare, considerando che il Format previsto per una certa popolazione 10 anni orsono non corrisponde più a quella attuale. Anche la scarsa percezione di applicazione nella scuola italiana e nei contesti lavorativi e di tirocinio dei rispondenti è un segnale da tenere presente. Ne consegue che l'interesse manifestato dai partecipanti all'indagine, anche come fabbisogno formativo, a queste dimensioni deve essere accolto e sviluppato, cosa che noi abbiamo cercato di fare negli insegnamenti del corso di cui siamo titolari, così come nelle attività di laboratorio e di tirocinio che in qualità di Direttori coordiniamo. Ritemiamo però che non sia sufficiente e che non si possa lasciare alle iniziative dei singoli l'implementazione dei contenuti del corso e che occorra una revisione strutturale. Con la ricerca la comunità scientifica indica la strada; ai decisori politici spetta il compito di ascoltare e di farne tesoro.

Riferimenti bibliografici

- Biesta G.J.J., Tedder M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.

- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Calvert L. (2016). Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work. Oxford: Learning Forward and NCTAF.
- Cottini L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti.
- De Angelis B. (2019). Per una riconfigurazione dell'approccio didattico inclusivo anche in ambienti online. In M. Margottini, C. La Rocca (eds.), *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano FrancoAngeli.
- Ianes D. (2016). UDL: una strategia fondamentale per l'inclusione. In G. Savia (ed.), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Savia G. (2016). Universal Design for Learning nel contesto italiano. In G. Savia (ed.), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sibilio M., Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES.

“Relatori inattesi”.
**Possono contribuire i giovani con disabilità alla formazione
dei futuri insegnanti specializzati per il sostegno
delle scuole secondarie?**

Elena Bortolotti
Professoressa Associata - Università di Trieste
ebortolotti@units.it

Marilina Mastrogiuseppe
Ricercatrice - Università di Trieste
marilina.mastrogiuseppe@units.it

1. Specializzare i futuri insegnanti per il sostegno

La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno, istituita secondo le direttive del DM 30-09-2011, mira a dare un profilo professionale dell'insegnante specializzato che sia soprattutto di facilitatore, e che si discosti da un'ottica meramente assistenzialistica (Gaspari, 2015). Il compito di chi si appresta a organizzare tale formazione è impegnativo, in quanto non deve limitarsi a fornire le capacità metodologiche e tecnologiche necessarie per rispondere alle esigenze di apprendimento degli studenti con disabilità, bensì deve anche dare quegli elementi necessari per poter interagire con essi, comprendendone a fondo i bisogni e le aspettative (Fiorucci, Pinelli, 2020).

I corsisti cui si fa riferimento in questo contributo sono quelli che frequentano il percorso di sostegno della scuola di I e di II grado. Si tratta di giovani, e meno giovani, che provengono da profili accademici molto diversi tra loro, che fanno riferimento a studi di ambito umanistico, sociale, scientifico e persino sanitario. In questi casi è da sottolineare l'alto rischio che l'insegnamento sia un "ripiego" (Mura, Zurru, 2016), rispetto a chi sceglie la formazione primaria. Quest'ultimo caso vede un ciclo formativo di 5 anni, lungo e impegnativo, che sollecita fin dall'inizio una scelta consapevole nei confronti della futura professione. Nella scuola secondaria non è così, i giovani che vanno all'università scelgono i diversi corsi di laurea con obiettivi che in pochi casi rispecchiano l'ambizione della professione docente. Possiamo dire dunque che si parte già svantaggiati! La situazione peggiora se poi uniamo a questo svantaggio la mutevole formazione offerta ai potenziali insegnanti in questi ultimi 20 anni, che ha visto succedersi proposte quali le SISS, i PAS e i TFA, per arrivare agli attuali 24 cfu che, a quanto sembra, diventeranno 60 cfu. Questa riformulazione continua della formazione, oltre a confondere gli aspiranti insegnanti, ha creato una generale opinione poco incline a una seria visione della professionalità docente, e gli effetti si vedono nelle selezioni. Sono in-

fatti molti i candidati che si presentano agli esami di ammissione al TFA per il sostegno che mostrano una modesta preparazione sui temi della didattica e della pedagogia generali. Inoltre, tra coloro che vengono ammessi al corso, molti arrivano a lezione “digiuni” rispetto a esperienze e conoscenze sulla disabilità, altri hanno avuto esperienze “senza conoscenza” di cosa fare, come procedere ecc., condizione che desta certamente molte “preoccupazioni” (Fiorucci, Pinelli, 2020).

Anche gli atteggiamenti dei corsisti rispetto alla disabilità sono eterogenei. Rispetto a questo tema, la letteratura porta testimonianze che mettono in luce ad esempio i timori rispetto alla gestione delle disabilità gravi (Ryan, 2009), alle difficoltà nell’entrare in relazione e gestire difficoltà comportamentali complesse (Forlin, Chambers, 2011).

I timori degli insegnanti in formazione si possono quindi legare da una parte alla mancanza di conoscenze e competenze in merito alle necessità pedagogiche e didattiche di studenti con disabilità e, dall’altra, al non sapere chi potrebbero essere i loro futuri studenti. In quest’ottica, il far partecipar alcuni giovani con disabilità al processo formativo dei futuri insegnanti può essere un prima risposta da dare alle paure, ai dubbi, alle domande che i corsisti pongono. Si tratta di favorire l’incontro per promuovere innanzitutto una rappresentazione adeguata della disabilità, pur nella consapevolezza dell’eterogeneità che caratterizza ogni studente con disabilità. Ed ecco dunque i “relatori inattesi”.

Ci si è ispirate in questo caso al testo di Carlo Lepri intitolato “Viaggiatori inattesi” che richiama la teoria delle rappresentazioni sociali di Moscovici, suggerendo come essa sia un riferimento interessante per l’analisi dei processi di inclusione sociale delle persone con disabilità. Essa infatti può essere una lente di ingrandimento utile a comprendere “i meccanismi attraverso i quali la diversità viene riconosciuta e socializzata e ci fornisce uno strumento di analisi critica utile a rendere visibile lo scenario all’interno del quale le azioni professionali destinate all’integrazione acquistano maggiore chiarezza” (Lepri, 2011, p. 29). Sempre Lepri ci richiama al fatto che il rischio di declassamento dello studente con disabilità è sempre elevato (Lepri, 2011), e tale declassamento può arrivare dalle diverse tipologie di soggetti che frequentano la scuola: possono essere ragazzi non sempre sensibili alle relazioni con i loro pari o insegnanti non sempre inclini a contribuire alla realizzazione di una scuola inclusiva.

Se dunque, secondo la teoria delle rappresentazioni sociali, avviene un processo di ricostruzione sociale che passa da una conoscenza indiretta (teorica) di una realtà a una conoscenza diretta (rappresentazione sociale) della stessa realtà (Lepri, 2011), è importate chiedersi come procedere per costruire tra i docenti quel senso comune che li porti a percepire gli studenti con disabilità non come esseri lontani, poco comprensibili, minacciosi, bensì semplicemente come studenti, come giovani che, come tutti gli altri, sono fatti di interessi, sogni, desideri e aspettative di vita.

2. Gli incontri e gli attori

Gli incontri tra i futuri insegnanti e i giovani sono avvenuti sulla piattaforma Teams, il corso dell'a.a. 2019-20 è stato tenuto in modalità telematica a causa della pandemia dichiarata in seguito all'emergenza dettata dal Covid-19.

Hanno partecipato tre giovani con disabilità, un maschio e due femmine, tutti e tre hanno concluso un'esperienza nella scuola secondaria di II grado, due con l'esame di stato e una con l'attestazione di frequenza. Una caratteristica che accomuna tutti e tre è la presenza di una disabilità intellettiva moderata-lieve, è da dire che i giovani relatori hanno mostrato di sentirsi a proprio agio, nonostante l'emozione per il protagonismo che hanno vissuto. Durante gli incontri in due casi era presente anche un genitore e in un caso un educatore. Sono state importanti queste figure, perché hanno facilitato gli scambi e perché hanno portato il punto di vista dei familiari rispetto a quello dei giovani relatori.

Possiamo quindi sostenere che un obiettivo generale era finalizzato a favorire un primo scambio di esperienze vissute nel periodo scolastico da parte dei relatori e verificare l'impatto che poteva avere questa esperienza di contatto diretto sui corsisti.

Nello specifico, le scriventi, si sono chieste se questi incontri possono essere una opportunità per "rompere" eventuali teorie ingenue e stereotipate che accompagnano le rappresentazioni sociali che di solito dominano la visione della disabilità (Lepri, 2011).

3. Il confronto con gli specializzandi

Che dire di questi incontri?

Innanzitutto sono stati molto apprezzati da ambedue le parti e al di là di ogni aspettativa.

Si può riassumere che gli argomenti trattati hanno riguardato le seguenti tematiche:

- l'esperienza scolastica, declinata nella relazione con i coetanei nei periodi collegati alla frequenza nella scuola primaria, nella secondaria di I grado e nella secondaria di II grado,
- l'esperienza scolastica intesa come rapporto tenuto con gli insegnanti, tra gli insegnanti e le conseguenze per loro,
- l'esperienza scolastica intesa come rapporto triangolare tra famiglia, studente e scuola,
- l'esperienza scolastica nelle scuole secondarie come un luogo importante di promozione di progetti che aprono la strada al futuro.

All'interno di questi temi vi sono state alcune testimonianze che hanno colpito i corsisti. Una è relativa alla narrazione legata a particolari difficoltà vissute da tutti

e tre i relatori nel periodo della scuola secondaria di I grado. A loro detto sembra essere il periodo più difficile per quanto riguarda l'interazione con i coetanei, interazione che ha visto esperienze sgradevoli non solo collegate a comportamenti esclusivi, quanto anche a comportamenti maltrattanti, in alcuni casi "ai limiti del bullismo", come chiarito da un genitore, situazioni che a loro avviso avrebbero richiesto una maggior attenzione e di lavoro sul clima di classe. La notizia positiva è che la scuola di II grado è stata vissuta più serenamente da tutti e tre i relatori, con la sensazione di avere compagni di classe più maturi e più disponibili alla relazione con "i loro compagni diversi", come citato da un relatore. Un'altra testimonianza interessante ha riguardato quel che è stato chiamato il "triangolo" tra genitore-insegnante-allievo, dove la posizione di studente si è trovata in alcuni casi in sintonia con l'insegnante rispetto a piccole battaglie di conquista dell'autodeterminazione, battaglie che sono state portate avanti rispetto ai familiari per quel che riguarda le prospettive di vita presenti e future.

4. Riflessioni conclusive

Si può sostenere che le esperienze fatte sono state utili per diversi motivi. Per i corsisti le narrazioni sono divenute elemento di riflessione rispetto all'importanza di avere una maggior attenzione ad alcune tematiche, soprattutto legate ad aumentare la consapevolezza riflessiva e di gestione emotiva che aiuti nella gestione della relazione con la disabilità (Fiorucci, Pinelli, 2020) e con la pre-adolescenza e adolescenza in generale.

Tutto ciò ci porta a essere consapevoli che la stessa programmazione della formazione docenti deve portarci a ragionare a fondo sui contenuti e su come svilupparli, per far sì che i futuri insegnanti specializzati diventino *qualcosa di più* che competenti conoscitori e riproduttori di conoscenze disciplinari, metodologiche e tecnologiche. Il fine è ipotizzarli soprattutto professionisti capaci di immaginare un presente positivo e un futuro possibile per gli studenti con disabilità, capaci di ipotizzarlo e di pianificare un pensiero e le pratiche per promuoverlo.

Riferimenti bibliografici

- Fiorucci A., Pinnelli S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19, 1, 68-80.
- Forlin C., Chambers D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 1, 17-32.
- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.

- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., Zurru A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2), 150-160.
- Ryan T.G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9, 3, 180-187.

Competenze degli insegnanti nell'uso delle TIC con alunni con autismo: un'indagine esplorativa realizzata con gli insegnanti frequentanti il corso di specializzazione per il sostegno dell'Università di Firenze

Davide Capperucci

*Professore Associato - Università di Firenze
davide.capperucci@unifi.it*

1. Il disegno della ricerca realizzata con gli insegnanti specializzandi per il sostegno

La presente indagine esplorativa sulle competenze degli insegnanti specializzandi per il sostegno nell'uso delle TIC con alunni con autismo, realizzata dall'Università di Firenze e dall'Università di Granada, ha inteso perseguire i seguenti obiettivi:

1. Conoscere le esperienze formative e didattiche degli insegnanti-specializzandi nell'uso delle TIC con alunni con autismo.
2. Comprendere per quali scopi le TIC vengono impiegate in classe con alunni con autismo.
3. Individuare quali tipologie di TIC vengono utilizzate in classe e con quale frequenza.
4. Individuare se sono presenti differenze significative nell'uso delle TIC per l'autismo in base all'età degli insegnanti e al grado di istruzione.

La selezione dei docenti ha previsto un campionamento non probabilistico a due stadi con partecipazione volontaria. Nel primo stadio sono stati coinvolti 189 insegnanti di diversi ordini e gradi scolastici, frequentanti il corso di specializzazione, che avevano già avuto esperienze di insegnamento con alunni con disabilità. Nel secondo stadio, tra i primi 189 docenti, ne sono stati individuati 82 con comprovata esperienza con alunni con autismo. Il 98,2% era composto da insegnanti di genere femminile e l'1,8% di genere maschile, compresi tra 25 e 58 anni ($M = 37,98$; $DS = 8,47$), con esperienze di insegnamento ad alunni con autismo superiori a tre anni.

Per rilevare le esperienze sull'uso delle TIC degli insegnanti che avevano lavorato con alunni con autismo è stata utilizzata la versione italiana del *Questionario sulla formazione e sulle competenze legate all'uso delle TIC degli insegnanti che operano con alunni disabili*, elaborato per la presente ricerca e poi sottoposto a validazione (Gallardo-Montes et al., 2020). Il questionario in questione prevede 4 sezioni (o blocchi), articolate in sotto-ambiti e indicatori. La prima sezione è riferita ai dati sociodemografici dei rispondenti e alle dotazioni tecnologiche delle scuole; la seconda all'uso delle TIC con alunni con disabilità; la terza all'uso delle TIC con alunni con autismo; la quarta all'uso delle *app* con alunni con autismo. Il questio-

nario è stato somministrato online nel mese di febbraio 2020 mediante la piattaforma LimeSurvey.

Per verificare il raggiungimento degli obiettivi dello studio sono state analizzate le risposte alle domande e gli indicatori della terza sezione (*Uso delle TIC con alunni con autismo*). Il primo sotto-ambito ha indagato la formazione e l'esperienza legata all'uso delle TIC dei rispondenti (9 item); il secondo le finalità sottese all'uso delle TIC in classe (15 item); il terzo le tipologie di TIC impiegate e il quarto la frequenza con cui le TIC sono state implementate in classe. I formati delle risposte hanno previsto sia risposte a scelta multipla che l'impiego di scale Likert a 5 punti (del tipo: da "fortemente in disaccordo" a "completamente d'accordo" e da "mai" a "molto").

La validazione del questionario ha visto la partecipazione di sei esperti di diverse università italiane e 190 docenti in servizio presso le scuole di ogni ordine e grado della provincia di Firenze. Sono stati ottenuti eccellenti coefficienti di correlazione intraclasse (ICC) (.954 nel blocco 2; .977 nel blocco 3; e .955 nel blocco 4), un accordo significativo tra gli esperti rispetto al coefficiente di concordanza W di Kendall $p < 0.001$ (.192 per la chiarezza delle dimensioni considerate; .197 per la coerenza; .202 per la pertinenza; e .218 per l'obiettività) e un'elevata validità interna complessiva e per ciascun blocco (coefficiente α di Cronbach globale maggiore di .900; in particolare: $\alpha_{\text{block}_2} = .982$; $\alpha_{\text{block}_3} = .991$; e $\alpha_{\text{block}_4} = .998$).

I dati raccolti dopo la somministrazione del questionario sono stati elaborati con il software SPSS versione 25.0 per Windows per il calcolo delle statistiche descrittive (media, moda e deviazione standard) e delle frequenze (percentuali). Una volta confermato che i dati non seguivano una distribuzione normale (test di Kolmogorov-Smirnov, per campioni < 50 partecipanti), sono state eseguite analisi inferenziali utilizzando il test U non parametrico di Mann-Whitney ed è stato calcolato l'*effect size* tramite il d di Cohen.

L'analisi dei dati raccolti in base all'età dei docenti è stata condotta rispetto a due gruppi: gruppo 1 = ≤ 37 anni e gruppo 2 = ≥ 38 anni; i dati per ordine e grado scolastico sono stati restituiti sia in forma aggregata, rispetto alla totalità dei rispondenti, che disaggregata per tipologia di scuola.

2. Risultati della ricerca

Riguardo alla formazione e all'esperienza degli insegnanti nell'uso delle TIC con alunni con autismo, solo i punti 3 e 6: *"Applica strategie didattiche per facilitare l'inclusione"* e *"Conosce le difficoltà connesse all'uso delle TIC"* hanno ottenuto valori superiori rispetto alla media della sottoscala ($M = 3,71$; $M = 3,61$). I docenti dimostrano di avere meno esperienza in tutti gli altri ambiti previsti dallo studio, come indicato nella Tab. 1.

Per quanto riguarda la sua formazione e esperienza rispetto all'uso delle TIC con alunni con autismo...	M	DS	M _o	%				
				1	2	3	4	5
1. Sa usare software specifici per la realizzazione di materiali didattici	3,27	0,90	4	5,4	12,5	33,9	46,4	1,8
2. È in grado di effettuare adattamenti curricolari utilizzando le TIC	3,50	0,63	4	0	5,4	41,1	51,8	1,8
3. Applica strategie didattiche per facilitare l'inclusione	3,71	0,62	4	1,8	1,8	21,4	73,2	1,8
4. È in grado di riconoscere i principali limiti di materiali multimediali da impiegare per l'inclusione di alunni con autismo	3,32	0,76	3	1,8	8,9	48,2	37,5	3,6
5. Conosce le possibilità offerte da sistemi operativi e browser attuali per modificare l'accessibilità, la velocità di lavoro, la dimensione del carattere...	3,30	0,81	3	3,6	8,9	42,9	42,9	1,8
6. Conosce le difficoltà connesse all'utilizzo delle TIC	3,61	0,73	4	0	8,9	26,8	58,9	5,4
7. Ritene di essere competente nell'individuazione di materiali didattici specifici presenti in rete	3,16	0,80	3	1,8	19,6	39,3	39,3	0
8. Conosce le possibilità offerte dalle TIC	3,43	0,63	4	0	7,1	42,9	50,0	0
9. Ritene di essere in grado di aiutare gli alunni con autismo nell'uso di supporti tecnologici	3,38	0,65	4	0	8,9	44,6	46,4	0

Nota: M = Media; DS = Deviazione Standard; M_o = Moda; 1. Mai; 2. Poco; 3. A volte; 4. Abbastanza; 5. Molto

Tab. 1: Formazione e esperienza dei docenti nell'uso delle TIC

I docenti dichiarano di aver utilizzato le TIC con l'obiettivo di sviluppare la comunicazione, lo sviluppo cognitivo, l'autonomia, la memoria, la capacità di pianificare e organizzare le attività della vita quotidiana di alunni con autismo (Mo = 4, item 1, 6, 7, 8, 9 e 11), nonché abilità di base connesse alla letto-scrittura e al calcolo (Mo = 4, item 12, 13 e 14); in misura minore per incrementare il linguaggio orale, la comprensione e l'espressione delle emozioni, la gestione del tempo, l'esecuzione di compiti relativi all'autoregolazione e il tempo libero (Mo = 3, item 2, 3, 4, 5 e 10) (Tab. 2).

<i>In classe o durante l'intervento didattico per quali finalità utilizza le TIC con alunni con autismo? Per...</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M_o</i>	<i>%</i>				
				1	2	3	4	5
Sviluppare la comunicazione	3,50	0,87	4	3,6	5,4	37,5	44,6	8,9
Sviluppare il linguaggio orale	3,13	0,83	3	1,8	19,6	46,4	28,6	3,6
Sviluppare la compressione delle emozioni	3,05	0,84	3	5,4	14,3	51,8	26,8	1,8
Sviluppare l'espressione delle emozioni	3,11	0,87	3	5,4	14,3	46,4	32,1	1,8
Gestire il tempo	3,13	0,93	3	5,4	16,1	44,6	28,6	5,4
Stimolare lo sviluppo cognitivo	3,77	0,76	4	1,8	3,6	21,4	62,5	10,7
Stimolare l'autonomia	3,54	0,78	4	0	10,7	32,1	50,0	7,1
Pianificare le attività della vita quotidiana	3,43	0,89	4	1,8	14,3	30,4	46,4	7,1
Organizzare le attività della vita quotidiana	3,39	0,91	4	3,6	12,5	30,4	48,2	5,4
Svolgere compiti di autoregolazione	3,21	0,91	3	1,8	21,4	35,7	35,7	5,4
Eseguire attività relative alla memoria	3,55	0,83	4	3,6	1,8	39,3	46,4	8,9
Facilitare l'apprendimento della lettura	3,41	0,99	4	7,1	7,1	30,4	48,2	7,1
Facilitare l'apprendimento della scrittura	3,43	1,02	4	8,9	5,4	26,8	51,8	7,1
Facilitare l'apprendimento dei calcoli	3,41	1,00	4	8,9	5,4	26,8	53,6	5,4
Promuovere il tempo libero e l'intrattenimento	3,11	1,06	4	8,9	17,9	32,1	35,7	5,4

Nota: *M* = Media; *DS* = Deviazione Standard; *M_o* = Moda; 1. Mai; 2. Poco; 3. A volte; 4. Abbastanza; 5. Molto

Tab. 2: Finalità legate all'uso delle TIC in classe

La frequenza con cui le TIC sono utilizzate in classe con studenti con autismo è piuttosto bassa (*M* = 2,91). Il 41,1% degli insegnanti le usa solo “a volte” ed una minoranza dichiara di impiegarle “molto” (5,4%) (Tab. 3).

<i>Con quale frequenza utilizza le TIC con alunni con autismo?</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M_o</i>	<i>%</i>				
				1	2	3	4	5
	2,91	1,07	3	12,5	17,9	41,1	23,2	5,4

Nota: *M* = Media; *DS* = Deviazione Standard; *M_o* = Moda; 1. Mai; 2. Poco; 3. A volte; 4. Abbastanza; 5. Molto

Tab. 3: Frequenza nell'uso delle TIC in classe da parte dei docenti

Le tecnologie più utilizzate in classe sono state il computer (42%) e il tablet (35%). Il proiettore è stato impiegato in misura minore (11%); lo smartphone, la lavagna interattiva multimediale e la televisione sono risultati i meno utilizzati (Fig. 1).

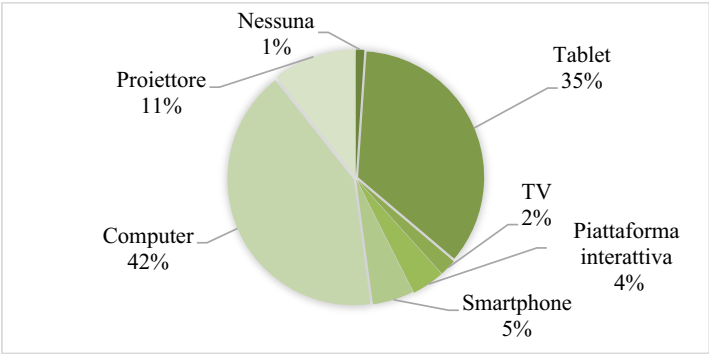


Fig. 1: Tipologie di TIC utilizzate in classe

Dopo aver analizzato i dati descrittivi, sono state condotte due analisi inferenziali. La prima ha preso in esame il rapporto tra grado di competenza nell’uso delle TIC percepito da parte dei docenti e età degli insegnanti. Sono emerse differenze significative ($p < 0,05$) nell’item 7, “*Mi ritengo competente nell’individuare materiali specifici in rete*” ($U = 278,00$; $p = .049$; $d = .53$). I docenti con un’età superiore a 38 anni hanno mostrato una percezione di maggiore competenza in quest’area ($M = 3,38$ $DS = .75$) rispetto a quelli più giovani ($M = 2,97$, $DS = .81$). Sono state riscontrate differenze statisticamente significative anche nel *cluster* di domande relativo alle finalità d’uso delle TIC per quanto riguarda gli item 7, 8 e 9 (Tabella 4). I dati infatti evidenziano come gli insegnanti più anziani usino maggiormente le TIC per sviluppare l’autonomia in alunni con autismo ($U = 257.00$; $p = .017$), svolgere compiti relativi alla pianificazione ($U = 274.00$; $p = .041$) e all’organizzazione delle attività didattiche ($U = 256.00$; $p = .017$). Le risposte al resto degli item non hanno mostrato differenze significative in base alle fasce d’età.

Item	Età ≤ 37 (n = 38)			Età ≥ 38 (n = 44)			Mann-Whitney	
	M	DS	Fascia media	M	DS	Fascia media	U	P
7. Sviluppare l'autonomia	3,27	,72	23,38	3,77	,77	32,93	257,0	,017*
8. Eseguire compiti relativi alla pianificazione	3,15	,88	24,04	3,67	,84	32,37	274,0	,041*
9. Eseguire compiti relativi all'organizzazione	3,08	,94	23,35	3,67	,80	32,97	256,0	,017*

Tabella 4: Differenze statisticamente significative in relazione all’età dei docenti e alle competenze nell’uso delle TIC

Parallelamente si è inteso rilevare differenze statisticamente significative tra la formazione/esperienza nell'uso delle TIC degli insegnanti e le finalità per cui queste erano utilizzate rispetto all'ordine e grado di scuola. Non sono state osservate differenze rilevanti riguardo alle finalità d'uso delle TIC in base alla tipologia di scuola. Mentre in relazione alla formazione/esperienza nell'uso delle TIC sono state rilevate differenze statisticamente significative e con una *effect size* importante per quanto riguarda l'item 7, *“Mi ritengo competente nell'individuazione di materiali didattici specifici presenti in rete”* ($U = 109,00$, $p = .003$, $d = 1,14$) che risulta essere maggiore negli insegnanti di scuola primaria. In questo caso i valori medi ad esso riferiti ($M = 3.68$, $DS = .58$) indicherebbero un grado maggiore di competenza percepita nel reperire materiali online specificamente pensati per alunni con autismo. Per gli item restanti non si rilevano differenze significative in riferimento agli ordini e gradi scolastici.

3. Conclusioni

La ricerca esplorativa condotta con gli insegnanti-specializzandi del corso per il sostegno ha messo in evidenza due necessità: 1. potenziare le competenze digitali degli insegnanti con particolare attenzione a quelle legate all'uso didattico delle TIC per alunni con autismo; 2. legare l'uso delle TIC alla progettazione del PEI e di interventi didattici inclusivi (d'Alonzo, Monauni, 2021). L'uso talvolta estemporaneo con cui le TIC vengono utilizzate rischia di minarne l'efficacia didattica, riducendole ad occasione di intrattenimento e di lavoro non sempre finalizzato. Per collegare le TIC ad obiettivi specifici occorre che queste siano conosciute e utilizzate in maniera consapevole dai docenti, considerando i limiti e le potenzialità tecnico-funzionali di ciascun *device* e le soluzioni didattiche che meglio si adattano alle caratteristiche evolutive degli alunni. Se così concepite le TIC possono rappresentare una risorsa importante per rispondere a diversi bisogni formativi e fornire un valido contributo alla crescita dell'alunno in diverse aree di sviluppo (Besio, et al., 2020; Cottini, 2019). I risultati del presente studio mostrano un uso piuttosto limitato delle TIC da parte degli insegnanti, incentrato soprattutto sull'arricchimento di abilità scolastiche di base, come la letto-scrittura e il calcolo, e circoscritto per lo più alla sfera cognitiva, comunicativa e di alcune funzioni esecutive.

Riferimenti bibliografici

Besio S., Bianquin N., Giraldo M., Sacchi F (2020). Le tecnologie assistive per la disabilità tra attualità e innovazione: una systematic review. In R. Caldin (ed.), *Le Società per la società: ricerche, scenari, emergenze* (pp. 64-72) (II tomo). SIPES. Ricerche, scenari, emergenze sull'inclusione. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Cortini L. (2019). Quando l'inclusione è complicata: gli allievi con disturbi dello spettro autistico a scuola. *Nuove Secondaria*, 7, 8-20.
- d'Alonzo L., Monauni A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholé.
- Gallardo-Montes C.P., Rodríguez A., Caurcel M.J., Capperucci D. (2020). Adaptación y validación de un instrumento de evaluación sobre la utilización de herramientas digitales en las aulas de Educación Especial. *Studi sulla Formazione*, 23(2), 187-199.

Prassi teatrale e potenziamento della competenza comunicativo-corporea dell'insegnante specializzato in formazione iniziale

Giuseppa Compagno

Professoressa Associata - Università di Palermo

giuseppa.compagno@unipa.it

1. Note introduttive

L'attuale sfida dell'inclusione scolastica impone l'esigenza del costante perfezionamento delle prassi di formazione degli insegnanti specializzati, specie in fase iniziale. Uno dei tratti chiave che merita di essere attenzionato è il recupero della competenza comunicativo-corporea che si rivela cruciale nel lavoro con agli alunni con disabilità sensoriali. L'apparato corporeo dell'insegnante specializzato richiede la messa in campo di strumenti quali la significazione prossemica del corpo nello spazio, il contatto oculare, la gestione di posture ed espressioni mimico-facciali, lo slittamento strategico da un registro tonale all'altro in funzione del momento didattico.

A questo scopo formativo e di ripristino di una corporeità spesso tradita risponde efficacemente il teatro, mediatore didattico e formativo in grado di valorizzare il differenziale espressivo e di riequilibrare i diversi piani comunicativi, verbali e non verbali. In un gioco di vicarianze codiche, infatti, la macchina teatrale ha il pregio di essere concepito come spazio senza barriere e offre opportunità interazionali che superano il perimetro della parola (Gamelli, Mirabelli, 2019). Al teatro si ascrive il merito di coniugare più canali comunicativi a un tempo; il che risulta particolarmente interessante se considerato sotto il profilo della formazione degli insegnanti specializzati per i quali si rivela decisiva l'abilità nell'incrociare linguaggio verbale e non verbale, deissi spaziale, movimento corporeo libero o strutturato e spunti degni di nota giungono dalla prassi del training teatrale che può facilitare l'insegnante nell'acquisire destrezza corporeo-comunicativa.

Sullo sfondo di tali considerazioni, e a partire dalla ricerca esplorativa condotta in seno all'insegnamento di "Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali", nell'ambito del Corso di specializzazione per le attività di Sostegno (cicli IV e V), presso l'Università degli Studi di Palermo, prende le mosse il presente studio il cui intento è quello di guardare al teatro, nella prassi formativa alla didattica sensoriale, come dispositivo possibile di implementazione della competenza comunicativo-corporea degli insegnanti.

2. Le Arti performative e la didattica sensoriale

Ricerche e studi condotti sulle arti performativo-espressive attestano interessanti connessioni tra arti espressive e miglioramento delle abilità espressivo-comunicative in ambito socio-formativo (Dieleman, 2012; Totaro, 2013), con particolare riguardo alla funzione specifica del teatro inteso come attivatore del corpo nella relazione educativa e nella prassi didattica (Todo, 2016; Foa, 2017). Grazie alle arti performative è possibile recuperare contezza dei propri distretti corporei e delle fasce muscolari in stasi e in movimento, così come potenziare le capacità creative ed espressivo-comunicative attraverso attività che implicano un coinvolgimento sinestetico a livello acustico, visivo e tattile, con un conseguente miglioramento delle capacità intermodali (Cattaneo, 2010).

L'ampia gamma degli studi che rendono conto di una serie varia di approcci all'impiego pedagogico, didattico e formativo del teatro (Crispiani, 2006; Falletti-Sofia, 2012; Cappuccio-Compagno, 2015; Cappa, 2016) a fini inclusivi (Rashmi-Romate, 2014; Compagno, 2019), evidenziano la possibilità di guardare al teatro come dispositivo possibile di implementazione della competenza comunicativo-corporea degli insegnanti, specie in riferimento alla prassi formativa alla didattica sensoriale.

Da qui emergono alcune corrispondenze a carattere epistemico tra l'asse didattico sensoriale e quello performativo-teatrale, non senza una simmetria tra il ruolo dell'insegnante e quello dell'attore. In una inversione sinestetica tra livelli comunicativi, alla didattica visiva rivolta ai sordi, corrisponde l'azione performativa imperniata sul *gesture space* (piano frontale e controllo del gesto scenico) (Herman, Chatfield, 2010); alla didattica uditiva, rivolta ai ciechi, corrisponde il controllo dei codici vocali di intensità, frequenza e *timing* (Hodgson, Richards, 1966); alla didattica corporea, rivolta agli alunni con pluriminorazioni sensoriali, corrisponde la corporeità teatrale di tipo analogico-simbolico che ricrea contenuti e contesti attraverso il contatto (Gamelli, 2006; Tosto, 2009).

3. La ricerca esplorativa

La ricerca esplorativa, condotta su due cicli, nell'ambito dell'insegnamento 5, "Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali", è stata articolata in due momenti: il primo finalizzato a rilevare il grado di competenza comunicativo-corporea degli insegnanti specializzandi per le attività di sostegno; il secondo atto a formare gli insegnanti all'uso della metodologia teatrale nella prassi didattica inclusiva e a verificarne l'incidenza sullo sviluppo della propria capacità comunicativa, specie in presenza di alunni con disabilità sensoriali.

Oggetto della ricerca è stato l'impiego del teatro, nella prassi formativa alla didattica sensoriale, come dispositivo di implementazione della competenza comunicativo-corporea degli insegnanti e l'indagine ha coinvolto 471 insegnanti frequentanti il IV e il V ciclo del Corso di specializzazione per le attività di soste-

gno, Università di Palermo, nelle annualità concorsuali 2018/2019 e 2019/2020, afferenti a tutti gli ordini e gradi scolastici. I destinatari avevano un'età compresa tra i 24 e i 53 anni, con servizio prestato da pochi mesi a 32 anni; solo il 9% era docente di ruolo.

La ricerca esplorativa ha preso le mosse da tre domande guida: a) nella pratica scolastica quotidiana, gli insegnanti utilizzano il corpo (spettro timbrico-vocale, posture, gesti, deissi motorio-spaziale) per comunicare con la classe? B) Nell'azione didattica, scelgono di ricorrere alla CV e/o CNV in funzione di ciò che intendono significare e in ordine agli obiettivi didattici che vogliono raggiungere? c) Nell'interazione con gli alunni e, in particolare, con coloro i quali esibiscono fragilità verbale, gli insegnanti usano il corpo per mediare e negoziare contenuti, significati, valori?

Gli strumenti utilizzati sono stati una Check-list e i focus group.

La Check-list, costruita a partire dal modello comunicativo-corporeo elaborato da Argyle (1975) e finalizzata all'autovalutazione della competenza comunicativo-corporea degli insegnanti/corsisti, è stata strutturata in 5 dimensioni (contatto visivo o sguardo fisso, espressione facciale, postura, tatto e comportamento spaziale, gesticolazione) per 15 item ciascuna ed è stata somministrata in fase pre- e post-rispetto all'intervento formativo sulla metodologia teatrale, condotto durante le attività laboratoriali annesse all'insegnamento.

La metodologia teatrale introdotta ha previsto attività di respirazione, vocalizzazione e shifting tonale (Savoia, 2019); attività di DanceAbility per il recupero delle prassie di base: 1) movimenti organizzati dagli istinti, 2) movimenti organizzati dalla vivencia (il sé profondo), 3) movimenti naturali organici, 4) movimenti organizzati dalla coscienza (Toro, 2016); attività di mappatura corporea del gesto iconico, metaforico, deittico, coesivo (McNeill, 1992).

I Focus group, volti a rilevare le percezioni degli insegnanti/corsisti circa la propria competenza comunicativo-corporea, hanno previsto due sessioni condotte all'inizio del corso e durante gli esami di profitto conclusivi dell'insegnamento 5. Ogni sessione ha coinvolto circa 10 insegnanti con una durata media di circa 50/60 minuti. Ognuno dei 4 gruppi di insegnanti è stato coinvolto in 2 sessioni di focus group, all'inizio e al termine dell'insegnamento. Le aree tematiche dei Focus group sono state tre: 1) la riflessione personale sui meccanismi comunicativi attivati nell'azione didattica; 2) il confronto tra l'uso della CV e l'uso della CNV; 3) la riflessione sull'utilizzo del corpo come mediatore didattico comunicativo. I dati qualitativi sono stati elaborati con il software Nvivo che ha consentito di cogliere i nessi concettuali, di esplorare i legami, di rielaborare idee punti di vista emersi.

4. Riflessioni conclusive ed esiti applicativi

La ricerca esplorativa ha consentito di rilevare come, nella maggior parte degli insegnanti coinvolti, prevalga l'abitudine ad un uso preponderante della CV nel-

l'azione didattica ordinaria, mentre i casi di utilizzo di codici comunicativi non verbali sono quasi sempre riconducibili al gesticolare spontaneo a supporto della parola e al *pointing*. Emerge una debole competenza comunicativo-corporea degli insegnanti che ricade sulla qualità della pratica interazionale in classe e sul pieno coinvolgimento di alunni con bisogni educativi speciali, in particolare con disabilità sensoriali.

Si sono resi palesi, inoltre un significativo scetticismo nell'investire in una formazione seria sull'uso strategico del proprio corpo come mediatore di comunicazione plurima ed una resistenza nella riarticolazione del corpo in situazione didattico-performativa, nonché una certa ritrosia rispetto a varie forme di contatto ravvicinato e un senso di inadeguatezza, fisica ed emotiva, rispetto alle sollecitazioni metodologiche proposte.

Il quadro complessivo suggerisce l'ipotesi di pianificare interventi sistematici di didattica teatrale a carattere laboratoriale da integrare con gli insegnamenti caratterizzanti la formazione dell'insegnante specializzato. Sarebbe auspicabile puntare alla sollecitazione e al recupero e al riconoscimento consapevole delle abilità comunicativo-corporee degli insegnanti specializzati, mediante un lavoro parallelo di riflessione e auto-analisi sui propri meccanismi interazionali, soprattutto verso chi non maneggia il codice verbale e, infine, un orizzonte autenticamente inclusivo, estendere la possibilità di una implementazione della competenza comunicativo-corporea a tutti gli insegnanti, non solo agli insegnanti specializzati.

Riferimenti bibliografici

- Argyle M. (1975). *Il corpo e il suo linguaggio, Studio sulla comunicazione non verbale* (trad. it). Bologna: Zanichelli.
- Cappa F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cappuccio G., Compagno G. (2015). *La mente in gioco. Percorsi didattici tra "Neuroeducation" e "Video education"*. Roma: Aracne.
- Cattaneo P. (2010). *Musicoterapia nella fascia Scolare Preadolescenziiale*. Milano: Franco Angeli.
- Compagno G. (2019). *Drama Teaching Design. Presupposti e metodologie didattiche inclusive*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Crispiani P. (2006). *Fare teatro a scuola. Progetti educativi di attività teatrali dalla scuola materna alle scuole superiori*. Roma: Armando.
- Dieleman H. (2012). Transdisciplinary artful doing in spaces of experimentation and imagination, *Transdisciplinary Journal of Engineering Science*, 3, 44-57.
- Falletti C., Sofia G. (2011). *Nuovi dialoghi tra teatro e neuroscienze*. Spoleto: Editoria & Spettacolo.
- Foa M. (2017). Danceability - Danza per tutti. *Lisdha news*, 18 luglio 2017.
- Gamelli I. (2009). *I laboratori del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I., Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Herman A., Chatfield S. (2010). A detailed analysis of DanceAbility's contribution to mixed-abilities dance. *Journal of Dance Education*, 10(2), 41-45.

- Hodgson J., Richards E. (1966). *Improvisation*. London: Eyre Methuen.
- McNeill D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oliva G. (2015). Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale. *Scienze e ricerche*, 10, 15-21.
- Rashmi R., Romate J. (2014). The use of expressive arts as intervention for children. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 4(3), 406-422.
- Savoia M. (2019). *Tutto il mondo è un palcoscenico. Il teatro a scuola. Esercizi e giochi per un laboratorio cooperativo*. Milano: Salani.
- Toro R. (2016). *Biodanza, musica, movimento, comunicazione espressiva per lo sviluppo armonico della personalità*. Milano: Il Castello.
- Tosto I. M. (2009). *La voce musicale: orientamenti per l'educazione vocale*. Torino: EDT.
- Totaro E. (2013). Il teatro a scuola, anche per l'inclusione. *Difficoltà di apprendimento e Didattica inclusiva* 1(1), 113-128.

Riconoscere e valutare le competenze del docente specializzato

Marta De Angelis

Ricercatrice - Università del Molise
marta.deangelis@unimol.it

1. Quale profilo professionale per l'insegnante specializzato?

È prassi ormai consolidata, in ambito internazionale, di identificare degli standard di competenza per delineare l'agire professionale dell'insegnante.

In Italia, rispetto ad altri Paesi come, ad esempio, la Francia e l'Inghilterra, non è possibile ritrovare un vero e proprio quadro di riferimento condiviso e normato delle competenze del docente (Ianes, Cramerotti, Biancato, Demo, 2019), sebbene sia possibile rinvenire la presenza di alcuni elementi relativi a tale profilo in differenti documenti ministeriali e normativi.

Nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto Istruzione e Ricerca Triennio 2016-2018 si legge, all'art. 27 riguardante il *Profilo professionale docente*, che quest'ultimo "[...] è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica".

Tentativi meno generali e più articolati di definire le competenze professionali degli insegnanti italiani si ritrovano nel *Bilancio delle competenze INDIRE* riservato ai neoassunti previsto dal D.M. 27 ottobre 2015 n. 850, nel D.M. 797 del 19 ottobre 2016 – *Piano Nazionale di Formazione del personale docente* e nel documento MIUR del 14 aprile del 2018, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio – Documenti di lavoro*. In quest'ultimo documento, in particolare, viene effettuata una prima elaborazione di standard professionali da parte del gruppo di lavoro ministeriale, mediante l'individuazione di cinque specifiche aree di competenza: *cultura, didattica, organizzazione, istituzione/comunità, professione*. Ogni area di competenza viene declinata in specifici indicatori ai quali si aggiungono tre aree trasversali che fanno riferimento alle *competenze nelle lingue*, alle *competenze digitali* e alle *competenze inclusive*. Si tratta, ad ogni modo, di una proposta che manca di un vero e proprio utilizzo sistematico sul campo e di specifici strumenti che possano effettivamente permettere di osservare, riconoscere e valutare le competenze professionali dei docenti italiani, sostenendo la formazione in ingresso e in servizio.

La situazione è la medesima per quanto riguarda le specifiche competenze dell'insegnante specializzato nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Pur riconoscendo l'unicità della funzione docente e la trasversalità di utilizzo delle aree già individuate per gli insegnanti curricolari, si pone comunque il problema di come valutare in maniera non difforme le competenze che gli insegnanti acquisiscono a seguito della frequenza dei percorsi di formazione di specializzazione per l'attività di sostegno.

In realtà, il D.M. del 30 settembre 2011 - *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno ai sensi degli artt. 5 e 13 del D.M. n. 249/2010*, fornisce nell'Allegato A un nutrito elenco di conoscenze, abilità e competenze che il docente specializzato dovrebbe possedere per offrire “[...] la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo i principi di corresponsabilità e collegialità” (art. 2).

Anche in questo caso, posta la reale possibilità di conseguire tali apprendimenti in un percorso intensivo come quello congegnato, presumendo un'ulteriore azione di sviluppo professionale dopo l'entrata nel ruolo (Bocci, Guerini, Travaglini, 2021), la mancata individuazione di aree e indicatori specifici rende difficile l'utilizzo del profilo citato come riferimento per poter osservare i risultati di apprendimento attesi al termine del percorso formativo.

2. Verso una definizione delle aree di competenza per la formazione e la valutazione

A tal fine, in una precedente revisione sistematica (De Angelis, 2021) sono stati indagati i principali metodi e strumenti utilizzati dagli atenei italiani per valutare le competenze in uscita di coloro che frequentano i corsi di TFA sostegno e i modelli di competenza, tra quelli presenti nel panorama nazionale e internazionale, cui queste valutazioni si riferiscono.

I criteri di inclusione utili a selezionare i contributi di ricerca sono stati i seguenti: indagini focalizzate sulle conoscenze e/o competenze acquisite e/o percepite dai corsisti nell'ambito dei percorsi di specializzazione sul sostegno didattico svolti in Italia; pubblicazioni in open access (articoli scientifici, atti di convegno; saggi in volume); anno di pubblicazione dal 2011 al 2020; unità di analisi composta da partecipanti ai corsi per l'abilitazione al sostegno nella scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado in Italia; disegni di ricerca sperimentali o quasi-sperimentali; indagini qualitative.

Dall'analisi e dalla comparazione di 12 studi primari eleggibili sono emersi alcuni principali framework di competenza presi a riferimento nelle indagini selezionate. Tra i più significativi, emergono l'*Inclusive Practice Project* dell'Università di Aberdeen (Beacham, Rouse, 2012), il *Profilo dei docenti inclusivi* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) e l'*Index for inclusion*

(Booth, Ainscow, 2002). Pur nelle loro specificità, tutti i modelli citati cercano di promuovere un'idea di "scuola inclusiva che si fa carico di promuovere la rivoluzione e la ri-evoluzione della sua organizzazione, delle sue pratiche e della sua cultura secondo una nuova ed emancipante frontiera educativa" (Montanari, Ruzzante, p. 339).

Partendo da un'analisi comparativa dei modelli scaturiti dalla sintesi di ricerca e da un'ulteriore indagine sul campo (De Angelis, in corso di stampa), sono stati individuate cinque specifiche aree del docente specializzato:

1. *Conoscenze professionali*, nella quale rientrano tutte le conoscenze riguardanti la pedagogia e la didattica speciale, le varie tipologie di disabilità, gli aspetti legislativi, le conoscenze di tipo psicologico, comunicativo-relazionale ecc.
2. *Includere, valorizzare e valutare le diversità*. Rientrano in quest'ambito la progettazione, l'osservazione e la valutazione in prospettiva ICF, come ad esempio la capacità di redigere un PEI oppure la capacità di predisporre prove di valutazione adattate e/o differenziate.
3. *Sostenere gli alunni con strategie didattiche inclusive*, area che fa riferimento all'attuazione e all'applicazione di tutte le strategie didattiche che si sono rivelate efficaci in un'ottica evidence-based (Mitchell, Sutherland, 2020).
4. *Costruire ambienti inclusivi promuovendo abilità sociali*. Fa riferimento alla capacità del docente di creare un clima di classe basato sul dialogo, sul rispetto e sull'aiuto reciproco tra gli allievi.
5. *Lavoro collaborativo* del docente di sostegno con il team di docenti curricolari, con i genitori e con le figure extrascolastiche che lavorano con gli alunni con disabilità.

Il riferimento ad un *cluster* di competenze comuni relative alla professionalità del docente (sia curricolare che specializzato) appare infatti di fondamentale importanza non solo per poter attuare dei percorsi di valutazione specifici e mirati, ma anche per sostenere le azioni di sviluppo professionale dei docenti e, di conseguenza, dell'intera istituzione scolastica (Perla, Stellacci, Vinci, 2019).

La disponibilità di standard professionali ben precisi può, infatti, offrire opportunità di auto ed etero-valutazione delle performance sulla base di criteri oggettivi e comuni, sostenendo i processi riflessivi dei singoli docenti (Guerrini, 2018; De Angelis, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Beacham N., Rouse M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (trad. it. *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008).

- De Angelis M. (2019). Uno strumento per la valutazione degli insegnanti: Reflective Questionnaire for Teacher Self Appraisal (REQUEST). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (19), 61-82.
- De Angelis M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@re*, 21(1), 253-269.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Guerrini V. (2018). Valutazione e autovalutazione degli insegnanti. Riflessioni per promuovere processi di professionalizzazione in un'ottica life long learning. *Lifelong life-wide learning*, 14(31), 1-16.
- Ianes D., Cramerotti S., Biancato L., Demo H. (2019). *Il manuale dell'Expert Teacher: 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Trento: Erickson.
- Mitchell D., Sutherland D. (2020). *What really works in special and inclusive education*. New York: Routledge (trad. it. *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusive*, Erickson, Trento, 2022).
- Montanari M., Ruzzante G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 335-349.
- Perla L., Stellacci L., Vinci V. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.

L'orientamento etico nella formazione dell'insegnante di sostegno

Giuseppe Filippo Dettori

Professore Associato - Università di Sassari
fdettori@uniss.it

Giusy Manca

Ricercatrice - Università di Sassari
mancag@uniss.it

Luisa Pandolfi

Professoressa Associata - Università di Sassari
lupandolfi@uniss.it

1. La formazione dell'insegnante di sostegno: quadro di riferimento

Gli studi più recenti di pedagogia e didattica speciale evidenziano la necessità di un cambiamento di prospettiva nella formazione del personale docente, sia di classe che di sostegno. Molti autori (d'Alonzo, 2019; Cottini 2017; Caldin, Besio, 2020) in riferimento alla formazione degli insegnanti di sostegno, richiamano l'attenzione verso una formazione continua che "rafforzi" principalmente i seguenti tre ambiti:

- la capacità dell'insegnante di relazionarsi e di promuovere interesse nelle nuove generazioni;
- la conoscenza dei diversi disturbi dell'apprendimento e del neuro sviluppo;
- l'utilizzo delle tecnologie didattiche per garantire un reale supporto a coloro che presentano specifici deficit che ostacolano l'apprendimento.

Il DM del 30 settembre del 2011, che istituisce i corsi di specializzazione per gli insegnanti di sostegno, all'art. 3 precisa che è necessario che nella formazione si favorisca una didattica di tipo laboratoriale che offra ai corsisti la possibilità di scambiare idee, punti di vista, ipotesi di intervento operativo. Si chiede che i corsi siano improntati ad una didattica che valorizzi la riflessività, che promuova l'individuazione di processi inclusivi mediante un'attenta analisi dello studente con disabilità nella sua complessità, della classe ove egli è inserito, delle risorse (scoloristiche e non) disponibili (Cottini, 2017).

È, dunque, indispensabile in ambito formativo creare momenti di confronto attivo, che valorizzino le esperienze professionali dei corsisti e favoriscano una circolazione di idee, al fine di stimolare i gruppi alla ricerca responsabile di strategie educative e didattiche che "si calano" nella specificità dei casi che i docenti devono seguire (Bocci, 2021). In tal senso, appare opportuno che il docente specializzato

acquisisca nella sua formazione, iniziale e in servizio, la capacità di promuovere un ambiente di apprendimento stimolante ed inclusivo.

Proprio a partire da queste considerazioni, nell'indagine realizzata si è cercato di favorire il confronto, lo scambio di idee e la problematizzazione da parte dei partecipanti, la maggioranza dei quali avevano già numerosi anni di servizio nella scuola secondaria di primo grado, su posto di sostegno.

2. La ricerca

La ricerca esplorativa presentata è stata realizzata presso l'Università di Sassari e si colloca nell'ambito del PRIN (2017) dal titolo '*Curricolo per l'Educazione Morale (CEM). La sfida della formazione morale dei preadolescenti oggi*' realizzato in collaborazione con l'Università di Urbino; Università di Bologna, Università di Messina e Università di Parma. Il focus specifico su cui si è concentrato il lavoro di ricerca dell'Unità di Sassari ha riguardato il tema della competenza etica dell'insegnante di sostegno in formazione nella scuola secondaria di primo grado.

I principali obiettivi che hanno guidato la ricerca sono stati i seguenti:

- rilevare il punto di vista e la percezione dei frequentanti il corso di specializzazione per insegnanti di sostegno della scuola secondaria di primo grado, rispetto al ruolo e alle specifiche competenze, con particolare riferimento alla competenza etica;
- co-costruire percorsi formativi finalizzati alla formazione dell'insegnante di sostegno.

L'indagine ha coinvolto 50 corsisti del percorso di specializzazione per la formazione degli insegnanti di sostegno della scuola secondaria di primo grado, svolto presso l'Università di Sassari nell'a.a. 2019-2020.

Sono stati utilizzati vari strumenti di ricerca: focus-group; brainstorming; lavori di gruppo; analisi di casi concreti; "dilemmi morali" e "incidenti critici" emergenti da situazioni-problematiche presenti nella quotidianità scolastica.

3. Principali risultati emersi

Gli esiti del modulo formativo hanno evidenziato l'importanza del lavoro di gruppo nell'affrontare le problematiche inerenti i dilemmi morali e la ricerca di soluzioni possibili, inevitabilmente presenti nella prassi educativa. E' proprio la condivisione di buone pratiche e la ricerca di soluzioni acquisite durante il percorso formativo hanno consentito ai corsisti non solo di acquisire conoscenze, metodologie, strategie efficaci, ma soprattutto un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) in grado di modificare profondamente la quotidianità lavorativa. L'obiettivo dell'apprendimento trasformativo, infatti, non è solo implementare l'aspetto quantitativo della conoscenza bensì creare nuovi modelli di azione che valorizzino le

esperienze, diano voce a una pluralità di prospettive e convinzioni, mettano in discussione logiche e abitudine consolidate.

Durante il percorso di ricerca, i corsisti hanno avuto modo di sperimentare l'efficacia della circolazione delle idee e del confronto quando è necessario affrontare i dilemmi morali connessi all'insegnamento e di come si renda necessario possedere una competenza etica per agire in modo efficace, seppur nella complessità intrinseca in essi. Tale competenza, infatti può mutare le prospettive di significato delle proprie azioni, stimolando la capacità riflessiva del docente (Schön, 1993). Il docente, infatti non può essere considerato come risolutore di problemi didattici e disciplinari ma come soggetto riflessivo del proprio agire, portatore di una nuova epistemologia della pratica professionale, che si implementa continuamente nella relazione circolare teoria-prassi.

In quest'ottica il percorso di ricerca ha offerto ai corsisti la possibilità concreta di costruire il proprio sapere professionale empiricamente situato, sostenuto da una razionalità riflessiva e guidato dai ricercatori, per comprendere in modo approfondito i vari aspetti delle situazioni rese problematiche da questioni etiche. In tal senso, proprio a partire da situazioni reali, i corsisti hanno potuto interrogare l'esperienza per cercarvi nuovi orizzonti di senso (Mortari, 2005) in un circolo virtuoso di continuo arricchimento personale e professionale.

Pertanto, l'attenzione è stata focalizzata nell'evidenziare gli impliciti morali di ogni azione educativa ma anche le ricadute etiche dei loro comportamenti sugli allievi, sulle famiglie, sul team dei colleghi, sul contesto prossimale. La formazione, dunque, non è mai stata passiva e verticistica ma una progressiva costruzione simbolica inter-soggettiva, grazie alla quale si apprende mediante lo scambio reciproco. Sia i focus group sia il percorso formativo co-costruito hanno consentito ai corsisti di individuare nuclei tematici significativi per riflettere sugli aspetti etici della professione e per evidenziare il ruolo del docente nelle dinamiche di classe. In particolare, si è messo in luce il ruolo di "osservatore privilegiato" del docente di sostegno nella conoscenza delle dinamiche della classe.

Una riflessione sulla portata etica della propria azione è indispensabile per tutti i docenti e in special modo per gli insegnanti di sostegno che, aldilà dell'azione educativa svolta in/ con la classe nella sua interezza, si rivolgono ad allievi fragili e vulnerabili. Ma la competenza etica investe l'insegnante di sostegno anche nella sua azione rivolta a tutta la classe, al fine di promuovere la costruzione identitaria offrendo dei modelli adulti di riferimento coerenti, credibili ed etici. Ciò evidenzia come l'azione educativa non possa mai essere neutra ma riverbera inevitabilmente i propri orientamenti e convinzioni che pertanto devono essere attentamente vagliati e "sorvegliati" da una riflessione mirata. Ogni azione educativa significativa, infatti, è essenzialmente una costruzione simbolica inter-soggettiva (e quindi unica e irripetibile) vincolata dagli universi simbolici dei partecipanti generativa di ulteriori significati (Venuleo, 2013).

Una riflessione sull'orientamento etico può essere considerata a buon titolo come dirimente e fondativa per gli insegnanti di sostegno, trasversale ai saperi professionali ed alle competenze didattiche: non un arricchimento o un'azione di

sfondo dell'attività docente, ma ciò che la qualifica e la valorizza. In tale direzione, il lavoro di indagine ha evidenziato il ruolo dell'insegnante di sostegno quale "facilitatore" dell'educazione morale e di "ponte" tra la classe e l'insegnante curricolare.

Riferimenti bibliografici

- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Angelo Guerini e Associati.
- Caldin R., Besio S. (2020). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini e Associati.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (ed.) (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Lucangeli D., Vullo L. (2021). *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto e contatto a scuola*. Trento: Erickson.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mezirow J. (2003). *Transformative Dimension of adult learning*. J. Wiley and sons, inc., (trad. it. *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano).
- Mortari L. (2005). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Schön D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. It. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).
- Venuleo C. (2013). La formazione come riflessione generativa di significati. *Psicologia Scolastica*, 11(2), 25-45.

Percezione visiva e scuola. Barriere ed effetti secondari

Valeria Friso

Professoressa Associata - Università di Bologna
valeria.friso@unibo.it

1. Introduzione

Le barriere che possono ostacolare la partecipazione scolastica e sociale dell'alunno con deficit non sono solamente quelle architettoniche, ma anche quelle date dalle rappresentazioni sociali che con troppa frequenza colpiscono chi "esce dalla norma" (Gelati, 2012, p. 139).

Nel presente contributo focalizzeremo l'attenzione sul deficit visivo che è stato spesso oggetto di rappresentazioni sociali specifiche. Le persone con questo tipo di deficit, infatti, nel corso della storia occidentale sono sempre state viste, e di conseguenza formate, come soggetti ideali per divenire figure professionali quali: centralinisti, fisioterapisti, musicisti e – in qualche caso – docenti di alcune discipline specifiche. Fino a diventare queste le uniche possibilità lavorative.

Nella scia del pensiero di Gardou (2006, p. 49) il quale afferma che "la disabilità in se stessa non costituisce né un destino né un'identità. Prima di essere disabile, la persona semplicemente esiste", ci accingiamo a proporre qualche breve nota relativamente a come l'insegnante specializzato per le attività di sostegno, con la sua formazione specifica, può contribuire ad aiutare il conteso, innanzitutto quello scolastico, a uscire da una logica deterministica per adempiere al suo compito di facilitatore rispetto all'apprendimento in tutte le discipline.

2. La percezione visiva

Partiamo da una prima osservazione: l'insegnante è in grado di riflettere sulle sue stesse percezioni visive? Ma, ancor prima: è consapevole di quali aspetti possano interferire sulla sua percezione dell'altro? È in grado di riconoscere e guidare le percezioni visive di alunni con deficit visivo?

È indubbio che l'avere diverse percezioni visive può portare l'insegnante o l'adulto di riferimento se fossimo in un contesto esterno alla scuola, ad arrivare a distorcere o, addirittura, falsificare l'immagine dell'altro.

Preferiamo parlare di percezione visiva, piuttosto che di senso della vista, perché nel processo di apprendimento – aspetto focale nella didattica – è l'interpretazione che il cervello elabora rispetto alle informazioni visive che deve interessare l'azione

didattica del docente. La percezione visiva, infatti, è la “capacità di interpretare le informazioni alla luce dello spettro visibile che raggiunge i nostri occhi”. Quindi il lavoro percettivo che anche l’occhio compie resta comunque soggettivo e interpretativo più che oggettivo e univoco. “La percezione umana è basata essenzialmente su processi pre-attentivi e bottom up che sono guidati da routine visive altamente automatizzate e operanti in modo relativamente indipendente dalle conoscenze già acquisite ed è caratterizzata da una estrema selettività” (Schnotz e Lowe, 2008, p. 329).

Esistono esempi molto noti e lampanti che ci rendono immediatamente edotti di quanto qui esposto. Basti pensare alle diverse percezioni che possiamo avere di fronte a immagini che creano delle illusioni ottiche. Una delle più famose è l’immagine che raffigura una giovane o una vecchia a seconda di come l’occhio guarda la stessa, quali informazioni invia al cervello e come quest’ultimo le elabora.



Fig. 1 *La vecchia e la giovane*. Library of Congress Prints and Photographs Division Washington, DC 20540 USA <http://hdl.loc.gov/loc.pnp/pp.print>

La selezione che avviene al livello percettivo e pre-attentivo influenza profondamente l’elaborazione cognitiva successiva. Infatti, solo ciò che viene visivamente selezionato dal cervello passa alla memoria di lavoro per essere ulteriormente elaborato (Lumbelli, 2013). Essere consapevoli di questo elemento cui facciamo raramente riferimento diviene chiaramente dirimente nei processi di apprendimento che utilizzino anche la vista quale mezzo didattico. Se però il senso della vista è compromesso in qualche misura, il dato che esso produrrà e invierà al cervello sarà maggiormente difforme rispetto allo standard e richiederà al cervello un lavoro di interpretazione e rilettura, alle volte, molto complesso. Questo avviene in particolar modo con alunni che hanno una diagnosi di ipovisione.

3. Effetti secondari e possibili scelte didattiche

L'impossibilità di accedere, parzialmente nei casi di ipovisione e totalmente in quelli di cecità, alle informazioni visive, siano esse grafiche o iconografiche, può portare alla comparsa di veri e propri effetti secondari che non devono indurre il professionista dell'apprendimento a cercare nuovi deficit in quella persona, rischio, purtroppo, sempre molto presente nelle situazioni in cui gli studenti abbiano disabilità sensoriali. Sono piuttosto degli effetti simili a conseguenze causate proprio dal non vederci e dal tentativo, della persona, di mettere in atto strategie compensative non sempre efficaci.

Esistono, quindi, possibili effetti secondari causati proprio dal deficit visivo che è importante il docente in formazione conosca al fine di riconoscerli in situazione grazie a un'osservazione attenta.

Questi effetti, che potrebbero emergere anche in modo dirompente nell'ambiente scolastico, se individuati e tenuti nella giusta considerazione, possano, invece, essere superati grazie a ponderate scelte didattiche. Scelte didattiche che possono essere attuate dall'insegnante specializzato insieme all'insegnante di classe di cui è contitolare o insieme al consiglio di classe stesso o, ancora, con esperti esterni con cui lavorare in rete.

Proponiamo di seguito, in modo molto breve, la descrizione di quattro principali effetti secondari. Il primo riguarda l'ambito della povertà percettiva che dà quel vuoto sensoriale che, se non accompagnato, produce esperienze esplorative frammentarie. Immaginiamo come può percepire una montagna un non vedente. Posso fargli fare esperienza tattile di come è fatta una pietra, un ramo, il muschio, un fungo e così via, ma si tratta di esperienze frammentarie rispetto a una montagna nel suo insieme. Posso coadiuvarmi con l'olfatto e far annusare il profumo dell'erba tagliata, dei fiori e della resina, ma ancora una volta l'esperienza risulta frammentaria.

Altro possibile effetto secondario è la povertà immaginativa. Se il patrimonio conoscitivo resta ridotto, di conseguenza quello immaginativo non sarà ampio. Ecco che sarà molto importante permettere esperienze il meno frammentarie possibili che amplino il campo di conoscenza concreta dell'alunno con deficit visivo. Anche perché proprio questi due aspetti appena ricordati fanno sì che vi sia una possibile difficoltà nell'apprendimento delle relazioni spazio-temporali e delle relazioni causali le quali potrebbero essere maggiormente ridotte.

Certamente un effetto secondario molto intuibile è quello del ritardo nella mobilità volontaria con la presenza di impacci e inibizioni motorie e la presenza di stereotipie motorie. Da questo punto di vista disciplina essenziale per l'alunno con deficit visivo è quella motoria. Tant'è che tra le attività extrascolastiche questi bambini vanno a lezione di mobilità e orientamento. Le scuole in cui fosse mai giustificata una non frequenza alle attività motorie da parte di qualche alunno sono ambienti del tutto controproducenti per uno sviluppo psico-fisico di ciascuno, ma nel caso di bambini con disabilità visiva si tratterebbe di un errore didattico, educativo e pedagogico molto grave.

Quarto effetto riscontrabile in modo facile da quegli insegnanti che hanno avuto in aula studenti con deficit visivo: il verbalismo. Non avendo possibilità di seguire la comunicazione mimico-gestuale il non vedente è portato a vivere una comunicazione affidata prevalentemente al linguaggio verbale. Questa situazione, unita a una memoria molto esercitata, fa sì che, generalmente, a parità di contesto di vita e di età anagrafica l'alunno con deficit visivo abbia un vocabolario molto più ampio rispetto ai suoi coetanei. Se da una parte questo aspetto è molto positivo, dall'altro fa sì che si possa verificare il famoso "verbalismo" dei non vedenti, cioè la presenza di alcuni termini con un vuoto semantico.

Dunque, di fronte a queste situazioni, quali modalità didattiche adottare? Sicuramente molte. Ne proponiamo alcune fondamentali che possono sicuramente essere accompagnate anche da altre. Certamente, innanzitutto, agire sostenendo, perché non automatica come invece in tutti i vedenti, una conoscenza che proceda dall'analisi alla sintesi; favorire l'esperienza diretta come strada maestra per permettere di costruire le immagini di riferimento di ciò che si deve apprendere. Incoraggiare la conoscenza per esplorazione. A questo proposito sono da considerare tutti gli studi e gli approfondimenti relativi all'esplorazione aptica in cui vi è un utilizzo della coordinazione bimanuale come movimento sistematico sequenziale delle mani dove il comportamento esplorativo è intenzionale, quindi, consapevole.

4. Conclusione

In conclusione, il contributo evidenzierà come sia vincente – per il bambino, per i suoi genitori, per l'insegnante e per la classe tutta – essere inseriti in una rete di professionisti, di enti e servizi che il nostro territorio italiano offre nelle situazioni di disabilità visiva.

Scelte didattiche che rispondano al potenziamento compensativo, ma che siano anche frutto di un lavoro di rete interna alla scuola (tra studenti, docenti curricolari, docenti specializzati per il sostegno, collaboratori scolastici, educatori scolastici (quando presenti), *governance* della scuola) e di rete esterna alla scuola (con professionisti (es. educatori, ortottisti, fisioterapista ecc.) enti (come gli ex "Istituti speciali per i minorati della vista"), servizi del territorio locale e nazionale).

Riferimenti bibliografici

- Bonfigliuoli C., Pinelli M. (2010). *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell'educazione per alunni non vedenti e ipovedenti*. Trento: Erickson.
- Caldin R. (2006). *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Fogarolo F. (2012). *Il computer di sostegno. Ausili informatici a scuola*. Trento: Erickson.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.

- Gelati M. (2012). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Schnotz W., Lowe R.K. (2008). An unified view on learning from animated and static graphics. In R.K. Lowe, W. Schnotz (eds.), *Learning with Animation* (pp. 304-355). New York: Cambridge University Press.
- Lumbelli L. (2013). Il ruolo della percezione visiva nell'apprendimento con animazioni. *Form@re*, 80(12), 21-26.

Il *reciprocal teaching* nella formazione iniziale degli insegnanti di sostegno della scuola secondaria di primo e secondo grado

Leonarda Longo

Professoressa Associata - Università di Palermo
leonarda.longo@unipa.it

1. Quadro teorico

Tra i vari processi cognitivi e linguistici che caratterizzano la piena comprensione di un testo, la capacità di sintesi è riconosciuta come uno dei più ricchi di significato ma anche dei più complessi (Brown, Day, Jones, 1983; Winograd, 1984; Benvenuto, 1987; Anderson, Hidi, 1988; Lumbelli, 2009). La sintesi viene intesa come il risultato di un processo che comprende lettura, comprensione, rielaborazione e scrittura del significato globale di un testo (La Marca, Di Martino, 2019a). La capacità di sintetizzare le informazioni è un'importante abilità di studio che coinvolge sia la comprensione sia l'attenzione (Brown, Day, 1983). Nonostante si tratti di un'abilità appresa a scuola, essa dovrebbe continuare ad essere sviluppata nel corso degli studi e dei percorsi di formazione all'Università.

2. Campione e domanda di ricerca

Il campione è costituito da 1985 futuri insegnanti di sostegno dell'Università degli Studi di Palermo prevalentemente di sesso femminile (87,2%).

All'interno della nostra ricerca ci siamo chiesti: in che modo è possibile promuovere nei futuri insegnanti di sostegno il miglioramento della comprensione del testo attraverso la capacità di sintesi e lo sviluppo di abilità metacognitive, in vista del lavoro di stesura della relazione finale di tirocinio?

La letteratura internazionale segnala una pluralità di sperimentazioni per il potenziamento della capacità di comprensione (Pearson, Duke, 2002; Duke, Pearson 2009; Duke, Pearson, Strachan, Billman, 2011), tra le quali sembra rivestire un ruolo di grande rilievo la metodologia del *Reciprocal Teaching* (Palincsar, Brown, 1984).

Attraverso la ricerca si vuole verificare se nell'ambito del percorso di Specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Palermo, un approccio sistematico basato sul *Reciprocal Teaching*, implementato attraverso uno specifico percorso all'interno del Tirocinio indiretto, con materiali didattici appositamente predisposti, possa favorire il miglioramento della comprensione attraverso la capacità di sintesi e lo sviluppo di abilità metacognitive.

3. Fasi della ricerca

La ricerca ha previsto quattro fasi ben distinte: la prima fase, nel mese di Dicembre 2021, durante la quale è avvenuta la somministrazione di una prova di comprensione iniziale appositamente costruita e validata (La Marca, Di Martino, 2019b); una seconda fase, da Febbraio ad Aprile 2022 con l'avvio della sperimentazione del modello del *Reciprocal Teaching* all'interno del Tirocinio indiretto attraverso un lavoro di sintesi e sviluppo di abilità metacognitive in vista della stesura della relazione finale di tirocinio; una terza fase, prevista per il Maggio 2022 con la somministrazione di una prova di comprensione finale (La Marca, Di Martino, 2019b) e la raccolta delle relazioni finali di tirocinio; la quarta ed ultima fase, da Giugno a Luglio 2022 da dedicare al lavoro di analisi del materiale raccolto.

In questo contributo ci soffermeremo sulla prima fase della ricerca, ovvero sul lavoro di somministrazione della prova di comprensione iniziale appositamente costruita e validata e sulla presentazione dell'impostazione didattico-metodologica del *Reciprocal Teaching*.

Nella letteratura internazionale sono documentati studi sperimentali, condotti a vari livelli scolastici e universitari, relativi alla competenza nel sintetizzare testi, prevalentemente realizzati con strumenti di tipo qualitativo (Friend, 2001; Pecjak, Pirc, 2018). In Italia non sono molto diffusi strumenti standardizzati per valutare la capacità dei futuri insegnanti di comprendere i testi letti.

La prova di comprensione utilizzata per verificare l'efficacia di un programma basato sul *Reciprocal Teaching* è uno strumento che ha come scopo la valutazione della capacità del futuro insegnante di sostegno di riconoscere tra varie formulazioni quelle che offrono una migliore qualità di sintesi di un testo (Werlich, 1975).

La prova di comprensione somministrata è costituita da tre testi espositivi: di ambito pedagogico; di lunghezza variabile (dai 1700 caratteri ai 5300 spazi inclusi); con differenti gradi di difficoltà rispetto alla terminologia usata.

Nella scelta dei testi sono stati seguiti i seguenti criteri: l'adeguatezza del contenuto rispetto alla finalità del test (i testi devono consentire la possibilità di cogliere gli aspetti rilevanti del processo di riassumere); la comprensibilità (i testi devono prevedere contenuti, linguaggio, registro e ogni altra componente sintonizzati per futuri insegnanti di sostegno) (La Marca, Di Martino, 2019b).

Per ogni brano il futuro insegnante ha letto il testo da solo, in silenzio e poi ha risposto ad una serie di domande scritte; ogni quesito presenta tre possibilità di risposta.

Per ciascun testo il questionario presenta le stesse tre domande, che intercettano gli indicatori ritenuti fondamentali, corrispondenti alla concettualizzazione del costruito di *summarizing* adottato: individuare le informazioni più importanti contenute nel brano proposto, quelle che possono essere identificate da chi sa cogliere il senso complessivo del testo, eliminando dettagli, particolarità, pervenendo a macro proposizioni in grado di coprire tutti gli elementi di rilievo; trovare i titoli più adeguati, cioè quelli in grado di rappresentare la situazione chiave, l'intero brano e non solo una sua parte; rintracciare/selezionare le parole chiave, cioè delle triplete di parole che nel loro insieme possono servire a rappresentare l'intero testo.

4. Impostazione didattico-metodologica: il *Reciprocal teaching* (RT)

Un'ampia letteratura pluridecennale converge ormai nel sottolineare l'importanza di ricorrere ad una didattica metacognitiva, cercando di rendere il lettore strategico, cioè capace di porsi opportune domande nel corso del processo di lettura.

Il *reciprocal teaching* è stata riconosciuta, tra le varie strategie metacognitive, come la più solida dal punto di visto teorico e quella supportata da maggiori evidenze di efficacia, raccolte anche a distanza di tempo e in contesti diversi. Per tali ragioni, essa è stata individuata tra le altre come riferimento su cui impostare un programma di miglioramento della comprensione del testo da applicare nel contesto palermitano.

Il R.T. si basa su quattro azioni (Palincsar, Brown, 1984): fare una previsione (*Predicting*) ovvero il predire, avanzare ipotesi circa le informazioni che subentreranno nel testo; chiarire le parole sconosciute (*Clarifying*), azione che mette in luce le parole che potrebbero risultare di difficile comprensione come ad esempio termini sconosciuti, concetti nuovi; individuare le informazioni più importanti (*Questioning*); riassumere (*Summarizing*) ovvero chiedersi “*Come posso dire in poche parole quello che ho letto?*”.

L'uso integrato delle quattro strategie del *predicting*, del *claryfing*, del *questioning* ed infine del *summarising*, attraverso cui si favorisce lo sviluppo della piena comprensione di un testo, rende il *Reciprocal Teaching* una strategia metacognitiva “multipla” (Calvani, Cajola, 2019). L'impostazione didattico-metodologica si struttura secondo una modalità progressiva, sistematica e motivante, attraverso “l'integrazione dinamica di tre fattori fondamentali: il modellamento, che rappresenta una condizione determinante nel processo di insegnamento in quanto basa l'apprendimento sull'osservazione di un modello e sulla sua successiva imitazione (Bandura, 1969); il *feedback*, al termine del lavoro, l'esperto fornisce alla classe il *feedback*, una forma di *formative assessment*, che nel programma consiste nel confrontare all'interno del grande gruppo alcune risposte date; il lavoro cooperativo (in coppia)” (Calvani, Fornili, Serafini, 2018).

L'esperto esemplifica le tecniche di sintesi da adottare e mostra “come si riflette” durante la lettura attraverso quattro domande, che corrispondono alle fasi del *reciprocal teaching*.

5. Risultati attesi

Ci si aspetta che l'approccio metodologico del *Reciprocal Teaching* possa rappresentare un modello valido per il miglioramento nei futuri insegnanti di sostegno della comprensione del testo, attraverso la capacità di sintesi e lo sviluppo di abilità metacognitive, promosse nell'ambito del lavoro di stesura della relazione finale di tirocinio.

Riferimenti bibliografici

- Anderson V., Hidi S. (1988). Teaching students to summarize. *Educational leadership*, 46(4), 26-28.
- Bandura A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262.
- Benvenuto G. (1987). *Insegnare a riassumere: proposte per un itinerario didattico di prove di riassunto*. Torino: Loescher.
- Brown A. L., Day J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(1), 1-14.
- Brown A. L., Day J. D., Jones R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child development*, 968-979.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani A., Fornili F., Serafini M. T. (2018). *Comprendere e riassumere testi primaria. Il metodo del Reciprocal Teaching nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Duke N. K., Pearson P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.
- Duke N. K., Pearson P. D., Strachan S. L., Billman A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 4, 286-314.
- Friend R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 3-24.
- La Marca A., Di Martino V. (2019a). Valutare la capacità di riassumere all'Università. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1(1), 5-22.
- La Marca A., Di Martino V. (2019b). Il Summarizing Test U: uno strumento per lo sviluppo dei talenti all'Università. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 291-308.
- La Marca A., Di Martino V., Gulbay E. (2019). Metacognizione e comprensione del testo. Quale relazione. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 99-126). Firenze: SApIE.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Palincsar A.S., Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pearson P. D., Duke, N. K. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 247-258.
- Pejak S., Pirc T. (2018). Developing summarizing skills in 4th grade students: Intervention programme effects. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 571-581.
- Werlich E. (1975). *Typologie der Texte: Entwurf e. textlinguist. Modells z. Grundlegung e. Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle Meyer.
- Winograd P. N. (1984). Strategic difficulties in Summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 19(4), 404-425.

La formazione iniziale ed in servizio dell'insegnante inclusivo nella scuola secondaria di I e II grado

Paolina Mulè

Professoressa Ordinaria - Università di Catania
pamule@unict.it

Giuseppe Spadafora

Professore Ordinario - Università della Calabria
giuseppe.spadafora@unical.it¹

1. La formazione iniziale dell'insegnante della scuola secondaria di I e II grado: la contitolarità e la collegialità come costrutti centrali per l'inclusione

La cornice tematica di riferimento generale del Congresso Nazionale Siped del gennaio 2022 ha riguardato quella relativa a *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*. Tema ampiamente dibattuto nei vari Seminari, giornate studio e convegni nazionali che si sono susseguiti negli ultimi anni. La scuola contemporanea, nella dimensione della società globale contemporanea economica e digitale, si sta contraddistinguendo per una diffusa ricerca del modello di una scuola inclusiva che, in un certo senso, rappresenta lo sviluppo del concetto di scuola democratica, soprattutto in una prospettiva di analisi dell'equità dell'apprendimento. In questo contributo, si tentano di definire il profilo culturale e professionale dell'insegnante inclusivo nella scuola secondaria di I e II grado che collabora e co-progetta con l'insegnante specializzato, a partire dal dibattito nazionale ed internazionale degli ultimi anni, evidenziando i punti di forza e di debolezza del processo formativo iniziale ed in servizio. Da questa disamina emerge la necessità di un percorso formativo che integri, conoscenza, progettualità sul campo, la riflessione su di essa e l'analisi di pratiche. Ciò implica l'urgenza di un'attenta riflessione sulle basi disciplinari, sui contenuti specifici, sull'atteggiamento scientifico dell'insegnante, sulle azioni metodologico-didattiche, sulle modalità di valutazione per un'adequata formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti inclusivi che lavorano in teams con i docenti specializzati, facendo un distinguo tra scuola secondaria di I grado e II grado. In ragione di ciò si svolgerà una riflessione sull'importanza della contitolarità, la collegialità nella scuola e all'interno della classe e la *ibridazione feconda* da un punto

1 Il contributo è il risultato del lavoro congiunto degli autori: Paolina Mulè ha elaborato il paragrafo 1, Giuseppe Spadafora il paragrafo 2.

di vista epistemologico e didattico all'interno del curricolo, in modo da garantire a tutti gli studenti e le studentesse il diritto all'istruzione e allo sviluppo della personalità personale e sociale. A tal fine, è necessario preparare i futuri docenti specializzati e insegnanti di scuola secondaria di I e II grado, focalizzando l'attenzione sul costrutto della *contitolarità*, che a mio avviso, rappresenta un vero e proprio problema politico. Difatti, la *contitolarità* essendo un principio affermato giuridicamente, come stabilito nella L. 517/77, deve passare fortemente nei percorsi di formazione iniziale del docente curricolare e nei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno, che la responsabilità dell'integrazione/inclusione dell'alunno con disabilità certificata e degli interventi svolti nei suoi confronti è competenza non solo degli insegnanti di sostegno (come purtroppo ancora accade concretamente in alcune scuole) ma anche degli insegnanti curricolare di classe e delle sezioni. Si ribadisce, quindi, che tutti i docenti devono farsi carico della programmazione dell'attuazione e verifica degli interventi didattico-educativi annunciati dal piano individualizzato (Legge 104/92) e personalizzato (Legge 53/03). L'insegnante di sostegno e l'insegnante curricolare sono pienamente coinvolti nella programmazione e partecipano, co-progettano a pari titolo all'elaborazione e alla verifica delle attività di competenza dei Consigli e dei Collegi docenti. Ciò è necessario in quanto ancora oggi spesso il docente specializzato viene considerato nella classe il docente dell'alunno con disabilità certificata e non di tutta la classe, soprattutto dal docente curricolare ma anche, in taluni casi, dal dirigente scolastico. Questa distinzione va quindi eliminata fortemente nell'immaginario collettivo se vogliamo costruire una classe inclusiva e, quindi, una scuola inclusiva e, di riflesso, una società inclusiva, in linea con quanto viene riconosciuto e sostenuto nell'*Agenza 2030*. Ecco che occorre lavorare ancora molto per la piena consapevolezza di ciò da parte dei docenti curricolari e di alcuni dirigenti scolastici. Altro aspetto su cui focalizzare l'attenzione è l'importanza della collegialità, che come è noto, è stata introdotta nella scuola italiana con i Decreti Delegati dpr 416/1974, recuperato nell'art.3 del d.leg.vo 297/1994, con cui è stato fondato il concetto di 'comunità scolastica' (Laporta, 1975)), di ispirazione laica, e di 'comunità educante' di ispirazione cattolica (Corradini, 1975), che poi negli anni 1990 ebbe la sua evoluzione ulteriore con l'espressione della scuola come *sistema formativo integrato* (Frabboni, 2002). Nei Decreti Delegati è chiara l'affermazione del concetto di collegialità anche con le famiglie che entrano finalmente a pieno titolo nelle decisioni della scuola, anche se a distanza di anni possiamo affermare che non si è avuta mai una collaborazione fattiva della famiglia. La questione della collegialità torna con forza nel Decreto legislativo 66/2017 ma anche nel Decreto interministeriale 182 del 2020 (rimesso in gioco con la recente sentenza N. 03196/2022, pubblicata il 26 aprile 2022), in cui nella elaborazione del PEI la famiglia ma anche gli altri stakeholder appaiono figure centrali che partecipano a tutti gli effetti alla sua elaborazione insieme al GLO, al fine di assicurare il successo formativo. Ciò implica che il paradigma dell'inclusione quindi dovrebbe sviluppare un curricolo inclusivo e una specifica forma di personalizzazione che si legano in modo complesso e ancora da chiarire con la classificazione ICF, uno dei nodi centrali

dell'inclusione della disabilità, che tenta di superare la cosiddetta medicalizzazione della disabilità, considerata secondo i criteri dell'O.M.S.

2. La formazione iniziale dell'insegnante di scuola secondaria di I e II grado: la *ibridazione feconda* da un punto di vista epistemologico e didattico all'interno del curriculum

È evidente che l'inclusione si autodetermina come processo sistemico e complesso, la cui azione di regia è data dalle varie attività svolte da *Team Teaching*. In questo senso, l'inclusione potrebbe assumere la specificazione di inclusione sostenibile in un'accezione diversa rispetto all'ipotesi epistemologica dell'*Agenza 2030* che guarda alla sostenibilità dell'economia, dell'organizzazione sociale e della scienza e tecnologia rispetto all'ambiente e alle dimensioni antropiche dell'attività umana. La sostenibilità dell'inclusione della disabilità è determinata dal fatto che l'adattamento di specifici nuclei concettuali alle diversità di apprendimento e formazione di ogni alunna/o della classe non può che tenere in conto delle specificità dello sviluppo della disabilità che la metodologia del PEI su base ICF determina. (Spadafora 2020). Il concetto di sostenibilità inclusiva in effetti chiarisce che lo sviluppo delle potenzialità del disabile esprimono una soglia di potenzialità spesso diversa rispetto alle altre alunne/i della classe. La sostenibilità dell'inclusione può realizzarsi attraverso la costruzione di una *ibridazione feconda* da un punto di vista epistemologico e didattico all'interno del curriculum, che può essere elaborato dai docenti contitolari: di sostegno e curricolari, solo se si lavora in team. Ecco che la formazione iniziale dell'insegnante inclusivo che comunica e co-progetta con l'insegnante specializzato oggi diventa una necessità, al fine di garantire a tutti e a ciascuno il diritto all'istruzione, lo sviluppo dei talenti, delle potenzialità inesprese, la valorizzazione del merito e delle eccellenze che si possono determinare nella eterogeneità della classe. Si tratta di ripensare un nuovo rapporto di collaborazione culturale e didattica tra insegnanti curricolari e quelli specializzati, tra insegnanti, tutti, e dirigente scolastico, che possa favorire la costruzione di un modello culturale di scuola inclusiva di alta qualità. Ne consegue che approfondire l'*ibridazione feconda* da un punto di vista epistemologico e didattico all'interno del curriculum, implica una riconsiderazione della professionalità docente che deve essere oggi non solo il trasmettitore dei contenuti ma in grado di agire sulle difficoltà di apprendimento, sulla gestione della classe, sulla capacità di progettare continuamente in situazione UDA interdisciplinari inclusive per competenze. Ciò avviene se l'insegnante si pone come investigator nei confronti della classe, come esperto conoscitore della propria disciplina ma anche delle *scienze dell'educazione* che gli consentono di gestire la classe partendo dall'unicità, singolarità e irripetibilità di tutti e di ciascuno, allo scopo di permettergli di sviluppare pienamente la sua personalità e la sua vocazionalità. L'insegnante è un professionista con un orientamento scientifico particolare, in quanto deve necessariamente mediare le varie dimensioni della *governance* e della didattica. In questa breve analisi della formazione dell'in-

segnante inclusivo che deve lavorare in team con l'insegnante specializzato per una scuola più equa, inclusiva e giusta emerge un profilo culturale e professionale di nuovo insegnante che debba essere proposto nei futuri corsi di laurea ma anche nei Corsi di formazione in servizio dei futuri insegnanti, in quanto oggi l'insegnante, rispetto al passato, deve esprimere specifiche competenze organizzative che possano collegarlo meglio con il lavoro del dirigente scolastico (Cfr. Mulè, De Luca, Notti, 2021) e, anche, con il grande tema ancora da esplorare compiutamente della "educazione alla genitorialità" (Pati, 2019). Il profilo dell'insegnante inclusivo rappresenta, quindi, un "centro di annodamento" di diversi interessi e prospettive culturali e politiche. Egli deve essere ora più che mai un professionista delle scienze dell'educazione, delle didattiche e delle metodologie e, soprattutto, un progettista della formazione unica e irripetibile di ogni studente e, soprattutto, deve esprimere specifiche competenze empatiche e di autoriflessione sulla propria professionalità e personalità (Cfr. Schön, 1999). Tale profilo culturale e professionale dell'insegnante inclusivo deve essere adattato al target di riferimento in base all'ordine e grado di scuola secondaria di I e II grado, superando una visione individualista verso una comunitaria e cooperativa. In questa prospettiva l'insegnante inclusivo può diventare in futuro un "centro di annodamento" delle questioni più significative della scuola dell'autonomia e contribuire alla progettazione di una scuola che possa diventare un "laboratorio di democrazia" per il nuovo paradigma formativo che si potrebbe delineare come una preziosa opportunità per una scuola più giusta ed equa.

Riferimenti bibliografici

- Corradini L. (1983⁶). *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2002). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Laporta R. (1975). *La comunità scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mulè P., De Luca C. (eds.). (2021). *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Perrenoud P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140(3), 123-144.
- Schön D.A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

L'uso dell'e-portfolio per la promozione della riflessività e della capacità di autovalutazione nei futuri insegnanti di sostegno

Francesca Pedone

*Professoressa Ordinaria - Università di Palermo
francesca.pedone@unipa.it*

1. Quadro teorico

Il concetto di professionalità riferito agli insegnanti, lungi dall'essere un concetto uniforme, non si configura in modo statico e specialistico, non si identifica con la mera acquisizione di abilità tecniche, ma è frutto di un percorso di personale formazione che tiene insieme saperi, esperienze e modi di essere. È un processo aperto che si alimenta della continua riflessione che viene fatta prima dell'azione e sull'azione stessa.

Il concetto di cui stiamo parlando si connota come professionalità in grado di incidere significativamente nella trasformazione dei contesti, una condizione necessaria per affrontare consapevolmente problemi sempre diversi, ed è caratterizzata da un elemento non definitivamente dato ma in progress ed in crescita, il cui arricchimento è generato da un continuo processo di autovalutazione finalizzato all'autoregolazione (Pollard, 2014). La capacità del docente di autovalutarsi è un fattore importante per ottenere risultati positivi nell'attività professionale; essa rientra nell'ambito della competenza metacognitiva dell'insegnante, che implica la consapevolezza delle variabili personali, delle variabili del compito e delle strategie che influiscono sul rendimento professionale e che si potenzia con l'esperienza.

Una modalità efficace per aiutare gli insegnanti in formazione a potenziare le capacità di autovalutazione, di riflessione e di autoregolazione può essere individuata nel coinvolgimento dei docenti in un processo finalizzato ad aumentare la consapevolezza sulla loro professionalità, che si può concretizzare con la progettazione e la realizzazione di un portfolio, strumento validato nella comunità internazionale per accompagnare il processo di professionalizzazione degli insegnanti (Danielson, 2007, 2020; Rossi et al., 2015). Da una parte il portfolio si configura come uno strumento di autovalutazione che può giocare un ruolo molto importante nello sviluppo professionale degli insegnanti, perché facilita la pratica dell'autovalutazione, condizione necessaria affinché ci si conosca sempre meglio e così si impari ad autoregolarsi. Dall'altra, tale strumento può configurarsi come quadro di riferimento, come mappa, in grado di orientare l'insegnante in formazione nella complessità della sua professione.

Il portfolio è considerato un modo adeguato per documentare ed effettuare una riflessione continua sull'esperienza professionale (Beka e Kulinxha, 2021): la scrittura riflessiva si configura come un passaggio critico che crea lo spazio in cui avviene la costruzione e la trasformazione della conoscenza.

Nel contributo si presenteranno i primi esiti di una ricerca sull'uso didattico dell'e-portfolio per lo sviluppo della capacità riflessiva e di autovalutazione dei futuri insegnanti di sostegno della scuola secondaria di primo grado. Nello specifico si descriverà brevemente in che modo sia stato possibile realizzare e utilizzare uno strumento ad alto impatto (Lu, 2021), che ha il potenziale per generare esperienze di apprendimento trasformativo.

2. Lo strumento: finalità e struttura

L'ipotesi sottesa all'adozione del portfolio nella didattica universitaria è che esso, sviluppando la capacità autovalutativa dei futuri insegnanti di sostegno, contribuisca a migliorare la loro riflessione consapevole e a rendere esplicite le dimensioni della competenza. Attraverso il portfolio è, in altri termini, possibile attivare nel docente in formazione un processo di riflessione sulla propria esperienza e sulla sua attuale identità professionale e, allo stesso tempo, favorire l'individuazione delle aree di forza, di debolezza e delle traiettorie di miglioramento.

Gli aspetti della competenza professionale che si è inteso promuovere attraverso il portfolio progettato si riferiscono alla capacità di usare una serie di indicatori in base ai quali comprendere quando si sbaglia e perché, per potersi correggere senza una esplicita sollecitazione esterna; alla capacità di valutare criticamente quanto si apprende; alla capacità di dare significato a ciò che si sta facendo; alla capacità, infine, di confrontarsi con esperienze concrete da cui ricavare gli stimoli adeguati per lo studio personale, nell'ottica secondo cui l'esperienza è allo stesso tempo fonte di apprendimento e di motivazione.

Si è chiesto ai 210 corsisti che frequentavano, durante il sesto ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno, l'insegnamento di Pedagogia speciale e gestione integrata del gruppo classe, di riflettere con intenzionalità e sistematicità sul loro percorso, di narrare la loro formazione, di attraversare in modo multiprospettico le attività realizzate durante il corso.

Il portfolio era composto da due sezioni, da aggiornare costantemente, per documentare il percorso fatto e assumerne consapevolezza. Nella prima sezione "autoritratto professionale" si è chiesto ai corsisti di presentarsi, di riassumere la propria esperienza professionale e di narrarne alcuni aneddoti significativi accompagnati dalla motivazione per cui sono stati scelti, in modo da evidenziare l'aspetto di significatività che è dato dall'apporto che hanno fornito allo sviluppo personale e professionale attraverso problemi, difficoltà, errori o incidenti di percorso.

Nella seconda "cogito ergo sum" dovevano confluire tutti i prodotti delle attività svolte (singolarmente e in gruppo) durante il corso, ciascuno accompagnato da una scheda di riflessione e di autovalutazione corredata da opportune domande

guida, nella quale dovevano essere indicati i punti di forza e di debolezza dell'esperienza compiuta, le difficoltà incontrate e le modalità con cui sono state affrontate, le eventuali modifiche che si apporterebbero *a posteriori*, e dovevano esplicitare i collegamenti con i contenuti teorici e con la propria esperienza professionale e/o di tirocinio. In questo modo i corsisti hanno potuto elaborare un quadro di sintesi unitario, articolato e ricco di associazioni e di rimandi tra formazione e professione, tra teoria e pratica.

3. Primi risultati

La strutturazione delle condotte di autoregolazione avviene attraverso la riflessione sul proprio modo di operare. In quest'ottica il portfolio può configurarsi come un efficace strumento metacognitivo in grado di valorizzare l'autonomia della persona, in quanto promuove la riflessione di chi lo redige sui processi compiuti mediante l'esercizio del pensiero valutativo.

Per una prima analisi ci si è avvalsi di una griglia con 10 indicatori, di cui si è osservata la frequenza nei 210 e-portfolio. Da tale analisi è emerso che lo strumento ha aiutato i corsisti a divenire più consapevoli del cammino percorso, facilitando il riconoscimento sia dei propri punti di forza e di debolezza (73%), sia delle cause tipiche dei propri errori (78%), guidandoli a maturare capacità di autovalutazione del proprio apprendimento (88%), attraverso la riflessione critica sul proprio percorso formativo (94%). Attraverso l'analisi è stato, inoltre, possibile rilevare sia l'interesse esplicito e spontaneo dei corsisti per la disciplina (82%) e per la professione per la quale si stanno preparando (91%), sia un buon livello di autoefficacia (87%) e di motivazione intrinseca (79%). Infine è stato possibile osservare espliciti collegamenti con la teoria (92%) e con la pratica (84%).

Sintetizzando i risultati conseguiti è possibile sostenere che il portfolio si configura come mediatore tra il soggetto e sia il suo apprendimento sia la sua professione. Da una parte ha trasformato l'apprendimento in un atto cosciente dei corsisti che man mano che documentavano il percorso in fase di svolgimento, ne prendevano consapevolezza e progettavano le tappe successive.

Il miglior risultato dell'attività svolta dai corsisti è stato una originale rilettura della propria esperienza universitaria, una interpretazione del proprio modo di apprendere, utile non solo al singolo per la costruzione della propria identità professionale ma anche al gruppo, inteso come comunità di persone impegnate in un progetto educativo comune. Per il tipo di professione per cui i corsisti si stanno preparando, la ricerca che si sta portando avanti intende approfondire le modalità operative mediante le quali la dimensione autovalutativa personale, potenziata dall'uso del portfolio, si coniuga con la capacità di progettazione e di valutazione di interventi educativi in situazioni complesse.

Sebbene le potenzialità del portfolio siano ben individuabili, le ricerche sulle evidenze della sua efficienza sono poche e distanti tra loro. Dunque se è vero che dobbiamo imparare a sfruttarne il potenziale per promuovere una crescita signifi-

cativa degli insegnanti, è anche vero che è necessario sia definire con esattezza i comportamenti e le percezioni che sono significativamente influenzati dal processo di redazione del portfolio; sia valutare per quanto tempo permangono gli effetti benefici.

Riferimenti bibliografici

- Beka A., Kulinxha G. (2021). Portfolio as a Tool for Self-Reflection and Professional Development for Pre-Service Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 22-35.
- Danielson C. (2007). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Danielson C. (2020). *The Framework for Teaching. Six Clusters to Support Teacher Growth and Student Learning*. <https://danielson.org/downloads/framework-clusters?download>
- Lu H. (2021). Electronic Portfolios in Higher Education: A Review of The Literature. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(3), 96-101.
- Pollard A. (2014). *Reflective teaching in school*. London: Bloomsbury.
- Rossi P.G., Magnoler P., Giannandrea L., Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia oggi*, 2, 223-242.

Nominazione e significazioni. La formazione dell'insegnante specializzato come processo di decostruzione

Marianna Piccioli

*Ricercatrice - Università di Firenze
marianna.piccioli@unifi.it*

1. Il significato di “disabilità”: decostruire un costrutto

L'educazione inclusiva è da tempo oggetto di riflessioni e approfondimenti alcuni dei quali indirizzati a codificare i diversi approcci che rivelano differenti pratiche, scelte e culture. Booth e Ainscow (2011) pongono la dimensione culturale alla base del loro *Index for Inclusion* e ritengono che sia sui valori che sottendono una determinata cultura che si vadano a sviluppare specifiche *policy* e realizzare determinate pratiche.

È in questa prospettiva che il *Cultural Model* cerca di comprendere il modello culturale che sta alla base dell'immagine stereotipata che la cultura dominante ha e perpetua della disabilità, e lo fa incentrando la propria riflessione critica sull'analisi e l'utilizzo del linguaggio inteso come culturalmente determinato in quanto prodotto della stessa cultura.

Moscovici (1989) e Hall (2006) evidenziano i due principali elementi che stanno alla base del processo culturale: il linguaggio e il suo uso discorsivo. È verso questi che Foucault (1972, 1998) concentra l'attenzione, verso le relazioni discorsive che caratterizzano il discorso in quanto pratica, mettendo in luce che l'enunciato non ha un significato fin quando qualcuno non lo rappresenti all'interno di un discorso prodotto attraverso l'uso del linguaggio (Vadalà, 2011).

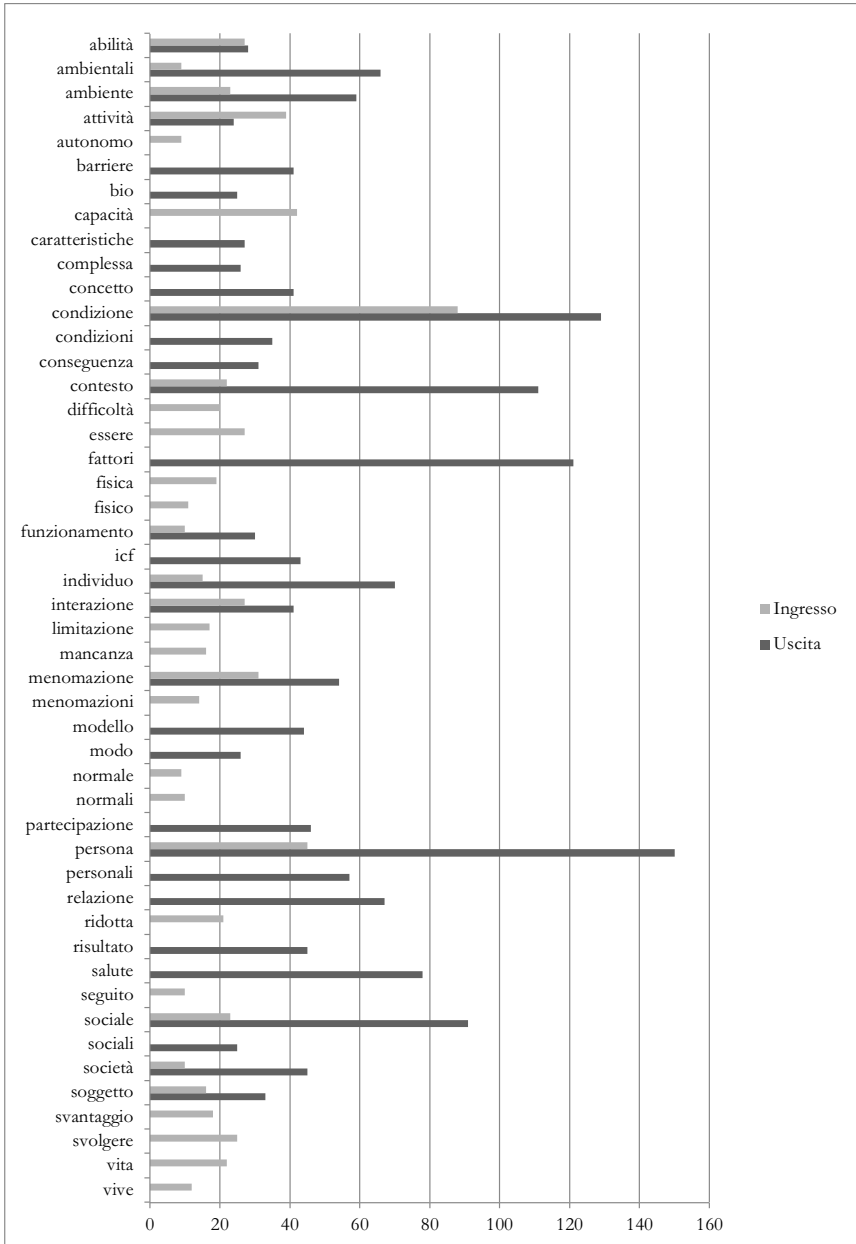
2. Nominazioni e significazioni: la de-formazione come processo di decostruzione

Quali modelli concettuali e culturali traspaiono nei docenti in formazione all'interno di un percorso per l'acquisizione della specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità? Quanto il percorso formativo può modificare il modello concettuale e culturale degli insegnanti in formazione? Queste sono le domande a cui il contributo intende dare risposta all'interno di uno studio più ampio.

Lo studio è stato condotto durante l'anno accademico 2020/2021 e ha coinvolto 411 docenti di ogni ordine e grado frequentanti il V Ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Firenze.

Ai docenti è stato chiesto di fornire una definizione di cinque etichette utiliz-

Delle 30 parole maggiormente utilizzate in ingresso e in uscita (Graf. 1), 14 compaiono in entrambe le somministrazioni, alcune scompaiono e altre compaiono.



Graf. 1: Prime 30 parole utilizzate in ingresso e in uscita

In particolare, le parole che scompaiono nella definizioni in uscita, afferiscono ad un linguaggio abitualmente utilizzato all'interno di un approccio medico-individuale alla disabilità e sono riferibili alla condizione dell'individuo, mentre quelle che compaiono richiamano l'approccio bio-psico-sociale e il *Relational Model*.

Successivamente è stato effettuato un processo di codifica delle risposte attraverso l'uso degli indicatori dell'analisi del linguaggio, dei discorsi e delle pratiche (D'Alessio, Medeghini, Vadalà, Bocci, 2013), rielaborati attraverso l'introduzione del modello concettuale del *Relational Model* (Piccioli, 2020) con particolare riferimento ai descrittori relativi al costrutto della disabilità (Tab.1).

	Integrazione	<i>Relational Model</i>	Inclusione
Disabilità	Descritta come caratteristica di uno specifico individuo	Descritta all'interno dell'interazione tra l'ambiente/contesto e la persona con deficit	Risulterà essere un prodotto delle azioni escludenti messe in atto dall'ambiente/contesto

Tab. 1: Descrittori adottati per l'analisi delle definizioni

I risultati ottenuti dal processo di codifica delle risposte fornite (Tab. 2), mostrano che, nelle definizioni in ingresso, del modello concettuale dell'inclusione non è stato attribuito a nessuna risposta fornita e appare nettamente maggioritario l'indicatore del modello concettuale dell'integrazione. Alla fine del corso, il modello concettuale maggioritario risulta quello del *Relational Model*, poco presente il modello concettuale dell'inclusione e ancora resistente, anche se in forte decremento, quello dell'integrazione.

	Ingresso	Uscita
Integrazione	88,46%	15,35%
<i>Relational Model</i>	11,54%	75,65%
Inclusione	0%	8,97%

Tab. 2: Distribuzione delle descrizioni della parola disabilità

3. Conclusioni e riflessioni

Attraverso la definizione della parola disabilità fornita in ingresso e in uscita dai docenti impegnati nella formazione iniziale del corso di specializzazione per le attività di sostegno, abbiamo rilevato che il modello concettuale dominante in ingresso è quello dell'integrazione che vede la disabilità come condizione

dell'individuo, mentre in uscita risulta essere il *Relational Model*, per il quale la disabilità nasce dalla mancata relazione tra contesto e condizioni dell'individuo. Le definizioni in uscita sono maggiormente complesse e articolate e il lessico usato è molto arricchito; le definizioni in uscita fanno registrare frequenze similari in molte parole che acquisiscono valore dalla loro relazione; si tende ad abbandonare l'uso di parole vicine al modello concettuale medico-individuale a favore di parole che contraddistinguono quello dell'inclusione.

Le differenze nella numerosità di parole e l'aumento della ricchezza lessicale sembrano mettere in luce che, a seguito di uno specifico percorso di specializzazione, i rispondenti abbiano maturato una diversa consapevolezza della complessità del costrutto della disabilità. Inoltre, le differenze nelle significazioni fornite evidenziano il cambiamento tra le definizioni espresse prima e dopo l'intervento di formazione. Resta comunque interessante soffermarsi sulle definizioni fornite in ingresso in quanto indicano che l'approccio culturale dominante, che emerge dall'uso di un linguaggio privo di un intervento formativo specifico, colloca i rispondenti all'interno del modello concettuale dell'integrazione, modello favorevole ai processi inclusivi, ma che vede risiedere nell'individuo la nascita della condizione di disabilità.

Riferimenti bibliografici

- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., Bocci F. (2013). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- Foucault M. (1972). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (1998). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli.
- Hall S. (2006). *Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune*. Milano: Il Saggiatore.
- Moscovici S. (1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R. Farr, S. Moscovici (eds.), *Rappresentazioni sociali* (pp. 23-94). Bologna: Il Mulino.
- Piccioli M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- Vadalà G. (2011). La riproduzione della disabilità nella scuola dell'integrazione. Una riflessione critica a partire dalle rappresentazioni sociali. In R. Medeghini, W. Fornasa (eds), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 129-155). Milano: FrancoAngeli.

Metodologie trasformative per lo sviluppo professionale dei docenti specializzati. Uno studio esplorativo

Alessandra Romano

Professoressa Associata - Università di Siena
alessandra.romano2@unisi.it

1. Metodologie Trasformative per lo sviluppo professionale dei docenti di sostegno

Le ricerche sulle condizioni che facilitano la costruzione di ambienti scolastici ad alto tasso di inclusività sottolineano la rilevanza di indagare non tanto le caratteristiche degli studenti che possono presentare difficoltà, quanto le competenze, le attitudini e le rappresentazioni degli insegnanti che in quei contesti esercitano la loro professionalità (Aiello, Sharma, 2018). L'attenzione verso la dimensione contestuale e organizzativa dell'inclusione scolastica è un assunto consolidato nella letteratura nazionale e internazionale (d'Alonzo, 2022; Mura, 2015). Oggetto di indagine non sono più solo le disabilità o i disturbi dell'apprendimento degli studenti, quanto tutti gli elementi umani e non umani, le condizioni sociomateriali, gli artefatti e le tecnologie che contribuiscono all'aumento dell'accessibilità e dell'inclusività dei contesti scolastici. È in questo sfondo si sostanzia l'interesse verso i dispositivi formativi che consentono di supportare lo sviluppo professionale degli insegnanti di sostegno, soprattutto all'interno di prospettive trasformative che siano finalizzate alla validazione degli schemi di pensiero e d'azione con cui si interpreta il proprio agire professionale (Mezirow, 2003).

Gli insegnanti di sostegno sono portati a costruire la loro pratica in modo da minimizzare le conseguenze della diffusività della loro identità professionale, o semplificando le proposte di innovazione, o routinizzando le pratiche che hanno dimostrato di avere esiti più o meno fortunati (d'Alonzo, 2022). Non sempre sono consapevoli degli assunti taciti (e impliciti) che determinano come ragionano, come risolvono i problemi della pratica professionale e quali opzioni metodologiche scelgono di perseguire (Perla, 2014). Sulla loro professionalità e sul loro posizionamento organizzativo sono diffuse distorsioni e "leggende metropolitane": ad esempio, *che la loro traiettoria professionale sia frutto di una scelta residuale, che devono lavorare nella relazione uno-a-uno con lo/la studente/ssa con disabilità, che non sono parte integrante del team della classe ma che presidiano solo redazione del PEI e dei documenti richiesti.*

Come supportare gli insegnanti di sostegno a spaccettare e validare le prospettive di significato, culturalmente assimilate e date per assunte, relative alla loro identità professionale? Quali dispositivi metodologici sono promettenti nel supportare processi di riflessione collettiva? Per rispondere a queste domande, abbiamo

approfondito il *framework* teorico-concettuale degli studi che sul piano nazionale già da tempo hanno indagato lo sviluppo dell'*agency* dei docenti (Aiello, 2018; Aiello et al., 2019), la costruzione del profilo dei docenti specializzati (De Anna, Mura, 2015; Murdaca, Oliva, Panarello, 2016; d'Alonzo, 2022). Insieme a questi riferimenti, l'ancoraggio ai costrutti di apprendimento dall'esperienza e riflessione critica della teoria trasformativa (Mezirow, 2003, 2016) ci ha orientati verso il *framework* delle metodologie trasformative (Fabbri, Romano, 2017). Con il termine "metodologie trasformative" si indica una pluralità di metodologie che hanno come finalità la trasformazione delle culture personali, e dei modi di operare, apprendere e lavorare (Watkins, Eileen, Lodge, 2007), di individui, gruppi e comunità. Sono accomunate dall'assunto che i soggetti apprendono solo quando si chiama in causa ciò che è significativo, e sono caratterizzate dalla valorizzazione della partecipazione attiva dei *learner* (Fabbri, Romano, 2017). Sono dispositivi metodologici che supportano i professionisti, nel nostro caso i docenti di sostegno, nel transitare da schemi di pensiero, comportamento e azione irriflessivamente acquisiti a strategie di azione consapevoli e intenzionalmente orientate (Perla, 2014). L'allargamento della consapevolezza sulle prospettive di significato che i docenti hanno nella loro pratica, attraverso metodologie e dispositivi di riflessione sulla stessa (Fabbri, Romano, 2017; Romano, 2021), diventa una condizione per liberarsi dal dominio di costrutti limitati, distorsioni epistemologiche e sociolinguistiche, per aprirsi a nuove pratiche e schemi di azione in una prospettiva trasformativa (Romano, 2021).

2. Il percorso metodologico

La Tabella 1 sintetizza il percorso metodologico adottato per lo studio qui presentato.

Disegno di ricerca	Ricerca <i>mixed-methods</i> di tipo quali-quantitativo embedded (Creswell, 2015)
Strumenti di rilevazione dati	Set di strumenti quali-quantitativi: • batteria di scale per la misurazione del senso di autoefficacia (Aiello & Sharma, 2018; Aiello, & al. 2016; Hecht, & al., 2017), • osservazioni partecipanti, • venticinque interviste in profondità con docenti - trascritte ad verbatim, • analisi dei resoconti narrativi raccolti attraverso tecniche di indagine riflessive, quali lo studio di caso auto-etnografico (Tisdell, Whalen, & Johnson, 2022) e l'Analisi degli Incidenti critici (Brookfield, 2017).
Analisi dei dati	Il materiale testuale è stato analizzato con procedure di analisi testuale tematica con codifica manuale (Saldana, 2013).
Partecipanti	I partecipanti sono stati selezionati attraverso procedure di campionamento di tipo non probabilistico, coerenti con gli scopi della ricerca (Corbetta, 2014). Hanno partecipato allo studio la coorte di 350 candidati/e del Corso di specializzazione su sostegno iscritti presso l'Università di Siena per l'a.a. 2020-2021.

3. Verso la costruzione di un *framework* di metodologie performative

I risultati dello studio – qui esposto in estrema sintesi – hanno consentito di teorizzare la costruzione di un *framework* di metodologie trasformative e pratiche collaborative in grado di sostenere processi di apprendimento dall'esperienza e facilitare la costruzione di comunità di pratiche professionali ad alto tasso di eterogeneità (Wenger, McDermott, Snyder, 2007). La fig. 1 tratteggia l'articolazione del repertorio metodologico che stiamo costruendo per la coltivazione di comunità di pratica di tipo intersezionale e trasversale.

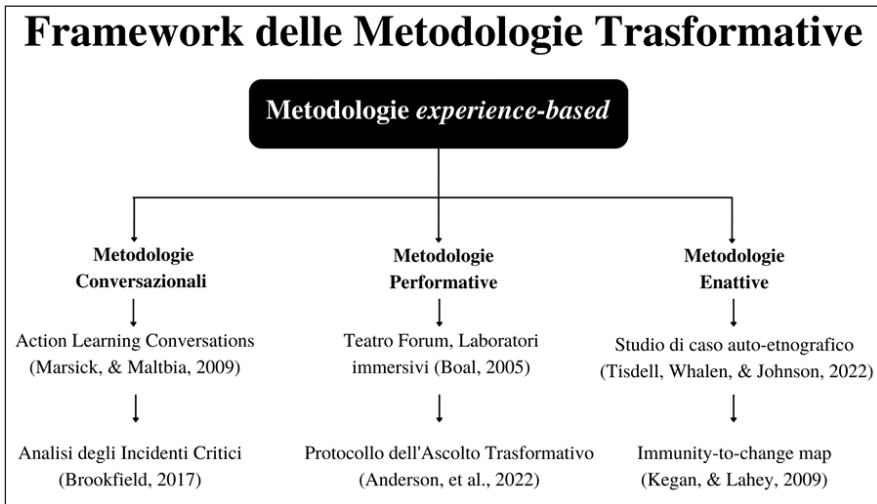


Fig. 1. *Framework* delle metodologie *experience-based* che facilitano pratiche collaborative per lo sviluppo professionale dei docenti (Fonte: Elaborazione personale dell'Autrice)

I metodi e le tecniche *experience-based* cui si fa riferimento si situano all'interno di una prospettiva trasformativa che connette azione-partecipazione-apprendimento-ricerca (Fabbri, Bracci, Romano, 2021). Sono metodologie che coniugano l'indagine sulle proprie pratiche con processi di elaborazione critico-riflessiva all'interno di setting gruppal. Sostengono processi di apprendimento dall'esperienza poiché permettono (a) di rilevare le prospettive di significato e le distorsioni con cui i/le docenti di sostegno interpretano il proprio ruolo professionale e l'organizzazione scolastica, e (b) di trasformare gli schemi di intervento in corsi di azione e pratiche didattiche più inclusivi e scientificamente validati.

Acknowledgment

La costruzione del repertorio di metodi e pratiche didattiche si situa all'interno di una traiettoria di studi che indaga i dispositivi metodologici per lo sviluppo di co-

munità professionali, che stiamo conducendo con Francesca Bracci, e con la supervisione scientifica di Loretta Fabbri, Università degli Studi di Siena, e di Victoria Marsick, Teachers College, Columbia University.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Sharma U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@re*, 18(1), 207-219. <https://doi.org/10.13128/formare-22605>
- Aiello P. (2019). Teacher Education and Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 10, 58-61.
- Aiello P., Sharma U., Di Gennaro D., Dimitrov D.M., Pace E.M., Zollo I., Sibilio M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, Persona, Lavoro*, 7(20), 10-24.
- Corbetta P. G. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale. Seconda edizione*. Bologna: Il Mulino.
- Creswell J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.
- d'Alonzo L. (2022). Il corso di specializzazione sul sostegno: considerazioni e proposte dopo 10 anni di esperienza. *Nuova Secondaria*, 60-69.
- De Anna L., Gaspari P., Mura A. (eds.) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Bracci F., Romano A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 68-88.
- Hecht P., Aiello P., Pace E. M., Sibilio M. (2017). Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 269-282. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2179>
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Murdaca A. M., Oliva P., Panarello P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 277-286.
- Perla L. (2014). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Romano A., Rullo M., Petruccioli R. (2021). The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study. *Form@re*, 21(1), 188-203. <https://doi.org/10.13128/form-10451>
- Saldana J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers. The Coding Manual For Qualitative Researchers (2nd ed.)*. London: SAGE Publications.
- Sibilio M., Aiello P. (eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES.
- Tisdell E., Whalen G.C., Johnson M. (2022). The Super-vision of Autoethnographic

Dissertation Studies: Transformative Stories of the Supervisor and the Supervised Revealed. *Adult Learning*, 33(2), 51-60. <https://doi-org.tc.idm.oclc.org/10.1177%2F10451595211059568>

Watkins C., Eileen C., Lodge C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Wenger E., McDermott R.A., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini Associati.

La formazione dei docenti di sostegno all'utilizzo delle strategie metacognitive: quale ruolo per la valutazione?

Liliana Silva

Ricercatrice - Università di Messina
liliana.silva@unime.it

Renata Maria Viganò

Professoressa Ordinaria - Università Cattolica del Sacro Cuore
renata.vigano@unicatt.it

1. Introduzione

Il contributo ha lo scopo di riflettere sul ruolo della meta-cognizione quale processo sia problematico sia di rinforzo per gli studenti con disabilità o disturbi dell'apprendimento. In particolare, viene fatto riferimento al ruolo della valutazione come supporto di tali processi. Sarà indagata la percezione degli iscritti al corso di sostegno della scuola secondaria all'inizio del loro percorso formativo per delineare alcune indicazioni a supporto della formazione e dello sviluppo della professionalità degli insegnanti di sostegno.

2. Quadro teorico

Il quadro teorico di riferimento prenderà in considerazione solo alcuni elementi utili alla giustificazione delle scelte metodologiche e di analisi della parte empirica della ricerca. Consideriamo la meta-cognizione non solamente come insieme delle conoscenze che un individuo possiede dei propri processi cognitivi (Flavell, 1979), ma come capacità di regolarne il funzionamento (Gombert, 1990) non solo dei propri stili d'apprendimento, ma anche di stili di vita volti all'inclusione (La Marca, Cappuccio, 2020).

Gli effetti formativi sottolineati anche dalla letteratura internazionale (Falchikov, 2004; Reynolds, Trehan, 2000) ci indicano una tipica difficoltà nello sviluppo di processi meta-cognitivi da parte di soggetti con difficoltà d'apprendimento, poiché tali processi richiedono la capacità di rappresentazione mentale (Reeve, Brown, 1985) e interventi di autovalutazione complessi (Panadero, 2017). Tuttavia, la manipolazione della meta-conoscenza permette altresì di attenuare le stesse difficoltà di apprendimento attraverso l'adozione di dati provenienti da più canali, la motivazione come variabile dinamica sulla sequenza temporale di un'attività

che permetta di tracciare meglio il monitoraggio e il controllo dei propri processi cognitivi anche da parte di studenti con difficoltà di apprendimento. Gli studenti sperimentano “ciò che funziona”, maturano la possibilità di facilitare il processo di autoregolazione del proprio apprendimento in maniera sempre più autonoma (Winne, 2017) e che favorisca l'autoregolazione come uso adattativo di abilità in differenti contesti e generata dai processi di osservazione, imitazione e auto-controllo.

A supporto, è introdotto il tema della valutazione: i processi valutativi possono essere intesi come strumenti di facilitazione dei processi autoregolativi e meta-cognitivi. In particolare, sono considerati i processi formativi e di autovalutazione (Black et al., 2003), che permettono il protagonismo degli studenti nei propri processi di apprendimento. Per questo, è fondamentale condividere le percezioni dei docenti di sostegno durante la loro formazione iniziale, al fine di considerare le loro convinzioni di partenza e sviluppare un modello formativo a supporto non solo delle esigenze degli studenti, ma anche della loro professionalità.

3. Domande di ricerca e aspetti metodologici

Le domande di ricerca sono le seguenti: 1) quale significato gli insegnanti di sostegno attribuiscono – in entrata del percorso di specializzazione – al ruolo della valutazione come supporto della meta-cognizione? 2) quale ruolo attribuiscono al legame tra i due aspetti?

Pur trattandosi di un primo lavoro esplorativo, la validità dell'indagine svolta è garantita dalle scelte metodologiche effettuate, in relazione al quadro teorico e alle domande di ricerca.

Il campione è rappresentato dall'insieme dei corsisti del VI ciclo del corso di formazione per insegnanti di sostegno delle scuole di secondo grado presso l'Università degli studi di Messina selezionato per analizzare le convinzioni di aspiranti insegnanti specializzati che hanno eventualmente già maturato un'esperienza curricolare. Le analisi hanno tuttavia escluso i corsisti afferenti alla scuola dell'infanzia e primaria, impedendo un confronto longitudinale degli insegnanti dei differenti gradi scolastici.

Il campione è costituito da 731 soggetti, iscritti al corso per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado (51% del totale) e di secondo grado (49%), età tra i 30 e i 40 anni (48%) e con un'esperienza di insegnamento inferiore ai 5 anni.

I primi dati sono stati raccolti per mezzo di un questionario quanti-qualitativo, somministrato ai corsisti all'inizio corso di formazione (dicembre 2021) e analizzati per mezzo dei software R, SPSS e Nvivo.

4. Principali risultati

I futuri insegnanti di sostegno collocano la valutazione – quale strumento a supporto della metacognizione – nelle fasi ex-ante e in itinere (entrambi 48%); segue con il 25% la fase successiva (ex-post). Dall'analisi qualitativa delle risposte aperte sono risultate prevalenti le funzioni certificative e autovalutative. Alcuni esempi relativi alla funzione certificativa hanno inoltre sottolineato il legame con le esperienze personali, gli studi e gli esami, integrati comunque con esperienze di autoregolazione come la riflessione seguente una prova e l'utilizzo di strategie di apprendimento ricavate da altri contesti. Per quanto concerne l'autovalutazione, i riferimenti sono relativi alle scelte professionali e alle esperienze maturate come insegnanti curricolari, come ad esempio l'utilizzo di griglie di autovalutazione, la comprensione degli errori o la co-valutazione di un compito. Per quanto concerne infine i principali fattori necessari per la loro formazione al supporto allo sviluppo di competenze meta-cognitive e valutative sono le tecniche didattiche per il sostegno (N=701), lo sviluppo degli stili di apprendimento degli studenti (N=715), il supporto allo sviluppo della motivazione (N=704), dell'autostima (N=700) e del problem solving (N=706). Tali aspetti sono confermati dall'analisi lessicometrica, che ha evidenziato la prevalenza dei concetti di “processo didattico”, “apprendimento”, “autoregolazione” e “formativa”.

Pur trattandosi di un primo lavoro esplorativo, la validità dell'indagine svolta è garantita dalle scelte metodologiche effettuate, in relazione al quadro teorico e alle domande di ricerca.

5. Breve discussione dei risultati

A partire dai principali risultati emersi dalle analisi dei dati, è possibile avanzare alcune considerazioni, a supporto della definizione della funzione della valutazione nello sviluppo dei processi meta-cognitivi di studenti con difficoltà di apprendimento e disabilità. È innanzitutto necessario considerare la rilevanza della valutazione come processo, che emerge dall'importanza attribuita al ruolo dell'autovalutazione e dell'autoregolazione, ma che emergono anche con riferimento alla valutazione certificativa.

Il ruolo degli insegnanti di sostegno nell'ambito della formazione alle competenze meta-cognitive prevede l'analisi dei processi valutativi come momento di apprendimento, con particolare riferimento all'analisi degli errori (McMillan, 2017; Ruiz-Primo, Brookhart, 2010). Questo riferimento viene inteso dagli insegnanti di sostegno quale elemento che emerge innanzitutto dall'esperienza personale e che vede nei percorsi di miglioramento della loro professionalità didattica lo sviluppo di competenze anche didattiche (Silva, 2021), che consentano di individuare strumenti e modalità che possano meglio corrispondere alle esigenze degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Black P., Wiliam D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British educational research journal*, 29(5), 623-637.
- Cornoldi C. (1999). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Falchikov N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102-108.
- Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- La Marca A., Cappuccio G. (2020). *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- McMillan J.H. (2017). *Using Students' Assessment Mistakes and Learning Deficits to Enhance Motivation and Learning*. London & New York: Routledge.
- Panadero E., Jönsson A., Botella J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98.
- Ruiz-Primo M. A., Brookhart S. M. (2017). *Using feedback to improve learning*. London & New York: Routledge.
- Winne P. H. (2017). Cognition and metacognition within self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 36-48). London & New York: Routledge.

Sessione 5
Sviluppo professionale e formazione continua nel sistema 0-6

Relazione introduttiva

Lucia Balduzzi

Rapporteur

Giovanni Moretti

Interventi

Luca Agostinetto, Emilia Restiglian

Chiara Bove

Chiara D'Alessio

Rosita Deluigi

Dalila Forni

Luca Girotti, Stefano Polenta

Agnese Infantino

Daniela Moreno Boudon, Sara Serbati, Paola Milani

Francesca Oggionni

Grazia Romanazzi

Donatella Savio

Giulia Schiavone

Francesca Linda Zaninelli

Relazione introduttiva

Le sfide della formazione continua nella co-costruzione del sistema integrato 0-6

Lucia Balduzzi

Professoressa Ordinaria - Università di Bologna
lucia.balduzzi2@unibo.it

L'importanza di promuovere un approccio pedagogico unitario capace di integrare educazione e cura nei servizi e scuole per i bambini e le bambine dal 0 a 6 anni è andata progressivamente affermandosi negli ultimi anni sia a livello internazionale (European Commission 2014, OECD 2017) sia a livello nazionale (Cerini, Spinosi, 2021). Tra i documenti ufficiali a supporto della diffusione sia quantitativa sia qualitativa dell'offerta educativa e pedagogica nel comparto 0-6 spiccano per significatività la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia, la quale sollecita gli Stati membri a migliorare l'accessibilità dei servizi per l'infanzia e la loro qualità, riconoscendo pienamente i contenuti elaborati dal Gruppo di lavoro tematico ECEC della Commissione Europea nel Quality Framework (Lazzari, 2016). Quest'ultimo documento, che ha avuto grande diffusione non solo in Europa, ha contribuito fortemente al processo di riforma sul Sistema Integrato 0-6, come attestato dalla relazione tecnica MIUR allegata al testo del DL 65/2017 e dalle Linee Pedagogiche 0-6 (MUR, 2021), sia sul piano dell'indirizzo politico-istituzionale sia rispetto a quello pedagogico. Tra gli elementi che emergono dagli studi e dalle ricerche orientati ad analizzare la ricaduta che la frequenza dei servizi per l'infanzia ha sullo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini – che sostengono scientificamente le scelte di indirizzo espresse nel Quality Framework – primeggiano quelli legati alla loro efficacia rispetto all'inclusione sociale e alla riduzione delle disuguaglianze. In sintesi, tali studi dimostrano che i servizi per l'infanzia possono rivestire un ruolo cruciale nel promuovere il successo formativo e ridurre le disuguaglianze socio-culturali solo se – e quando – rispondono a specifiche caratteristiche qualitative. *In primis*, essi debbono essere servizi caratterizzati da un'elevata qualità dell'offerta educativa in cui operano professionisti competenti. In tal senso, la formazione permanente del personale e il supporto professionale in servizio offerto dal coordinamento pedagogico risultano essere elementi fondamentali per sostenere e promuovere la professionalità degli operatori. Un'ulteriore caratteristica ritenuta fondamentale è legata all'accessibilità dei servizi, che dovrebbero riuscire ad accogliere tutti i bambini e le bambine, ma soprattutto quelli le cui famiglie si trovano in condizione di svantaggio o emarginazione e che, purtroppo, spesso non vi accedono per ragioni legate sia a barriere strutturali (costi del servizio, procedure burocratiche necessarie per l'iscrizione, criteri di priorità nell'assegnazione dei

posti) sia a barriere linguistiche e culturali. Infine, essi dovrebbero essere caratterizzati, sul piano pedagogico, da una profonda integrazione fra la dimensione educativa e quella della cura attraverso un approccio olistico capace di sostenere la crescita globale dei bambini da 0 a 6 anni lungo un *continuum*, superando il divario che in molti casi ancora esiste tra servizi ‘socio-assistenziali’ dedicati ai bambini più piccoli e servizi ‘educativi’ rivolti ai bambini in età prescolare. I documenti e le ricerche mettono in luce, inoltre, che i momenti di transizione da un grado educativo e scolastico all’altro siano quelli più delicati per i bambini, soprattutto per quelli più a rischio di esclusione sociale (Balduzzi, 2021). Gli esiti di tali studi mostrano, al contempo, come i sistemi integrati risultino essere meglio equipaggiati – per lo meno sul piano istituzionale – nel sostenere bambini e famiglie durante le transizioni da un contesto educativo all’altro grazie ad una cornice pedagogica condivisa entro cui servizi per la prima infanzia e scuole operano in continuità. Per quanto, piano pedagogico, la divisione tradizionale fra accudimento ed educazione stia lentamente scomparendo – con l’emanazione in molti paesi di linee guida educative anche per i bambini più piccoli e con l’introduzione, più in generale, di sistemi totalmente o parzialmente integrati – altri paesi sono ancora in una delicata fase di transizione in cui i processi di integrazione e il lavoro sulla continuità educativa è ancora in via di definizione; solo 1/3 dei paesi dell’Unione Europea hanno infatti sistemi che possono essere definiti totalmente o parzialmente integrati (Eurydice, 2019).

Per questo motivo, negli ultimi anni diversi paesi hanno deciso di investire nell’accompagnamento di tali processi di riforma, supportati anche a livello comunitario da canali di finanziamento appositamente dedicati (Erasmus+ KA3 – Sostegno alle Riforme delle Politiche).

Nel nostro paese, come in altri, è in corso un grande cambiamento di prospettiva che coinvolge, contemporaneamente, il piano istituzionale e organizzativo di servizi e scuole dell’infanzia e quello pedagogico didattico. Rispetto al primo piano, i riferimenti di legge e di indirizzo sono a tutti ben noti: il decreto 65 del 13 aprile 2017 dà attuazione all’art. 1, commi 180 e 181 lettera e) della Legge 13 luglio 2015 n. 107 che istituisce il sistema integrato di educazione dalla nascita sino a 6 anni. Già la lettura del primo documento normativo citato sollecita, indirettamente, interventi connessi al supporto di tre tematiche specifiche: quelle dell’inclusione sociale, della continuità educativa e dell’attivo protagonismo delle famiglie, oggetto dei documenti europei prima presentati (cfr. art. 1, comma 3). In particolare, la norma evidenzia che:

“Il Sistema integrato di educazione e di istruzione: a) promuove la continuità del percorso educativo e scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione, sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del Sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni; b) concorre a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali e favorisce l’inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini attraverso interventi personalizzati e un’adeguata organizzazione degli spazi e delle attività; c)

accoglie le bambine e i bambini con disabilità certificata ai sensi della legge 5 febbraio 1992, n. 104, nel rispetto della vigente normativa in materia di inclusione scolastica; d) rispetta e accoglie le diversità ai sensi dell'articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana; e) sostiene la primaria funzione educativa delle famiglie, anche attraverso organismi di rappresentanza, favorendone il coinvolgimento, nell'ambito della comunità educativa e scolastica”.

La norma, inoltre, sottolinea la necessità istituzionale e organizzativa di puntare allo sviluppo di un sistema di servizi per l'infanzia (non solo composto da nidi e scuole dell'infanzia ma capace di comprendere anche Centri Bambini e Genitori, Centri per le famiglie, servizi sperimentali etc.) e l'istituzione dei poli 0-6 quali luoghi privilegiati della sperimentazione pedagogica e curricolare di percorsi di continuità. Per dare gambe al progetto di superamento dello split system, la normativa infine istituisce la Commissione per il sistema integrato di educazione e di istruzione che, rispondendo al proprio mandato istituzionale, ha prodotto, sotto il coordinamento dell'Ispettore Cerini, le *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* e, sotto quello di Susanna Mantovani, gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

Il quadro istituzionale che ho brevemente illustrato ci pone di fronte oggi ad una grande sfida: accompagnare e co-costruire il sistema integrato. Infatti, quasi mai sono sufficienti le norme istitutive a superare la realtà di separatezza e discontinuità che ha contraddistinto il sistema fino ad oggi e che ancora lo caratterizza in molte realtà del territorio nazionale, vista la gestione diversificata dei servizi 0-3 da quella delle scuole dell'infanzia, i primi affidati agli enti locali e le seconde nella maggioranza dei casi allo Stato, alla luce anche delle significative differenze contrattuali degli operatori coinvolti, delle diverse organizzazioni delle istituzioni (si pensi solo alla presenza/assenza dei coordinatori pedagogici) e così via.

Una sfida questa che va affrontata oggi non più sul piano normativo/istituzionale (il percorso è già stato fatto) ma su quello culturale e pedagogico. La formazione in servizio del personale educativo e scolastico rappresenta sicuramente un canale privilegiato per lavorare su questo processo, coinvolgendo anche i coordinamenti pedagogici territoriali, ove presenti, così come gli insegnanti che ricoprono incarichi di leadership intermedia (es. funzioni strumentali, coordinamento di plessi,...) e, auspicabilmente, la dirigenza scolastica stessa nella scuola statale (Lazzari, Balduzzi, Serapioni, 2021). La Commissione per il sistema integrato di educazione e di istruzione ha già predisposto due strumenti potentissimi: le Linee pedagogiche per il sistema integrato e gli Orientamenti nazionali per i servizi per l'infanzia la cui lettura, discussione e applicazione tramite sperimentazioni potrebbe (e a mio avviso dovrebbe) diventare la base di un piano nazionale pluriennale di formazione in servizio per educatori, insegnanti e coordinatori.

Linee Pedagogiche e Orientamenti ci permettono infatti di costruire percorsi di formazione in servizio capaci di spaziare, entro le coordinate valoriali e politiche dell'inclusione sociale e della continuità educativa, in diverse direzioni. Le piste di lavoro, nelle loro macroaree, possono essere desunte direttamente dall'articolata proposta pedagogica contenuta nelle Linee Pedagogiche 0-6 (Curricolo e proget-

tazione, Professionalità educativa, Coinvolgimento delle famiglie, Accessibilità, monitoraggio e valutazione della qualità per citarne alcuni). Ognuna di queste macroaree si interseca, in un'ottica di coerenza e appunto di continuità, con la proposta curricolare presente negli Orientamenti. Sul piano metodologico, ovvero rispetto al come impostare e realizzare percorsi di formazione in servizio efficaci, alcuni suggerimenti possono essere estrapolati dal *Final Report* del gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia della commissione europea che nel 2020 si è concentrato proprio sul tema del sostegno alla professionalizzazione in servizio del personale educativo che opera nei servizi 0-6.

Il ricco documento affronta fra gli altri anche il tema della formazione continua evidenziando alcune caratteristiche che essa dovrebbe avere:

- essere percepita da parte degli operatori una ricaduta effettiva sul proprio lavoro in termini di miglioramento professionale, di miglioramento dell'offerta educativa, di ricaduta sui bambini e sulle loro famiglie;
- essere supportata, oltre che dalla presenza di formatori, del contributo pedagogico di coordinamento o di una leadership che sostenga, anche a livello di sistema, i processi attivati in sede formativa;
- promuovere la riflessività individuale e di gruppo;
- essere aperta ad altre realtà (apprendimento fra pari) – anche attraverso il confronto con altre realtà (educatori/insegnanti; associazionismo locale, servizi del territorio, ...);
- essere metodologicamente orientata al lavoro di gruppo, di natura riflessiva e partecipata (ad esempio ricerca/azione; ricerca form-azione);
- essere orientata alla costruzione di comunità di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerini G., Spinosi S. (2021). *Le linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, Commenti, Normativa*. Trento: Tecnodid.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/-2017/05/16/17G00073/sg> (ver. 27.09.2018).
- European Commission (2020), *Education and Training 2020. Highlights from the ET2020 Working Groups 2016-2017*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/education-training-et2020-working-groups-2016-2017_en.pdf (ver. 30/03/2022).
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2014), *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission, Publications Office of the European Union, Luxembourg*.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa: edizione 2019*, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/62723>

- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave: rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lazzari A., Balduzzi L., Serapioni M. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale come snodo del sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto InTRANS. In M.A. Nunnari (ed.), *Coordinatore e coordinamento territoriale* (pp. 63-82). Trento: Zeroseiup.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver. 27.09.2018).
- OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 5/6/2019 (2019/C 189/02), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019-H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019-H0605(01)&from=GA)

Rapporteur

Sviluppo professionale e formazione continua nel sistema 0-6

Giovanni Moretti

Professore Ordinario - Università Roma Tre
giovanni.moretti@uniroma3.it

I lavori della sessione cinque dal titolo “Sviluppo professionale e formazione continua nel sistema 0-6” hanno preso avvio con la relazione introduttiva di Lucia Balduzzi seguita da sedici presentazioni di studi e ricerche condotti da ventuno colleghi di nove sedi universitarie, con distribuzione territoriale da Milano a Salerno; non sono rappresentate sedi del Sud e delle Isole. I contributi hanno ripreso in vario modo gli interventi di Balduzzi e Fiorucci, di Polenghi, Nòvoa, Perla, Viganò, Mortari e Lucisano. Isabella Loiodice ha coordinato gli interventi e segnalato i “fili rossi” che li hanno uniti prospettando una comunità educante capace di integrare dono, reciprocità, cura e educazione (Loiodice, 2018). I contributi della sessione hanno dimostrato di convergere su alcuni aspetti trasversali condivisi con il rapporteur a conclusione dei lavori. Per chiarezza occorre rammentare che a parere unanime dei partecipanti la discussione sarebbe probabilmente risultata assai diversa in presenza del documento “*Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*” ancora in fase di stesura nel periodo di svolgimento del Convegno organizzato dalla Siped sui problemi e sulle prospettive della formazione degli insegnanti e degli educatori. I tre temi principali emersi dai lavori della sessione sono: il valore strategico della formazione continua nel sistema educativo integrato 0-6; i contenuti più rilevanti della formazione continua nel sistema zero-sei; le modalità e le strategie innovative per sviluppare la professionalità degli educatori dei servizi educativi.

In merito alla prima tematica, è stato specificato che la formazione continua è da considerare come risorsa strategica in grado di garantire l’alta qualità dei servizi e di promuovere l’auspicata educazione unitaria e multidimensionale del bambino, di supportare le azioni necessarie per ridurre le disuguaglianze e contrastare la povertà educativa (Balduzzi, Lazzari, 2020), sviluppando la consapevolezza che l’autentica promozione del successo formativo inizia in età precoce (Serbati, Moreno). La predisposizione delle condizioni che possono consentire a tutti i bambini di avvalersi di una ricca e ampia gamma di esperienze personali e sociali a supporto dello sviluppo e dell’apprendimento, implica la messa in campo di interventi formativi di alta qualità organizzati in modo congiunto tra segmento 0-3 e segmento formativo 3-6. Nel complesso i contributi della sessione delineano la formazione come *continuum* o percorso di lunga durata volto a integrare la fase più formalizzata della formazione iniziale con quella di *induction*, quando è fondamentale in-

trattenere il dialogo con un tutor esperto di riferimento e confrontarsi con la comunità professionale (Fiorucci, Moretti, 2019). Il percorso tracciato, dopo il reclutamento, dovrebbe procedere nella direzione dello sviluppo professionale in servizio incentrato sul contesto lavorativo di appartenenza. La rilevanza della formazione situata e contestualizzata, condotta in connessione con il presentarsi delle contingenze e delle dinamiche proprie delle attività quotidiane, è stata individuata come centrale. Il contesto infatti è considerato un ambiente generativo di cicli continui di riflessione e di azione, che consente di accertare in itinere la validità ecologica delle posture di cura, di socializzazione e di educazione adottate dagli operatori. Nel complesso è emersa una idea della formazione continua come attività intenzionale, progettata e organizzata congiuntamente in particolare con gli insegnanti della scuola dell'infanzia (Zaninelli), realizzata in modo partecipato, attivo e coinvolgente (Schiavone), svolta sia all'interno del singolo servizio educativo (Girotti, Polenta), sia all'esterno o nell'ambito di iniziative promosse dalle reti territoriali o di scopo, di settore o miste, nella prospettiva di valorizzare il potere trasformativo e professionalizzante della riflessione sulle pratiche lavorative (Infantino). Gli elementi trasversali individuati come sfondo integratore per progettare attività formative efficaci nei contesti 0-6 sono: l'adozione di un approccio sistemico caratterizzato da coerenza educativa e pedagogica (Savio); l'attenzione costante alla integrazione tra servizi; l'apertura nei confronti del territorio e soprattutto la collaborazione e la corresponsabilità con le famiglie, nella prospettiva di contribuire a costruire un ecosistema formativo integrato e allargato anche al fine di renderlo più resiliente e capace di affrontare situazioni emergenziali e di incertezza; il riconoscimento del valore della partecipazione attiva individuale e collettiva o di sistema e conseguentemente degli esiti della formazione continua riguardo allo sviluppo del senso di efficacia individuale e di quello collettivo (Nòvoa, Balduzzi); la considerazione del ruolo positivo svolto dal Gruppo di lavoro, dal Coordinamento pedagogico territoriale (Agostinetto, Restiglian, Deluigi), dalle Comunità di pratica e dalle Comunità di apprendimento professionale, e più in generale dalle infrastrutture tecniche e sociali che possono favorire sinergie interprofessionali o interistituzionali (Serbati, Moreno). Ulteriori aspetti che meritano approfondimento specifico sono l'esigenza di progettare percorsi di formazione che superino le forme di pensiero binario, dicotomico e oppositivo e che integrino la teoria con la pratica, assegnando importanza al sapere pratico-professionale (Infantino); l'attribuzione di valore alla diversità (Silva) e alle differenze, nella prospettiva di educare al pensiero dialogico e plurale (Loiodice); l'adozione di approcci interdisciplinari (Mantovani, Bove; Serbati, Moreno) avvalendosi sia dei contributi elaborati dalle neuroscienze e da altre discipline, sia dei saperi di cui sono portatori i genitori.

Relativamente alla seconda tematica, quella dei contenuti della formazione continua nel sistema 0-6, trova conferma la validità degli argomenti indicati nei titoli delle sei macroaree presenti nelle Linee pedagogiche – I diritti dell'infanzia, Un ecosistema formativo, La centralità del bambino, Il curriculum e la progettualità, Le coordinate della professionalità, Le garanzie della governance – (Balduzzi). Inol-

tre si suggerisce di riproporre in forma rinnovata alcuni argomenti noti, ma su cui è necessario riflettere con rinnovata curiosità, come quelli attinenti all'osservazione, alla pratica della documentazione svolta con riferimento a più livelli di fruibilità; ai transiti tra contesti e tra tipologie differenti di attività e routine; alla capacità di lavorare in gruppo e di cooperare con figure professionali impegnate in altri servizi; alla opportunità di focalizzare in particolare la questione della valorizzazione delle differenze di genere (Forni, Gallerani) e la dimensione interculturale (Silva, Oggionni), senza dimenticare di approfondire la conoscenza delle teorie sull'attaccamento e delle relative implicazioni per l'agire professionale (D'Alessio) o di trattare la tematica del "benessere e della salute sociale delle famiglie" (Mantovani, Bove) e riflettere su alcune zone d'ombra inerenti la professionalità educativa (Oggionni).

Riguardo alla terza tematica individuata, le modalità e le strategie innovative più efficaci per sviluppare la professionalità degli educatori nei servizi zerosei, sia la relazione iniziale (Balduzzi) sia i contributi della sessione concordano nel focalizzare tre prerequisiti indispensabili ai fini della efficacia della formazione continua: a) dare priorità agli approcci *bottom-up*, contestuali e partecipati; b) supportare e accompagnare la formazione prevedendo ruoli di coordinamento e funzioni di facilitazione, attribuendo le risorse necessarie e sviluppando politiche coerenti a livello territoriale; c) assegnare al Sistema universitario un ruolo centrale nella formazione iniziale e continua degli educatori e degli insegnanti. Tenendo conto dei tre prerequisiti sopra ricordati i contributi hanno individuato la Ricerca-Azione e la Ricerca-Formazione (Savio), come approcci più adeguati per avviare percorsi di formazione partecipati, in grado di collegare la riflessione con l'intervento situato. Le strategie formative da considerare più coerenti con il profilo delle professionalità 0-6 sono apprezzabili quelle volte a favorire la circolarità tra riflessione, azione e miglioramento e l'apprendimento reciproco o che promuovono atteggiamenti meta-riflessivi e autovalutativi. È apprezzata la formazione svolta in presenza e in prossimità, ma non va esclusa quella svolta a distanza, purché si operi sempre per fare emergere la dimensione del vissuto personale e gli aspetti impliciti che condizionano le relazioni educative. In questa direzione e tenendo conto degli esiti di alcune indagini empiriche presentate nella sessione si ritengono efficaci le azioni volte a coltivare le Comunità di pratica, a introdurre i compiti di realtà, a incoraggiare le pratiche di apprendimento attivo, a capitalizzare le "intuizioni" nel repertorio professionale degli educatori (Striano, Capo, Lucisano), nonché a utilizzare le narrazioni, gli studi di caso e le osservazioni sul campo con l'analisi di alcune microsequenze scelte (Infantino). Si ritiene infine opportuno riconoscere l'importanza della formazione orientata a partire da specifiche opzioni metodologiche e della specializzazione Montessori (Romanazzi), anche al fine di garantire un sistema di servizi educativi integrato, che sia anche plurale e ricco di opzioni e di opportunità educative.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L., Lazzari A. (2020). L'educazione per la prima infanzia in tempo di riforme: incrementare l'accessibilità dei servizi per famiglie e provenienti da contesti svantaggiati attraverso processi di advocacy. *Scholè*, LVIII, 2, 295-307.
- Fiorucci M., Moretti G. (eds.). (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma TrE-Press.
- Loiodice I. (2018). Il dono, la cura, l'educazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(1), 18-28.

Costruire un sistema 0-6 dal basso: la richiesta di formazione nel Coordinamento Pedagogico Territoriale di Padova

Luca Agostinetto

Professore Associato - Università di Padova
luca.agostinetto@unipd.it

Emilia Restiglian

Professoressa Associata - Università di Padova
emilia.restiglian@unipd.it

1. La sfida del sistema integrato “zerosei”

Come è noto, oggi i servizi educativi per l’infanzia si trovano su una fortunata ma delicata congiuntura: quella della loro ridefinizione secondo un inedito sistema integrato “zerosei”.

“Diversi per modalità organizzative e gestionali, i due sistemi del nido e della scuola dell’infanzia hanno camminato in parallelo fino ad oggi” (Silva, 2018, p. 186), anche sulla base di una loro origine storica significativamente diversa (Barbieri, 2015). Sebbene la stessa Commissione Europea (2018) riconosca come lo *split system* sia l’organizzazione più comune nei 27 Stati Membri, possiamo registrare una spinta crescente – intercettata anche dal nostro Paese – verso un modello integrato dei servizi per l’infanzia quale risposta al bisogno di miglioramento della qualità dell’*Early Child Education and Care*. È oramai assodato come un precoce inserimento dei bambini e delle bambine nei servizi educativi influisca positivamente sul loro sviluppo cognitivo e sulle abilità sociali a lungo termine (Barnett, 1995; Leseman, Slot, 2020), oltre a rappresentare un evidente vantaggio (anche, ma certamente non solo economico) in chiave strategica (Vandenbroeck, 2018).

È questo il quadro nel quale la L. n. 107/2015 (detta “della Buona Scuola”) e il D.Lgs. n. 65/2017 che ne dà attuazione, intendono ridisegnare il nesso tra nido e scuola dell’infanzia, spostandolo dal piano della separazione a quello della continuità e della verticalità del curriculum (Bondioli, Savio, 2018) secondo una prospettiva di unitarietà tanto della crescita del bambino quanto della relativa gradualità al suo accompagnamento da parte della famiglia e dei servizi.

2. Le dimensioni implicate e il ruolo dell’università

Cercando elementi di sintesi, ci sembra che la sfida del sistema educativo integrato dai zero ai sei anni si giochi su tre principali dimensioni, strettamente interconnesse tra di loro.

La prima è di ordine *pedagogico-educativo* e consiste nella capacità di elaborare un quadro teorico coerente e un approccio educativo rispettoso delle diverse età, ma attento all'unitarietà della crescita; la seconda dimensione della sfida ci sembra possa essere di tipo *organizzativo-funzionale*, giacché lo sforzo attuativo non può che confrontarsi realisticamente con condizioni non semplici e non sempre favorevoli (Neri, 2017). Infine, la terza dimensione è quella *culturale-sociale*, dato che il sistema integrato richiede, ma al contempo comporta, un passo in avanti lungo la cultura dell'infanzia.

Un segnale a nostro avviso estremamente significativo verso questo cambiamento culturale è rinvenibile anche nel riconoscimento che questa delicata e cruciale età della vita merita (e necessita) di educatori formati a livello universitario (come, d'altra parte, già avviene per l'insegnante della scuola dell'infanzia). L'art. 4 del citato D. Lgs. n. 65/2017 stabilisce infatti che l'educatore per la prima infanzia deve avere una qualificazione universitaria acquisita nella classe di laurea L-19, secondo un percorso ed un curriculum formativo specifico (cfr. D.M. n. 378/2018), attribuendo così "alla formazione degli educatori e degli insegnanti un ruolo centrale e propulsivo per la qualificazione di tutto il sistema" (Balduzzi, Pironi, 2017 p. 133).

Ma in questo quadro di cambiamento, il ruolo dell'università non si esaurisce sul solo piano didattico-formativo per la qualificazione professionale degli educatori, né su quello della ricerca teorica ed empirica: anch'esso di gioca su tre dimensioni, e la terza coincide proprio con "terza missione", quella dell'interazione diretta con la società civile (cfr. D.L. 19/2012), per favorire processi di trasformazione sociale e culturali. E tra questi, per quanto sin qui argomentato, riteniamo proprio che un contributo fondamentale debba andare per la realizzazione del sistema educativo integrato per i bambini e le bambine da zero a sei anni.

3. Il Coordinamento Pedagogico Territoriale di Padova

Il Comune di Padova ha avviato il Tavolo di Coordinamento Pedagogico Territoriale (quale obiettivo strategico del Sistema integrato) a partire da dicembre 2019. Fin da subito sono stati chiamati a far parte del gruppo di lavoro tutti gli enti che si occupano di "zerosei" anni a Padova e Provincia, compresa l'università. Il territorio padovano si caratterizza per una marcata complessità e la presenza massiccia di scuole dell'infanzia paritarie e servizi per la prima infanzia aderenti a diverse organizzazioni. Il tema centrale della discussione è stato quello della continuità zerosei, elemento non sempre scontato se consideriamo il territorio. Infatti, pur essendo previsti dalla normativa regionale (Legge regionale 32/90) sia i Centri infanzia (12 mesi-6 anni) che i nidi integrati (connessi a scuole dell'infanzia già attive), che afferiscono generalmente a FISM e, più di recente, al terzo settore, la continuità non è stata oggetto di particolare attenzione, vista anche la scelta di procedere spesso con percorsi di formazione continua differenziati tra educatori e insegnanti.

Dopo un lavoro di conoscenza dei membri del tavolo di coordinamento pedagogico territoriale, è stato avviato un percorso formativo costituito da quattro webinar (novembre-dicembre 2020) cui hanno partecipato 630 persone (educatori, insegnanti e coordinatori). È seguito un incontro di “condivisione virtuale” dei percorsi di buone pratiche sulla continuità nido-infanzia attuati in alcune strutture dei quattro ambiti territoriali di cui è composto il territorio (giugno 2021).

4. La progettazione congiunta di un percorso formativo

Un ulteriore allargamento del gruppo di lavoro a fine estate 2021, ha consentito di continuare il lavoro per la promozione e lo sviluppo del sistema integrato con il fine ultimo di costruire un percorso formativo di più ampio respiro. La modalità di lavoro scelta è stata quella partecipativa, proseguendo quindi un *modus operandi* che ha caratterizzato fin da subito l'azione del Coordinamento pedagogico territoriale (CPT). Tutte le decisioni, infatti, sono state (e vengono) prese dopo un confronto allargato e sistematico con tutti i membri del tavolo, rappresentanti di un sistema ampio e articolato.

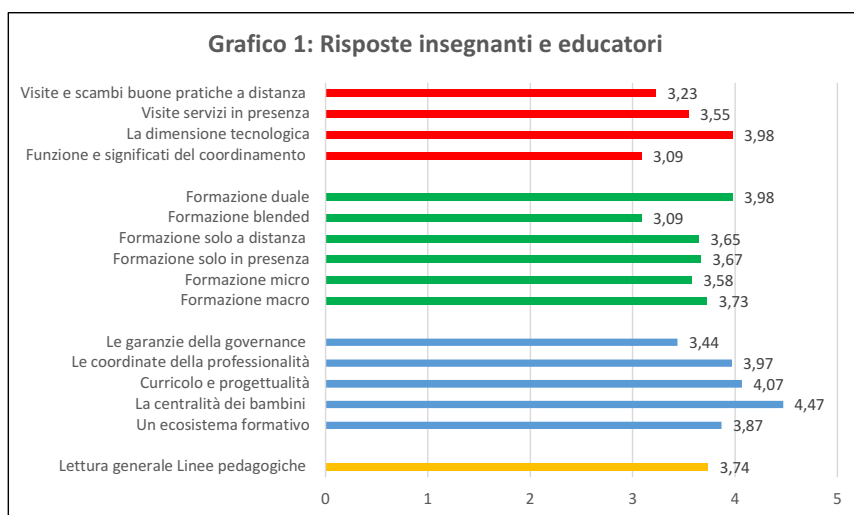
A partire dai temi delineati nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei anni (dicembre 2020), si è deciso di proporre un breve questionario per rilevare i bisogni formativi di coordinatori, educatori e insegnanti. Il questionario, somministrato tramite moduli di Google, ha chiesto di indicare il grado di utilità delle varie parti in cui si articola il documento e le modalità di lavoro preferite (es. formazione in presenza, a distanza). Le 550 risposte sono lo specchio di un'ampia partecipazione, anche tenendo conto che da parte di Comuni, FISM e Fondazione SPES era stata data l'indicazione di rispondere solo al coordinatore del servizio.

Il profilo dei rispondenti si caratterizza come segue: 36% sono insegnanti di scuola dell'infanzia, 16% coordinatori (si presume quasi tutti della scuola dell'infanzia paritaria, con o senza servizi 0-3 anni associati, visto che con un numero di sezioni consistente è spesso presente un coordinatore a tempo pieno), 14% insegnanti-coordinatori. Rientrano nei servizi per la prima infanzia il 24% di educatori e il 7% di educatori-coordinatori. Hanno risposto anche alcuni dirigenti scolastici (2%) mentre l'1% dei rispondenti ha risposto “altro” (pedagogisti, insegnanti di scuola primaria, segretaria). Il 58% dei rispondenti lavora nella scuola dell'infanzia, il 27% negli asili nido (micronidi, nidi integrati, nidi aziendali), il 5% nei nidi in famiglia, il 4% in scuole dell'infanzia con sezione primavera e/o nido integrato, il 4% nei centri infanzia e il restante 2% in strutture non ben specificate o nella scuola primaria.

Nel grafico 1 vengono riportati i dati delle preferenze di educatori e insegnanti rispetto alle proposte formative tematiche e organizzative articolate su una scala autoancorante da 1 a 5 (1=poco utile; 5=molto utile). Le risposte sono state analizzate tenendo presente la variabile “ruolo”. A fronte di una media del 3,74 per quanto riguarda una *lettura generale delle Linee pedagogiche*, particolare rilevanza ha avuto per tutti la parte denominata *La centralità dei bambini* ($x=4,47$) la quale,

pur comprendendo tematiche molto diverse, ha restituito l'idea che sia necessario rifondare dal basso il ruolo e il significato del lavoro con i bambini. Per questioni di spazio, lasciamo al lettore l'evidenza degli altri elementi emersi.

A partire da queste risposte, e tenendo ferma l'intenzione di lavorare comunque sul coordinamento, il CPT – in linea con la recente circolare ministeriale del 20 gennaio 2022 – sta delineando un percorso formativo congiunto di ampio respiro, accompagnato da laboratori esperienziali a livello dei quattro ambiti territoriali con un numero ristretto di partecipanti. Le tematiche attorno alle quali verrà costruito il percorso sono il gioco per lo sviluppo delle potenzialità dei bambini e del loro apprendimento, l'intreccio tra educazione e cura, le relazioni fra i bambini e la riscoperta dell'infanzia.



5. Conclusioni

Uno degli obiettivi del sistema integrato è quello di promuovere una qualità diffusa dell'offerta educativa attraverso la formazione continua in servizio. Riteniamo che la sfida odierna non consista, infatti, nella creazione di singoli servizi di qualità, ma nel supporto alla qualificazione dell'intero sistema. Ecco che il CPT può divenire la risorsa fondamentale per sostenere, a livello territoriale, la costruzione di un sapere pedagogico e di metodologie educative condivise e partecipative, nel rispetto delle specificità delle tante strutture per l'infanzia.

I CPT possono costituire quindi un luogo privilegiato di confronto fra esperienze e posizioni pedagogiche diverse che conservino da un lato l'autonomia delle diverse istituzioni, ma che sviluppino al contempo pratiche comuni, soprattutto per quanto riguarda i percorsi di continuità e, in prospettiva, la costruzione di un curriculum unitario 0-6 anni. All'interno dei coordinamenti, il ruolo dell'Università

può affiancare attivamente i processi di qualificazione del sistema dei servizi, con l'attuazione di percorsi di sperimentazione e di ricerca. Tale ruolo si configura come un paziente lavoro di cucitura e tessitura che cerca di garantire l'equilibrio tra la ricerca pedagogico-educativa, l'organizzazione e la messa a sistema dei percorsi formativi e la valenza sociale e culturale di un lavoro sull'infanzia.

Ci sembra importante, infine, richiamare l'importanza di un raccordo almeno a livello regionale delle iniziative dei CPT. Se da un lato, infatti, è importante lasciare che emergano le specificità dei territori, dall'altro appare imprescindibile fornire alcune indicazioni di fondo sull'organizzazione e sulla funzione dei coordinamenti, vista l'estrema eterogeneità esistente.

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L., Pironi T. (2017). Progettare la formazione degli educatori e degli insegnanti per un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni. *Studium Educationis*, 2, 133-135.
- Barbieri N. S. (2015). *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*. Padova: Cleup.
- Barnett W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333, 975-978.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carrocci.
- Leseman P.P., Slot P. L. (2020). Universal versus targeted approaches to prevent early education gaps. The Netherlands as case in point. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 487-507.
- Neri S. (2017). Il nuovo sistema integrato dei servizi per l'infanzia tra ambizioso universalismo e realismo minimalista. *Politiche Sociali*, 12(3), 513-516.
- Silva C. (2018). Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6: percorso normativo e riflessioni pedagogiche. *Form@re*, 18(3), 182-192.
- Vandenbroeck M. (2018). The historicity of pedagogical research. *Pedagogia Oggi*, 2, 33-48.

Tessere “reti” a partire dalla formazione in servizio dei professionisti che lavorano nello 0-6

Chiara Bove

*Professoressa Ordinaria - Università di Milano Bicocca
chiara.bove@unimib.it*

1. Premessa

In questo contributo rifletteremo sulla necessità di investire nella formazione in servizio dei professionisti 0-6 per sostenere lo sviluppo di figure educative capaci di “tessere reti”, mettendo in campo azioni sistemiche nel lavoro con le famiglie, in particolare le più vulnerabili, in un momento in cui la eco della emergenza pandemica esaspera la forbice delle disuguaglianze. Connettere la formazione in servizio dei professionisti 0-6, riconosciuta dalla legge 107 del 2015 e dal D.lgl 65/2017 come un riferimento cruciale e obiettivo strategico per la qualità del sistema integrato (che ne sancisce anche l’obbligatorietà), ai bisogni che emergono dal campo è una premessa indiscussa nel dibattito sull’efficacia e la qualità della formazione continua.

I rapidi mutamenti delle configurazioni familiari e degli assetti sociali fanno emergere di continuo nuovi problemi o temi di cui farsi carico a livello formativo. Di che cosa hanno bisogno i bambini e le famiglie oggi? La vita quotidiana è il “barometro” del benessere dei bambini (Picca et al., 2021) ed è conoscendo come stanno quei bambini e quelle famiglie con cui si lavora a livello micro – come abbiamo provato a fare in una ricerca recente in collaborazione con un gruppo di pediatri (Mantovani et al., 2021) – che possiamo dedurre criteri per promuovere la qualità dell’agire educativo.

2. Alcuni temi emergenti

L’esperienza drammatica dell’emergenza sanitaria ha svolto la funzione di “rivelatore” (Silva, Gigli, 2021) lasciando emergere temi che potevano sembrarci ovvi, e che ora si presentano rinnovati nei significati. Tra questi, per esempio, i temi del “benessere” e della “salute sociale” delle famiglie (Bove, Mantovani, 2022), come abbiamo in parte già discusso altrove (Mantovani et al., 2021).

La “pedagogia del benessere” (Mantovani, 1997), al centro della tradizione pedagogica dei servizi per l’infanzia in Italia e delle linee di indirizzo Europee per l’ECEC (Lazzari, 2016), sottolinea la necessità di curare le condizioni ambientali, psicologiche, sociali, fisiche e relazionali per garantire il benessere di tutti i bambini

e le bambine e, a cascata, delle famiglie. Prospettiva che è stata molto sviluppata nei centri per bambini e famiglie, contesti di socialità e prossimità tra pari (adulti e bambini) che svolgono una funzione importante di sostegno alle famiglie e supporto alla genitorialità (Musatti, Picchio, 2005). Oggi questa idea di benessere si associa alla consapevolezza di quanto lo “stare bene” sia, in fondo, anche sapersi attivare, reagendo proattivamente alle sfide che interessano il singolo e la comunità (Laytard, 2005).

Anche il tema della salute è profondamente connotato in senso sociale, intendendo con salute qualcosa che va oltre la mera assenza di malattia (OMS, 1984). La salute sociale si definisce “come la capacità di adattarsi comodamente a diverse situazioni sociali e agire in modo appropriato in una varietà di impostazioni” (Mussi, Corvi, 2019, p. 32). In tal senso, fa riferimento a “quella dimensione del benessere di un individuo” che riguarda “come interagisce con le istituzioni sociali e i costumi sociali” (*Ibidem*). La salute sociale è dunque quella condizione di “aggiustamento sociale e supporto sociale o la capacità di svolgere ruoli normali nella società” (*Ibidem*).

Assumendo questa definizione, potremmo dire che il sostegno sociale (la rete) è una componente centrale non solo per il benessere dei bambini, ma anche per la qualità della vita quotidiana dei genitori. Un individuo in salute, dunque, è un individuo che può contare su una rete di relazioni, di affetti, di aiuto e di condivisione funzionale alla costruzione di un ambiente positivo in cui agire stili di vita sani.

3. Quali spunti per la formazione?

Queste brevi riflessioni confermano due premesse importanti per la qualità della formazione: il suo essere l'occasione per aggiornare le competenze degli educatori per rispondere ai nuovi bisogni dei bambini e delle famiglie, ma anche lo spazio per costruire occasioni di scambio e confronto tra professionisti diversi. Non sorprende, in proposito, l'indicazione di fare rete tra servizi e territori che emerge anche dai recenti Orientamenti Nazionali per i Servizi educativi per l'Infanzia: “Tra le competenze richieste al personale educativo oggi ci sono anche quelle legate alla conoscenza delle opportunità offerte dal territorio e allo sviluppo di sinergie e collaborazioni proficue con altre figure professionali quali, ad esempio, psicologi e pediatri” (Miur, 2022, pp. 30-31).

Collaborare “proficuamente” (*ibid.*) significa prima di tutto accordarsi sui significati. Ogni volta che parliamo di benessere e di salute, mettiamo sul tavolo visioni, culture della vita e dell'educazione non necessariamente omogenee tra loro. La pandemia ha messo a nudo la necessità di fare rete, non solo a livello pratico ma anche in senso culturale e teorico: è cruciale oggi costruire modi condivisi di parlare, significare, agire per far fronte in modo coerente ai molti cambiamenti che interessano la vita dei bambini e delle famiglie. Pensando ai temi complessi della salute e della malattia, per esempio, Moro parla di “induttori culturali” per

farcì riflettere su quei “nuclei di senso situati alla frontiera tra il privato e il pubblico, l'intimo e il rituale” (Nathan, 1987, cit. in Moro, 1994/2002, p. 152) che determinano i tanti modi di rispondere concretamente a condizioni di malessere, patologia o malattia. Questi “nuclei di senso sono iscritti nel sintomo”, spiega Moro, e ci aiutano a proporre strategie preventive e terapeutiche “meticciate” (Ivi, pp. 24-25) che tengano insieme lo sguardo di chi prende in carico le famiglie (professionisti dell'educazione e della salute) con il materiale culturale di cui sono portatrici le famiglie ma anche i servizi/le istituzioni (i luoghi deputati alla cura e al benessere).

In un momento storico e culturale come quello attuale, è necessario investire nella formazione dei professionisti per potenziare il ruolo dei servizi 0-6 come “arene” protette per il dialogo su questi temi (Bove, Mantovani, 2022).

Nei servizi educativi genitori ed educatori/insegnanti possono confrontarsi su che cosa significa stare-bene, agire stili di vita sani fin dall'infanzia, agire comportamenti funzionali alla salute sociale della comunità a partire dalla costruzione di reti e di legami solidali (Bove, 2021).

L'antropologo dell'educazione Tim Ingold (2021), ripercorrendo gli insegnamenti della natura, suggerisce di ripensare al lavoro intellettuale e culturale partendo dalla prossimità piuttosto che dalla diversità, osservando come oggi l'umanità abbia la tendenza a “interagire molto” ma a “corrispondere poco” (p. XVI). Lo studioso ci propone di sostituire l'interazione con la “corrispondenza” tra modi di pensare, assumendo un'idea di conoscenza intesa come un divenire che scorre “non attraverso e tra” ma “entro” e “con” (muovendosi dentro i contesti, abitando i contesti, attraversando i contesti).

Ci dice cioè di lasciarci alle spalle il presunto problema dell'interdisciplinarietà oltrepassando il rischio della territorializzazione della conoscenza. La sua proposta è quella di pensare e di agire in modo olistico nei termini di una conoscenza interconnessa con gli altri e con il mondo/gli ambienti di vita.

La suggestione di Ingold è uno spunto per rileggere la formazione degli educatori 0-6 come dispositivo pedagogico per costruire interconnessioni, rinnovando l'impegno pedagogico nei confronti di un'idea di formazione in servizio come spazio privilegiato per costruire reti virtuose di confronto e collaborazione intersettoriali.

Riferimenti bibliografici

- Bove C., Mantovani S. (2022). Benessere e salute sociale delle famiglie vulnerabili nella fase post-pandemica: spunti e riflessioni per la formazione degli educatori 0-6 da una ricerca in Lombardia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20(1), 73-85. <https://doi.org/10.36253/rief-12251>
- Bove C. (2021). Coltivare legami. Prendersi cura delle famiglie nei servizi 0-6 in prospettiva interculturale. In I. Pescarmona (ed.), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6* (pp. 151-160). Roma: Aracne.

- Ingold T. (2021). *Correspondences*, Cambridge: Polity Press Ltd (trad. it. *Corrispondenze*, Raffaello Cortina, Milano, 2021).
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Mantovani S. (1997). Ruolo e funzioni dell'educatrice. Una pedagogia del benessere. In N. Terzi, L. Cantarelli, B. Battaglioli (eds.), *Il nido compie vent'anni*, Bergamo: Junior.
- Mantovani S., Bove C., Ferri P., Manzoni P., Cesa Bianchi A., Picca M. (2021). Children under lockdown: voices, experiences and resources during and after the COVID-19 emergency. *European early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 35-50.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerca e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Miur (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (approvati con D.M. 24 febbraio 2022, n. 43), <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>.
- Moro M.R. (1994). *Parents en exils*. Presses Universitaires de France (trad. it. *Genitori in esilio*, Raffaello Cortina, Milano, 2002).
- Musatti T., Picchio M.C. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città*. Bologna: Il Mulino.
- Mussi A., Corvi D. (2019). Salute sociale, benessere fisico e salute mentale. *European Journal of Public health Studies*, 1(1), 7-13.
- Picca M., Manzoni P., Milani G.P., Mantovani S., Cravidi C., Mariani D. et al. (2021). Distance learning, technological devices, lifestyle and behavior of children and their family during the COVID-19 lockdown in Lombardy: a survey. *Italian Journal of Pediatrics*, 47(1), 1-6.
- Silva C., Gigli A. (2021). Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 5-17.

Valenza delle teorie sull'attaccamento nella formazione 0-3

Chiara D'Alessio

Professoressa Associata - Università di Salerno
chdalessio@unissa.it

1. Premessa

Avendo insegnato per 10 anni, tra gli altri corsi, nel corso di laurea di educatori di nido a scienze della formazione ed avendo tenuto corsi per educatori e genitori in diversi asili nido, ho molto a cuore la fascia di età presa in considerazione, nel campo della formazione continua degli educatori. Essa necessita di un'attenzione particolare nel campo specifico relativo alle teorie sull'attaccamento, introdotte da Bowlby (1983) e successivamente approfondite da altri studiosi, tra i quali Ainsworth (2006), Attili (2018), Ammanniti e Gallese (2014), Schore e Schore (2008), Siegel (2001) e dalla sottoscritta (D'Alessio, 2019).

2. Introduzione

Secondo Grazia Attili (*op. cit.*), la studiosa italiana che ha maggiormente lavorato in questo campo le teorie dell'attaccamento rappresentano il quadro concettuale empiricamente fondato più significativo nel campo sociale e dello sviluppo affettivo. Hanno un ruolo rilevante nella letteratura clinica relativa agli effetti dei rapporti precoci genitore-figlio concernenti le relazioni disturbate.

Tali teorie dimostrano che l'attaccamento è una tendenza innata a strutturare solidi legami affettivi ed a cercare la vicinanza protettiva con particolari persone nel momento in cui si è vulnerabili ai pericoli ambientali per fatica, dolore, impotenza o malattia. Questa condizione è presente soprattutto nella prima infanzia perché è l'età in cui esiste una maggiore vulnerabilità, perché il soggetto, pur essendo senziente, non è in grado di comprendere ed elaborare verbalmente i suoi vissuti.

In questo periodo della vita il minore non è in grado di fronteggiare da solo situazioni di disagio. Pertanto, l'attaccamento realizza i suoi massimi effetti positivi o negativi in questo periodo dell'esistenza umana.

3. Significato dell'attaccamento

Quando affermiamo che un bambino presenta un attaccamento intendiamo dire che egli avverte il bisogno di percepire la vicinanza e il contatto fisico di una persona di riferimento, soprattutto in particolari situazioni.

Perché si realizzi un attaccamento sano o per meglio dire sicuro e si crei un'adeguata fiducia di base, è necessario che i *caregiver* (genitori o chiunque si prenda cura del minore) sappiano rispondere adeguatamente ai segnali e ai bisogni del bambino.

Se ciò avviene, il soggetto affronta le vicende della vita con maggiori possibilità di fronteggiare gli eventuali ostacoli che potrà incontrare. La qualità del rapporto che si stabilisce tra i soggetti citati definisce la sicurezza dell'attaccamento.

4. I Modelli Operativi Interni

Sarà la sensibilità e la disponibilità del caregiver e quindi la formazione di modelli operativi interni che determineranno le future relazioni. I *Modelli Operativi Interni* (Siegel, *op. cit.*), sono l'insieme di schemi di rappresentazione interna che costituiscono immagini, emozioni, comportamenti connessi all'interazione tra il bambino e gli adulti significativi, che diventano ben presto inconsapevoli e tendenzialmente stabili nel tempo. Una sorta di mappa formata da una *rappresentazione mentale* che il soggetto ha della realtà esterna, l'immagine di sé e gli assunti su come funzionano le relazioni interpersonali. La loro capacità anticipatoria degli eventi li porta ad influenzare le future relazioni affettive che tenderanno a ripetere la relazione precoce tra l'infante e il *caregiver*. Il *Modello Operativo Interno* deriva quindi dalle esperienze di attaccamento precoce. Un bambino che è vissuto in una famiglia con figure genitoriali disponibili e affettuose interiorizzerà un *Modello Operativo Interno sicuro*. Questo gli dà la sicurezza, perlopiù inconscia, che tutte le volte in cui potrà trovarsi in difficoltà, e in qualsiasi luogo, vi saranno sempre a disposizione persone fidate che gli verranno in aiuto (Bowlby, 1979; D'Alessio, 2019; Attili, 2018).

5. L'attaccamento insicuro

I bambini che, al contrario, hanno sperimentato relazioni connotate da indisponibilità, discontinuità o che hanno avuto figure incapaci di fornire cura e protezione si sentiranno soli e rifiutati; pertanto, reagiranno evitando il mondo o opponendosi.

L'insicurezza nelle relazioni, la paura dell'abbandono e della solitudine, la dipendenza emotiva, incatenare una relazione con l'altra, la sofferenza al momento di amare sono solo alcuni esempi delle conseguenze dell'attaccamento insicuro-ambivalente, evitante o disorganizzato.

L'attaccamento che si viene a formare grazie alla relazione primaria con un adulto significativo si modifica e si estende ad altre figure, sia interne sia esterne alla famiglia con la crescita del minore. Tale situazione si estende fino all'adolescenza e si modifica nella fase adulta, nella quale il soggetto dovrà aver maturato la capacità di separarsi dal caregiver primario e legarsi a nuove figure di attaccamento.

6. Neurofisiologia dell'attaccamento

Gli studi sull'attaccamento e suoi aspetti neurofisiologici a giudizio di Siegel (2001) dimostrano che l'attaccamento stabilisce una relazione interpersonale che aiuta il cervello immaturo ad organizzare i propri processi, utilizzando le funzioni cerebrali mature del cervello dei caregiver. Pertanto, in presenza di un'adeguata relazione il bambino avrà un attaccamento sicuro. Il cervello, quindi, sembra rivestire un ruolo non trascurabile negli aspetti emotivi e cognitivi collegati all'attaccamento.

Gli studi di Schore (1997) e Schore e Schore (2008) analizzano lo sviluppo dell'emisfero destro del cervello che favorisce nella persona la sensazione di essere in relazione con gli altri. Esso è strettamente collegato con il sistema limbico che costituisce il principale responsabile dell'elaborazione delle emozioni. La crescita del cervello presenta uno scatto cruciale a partire dal terzo mese e continua nei successivi 18-24 mesi. Questo è un periodo critico in quanto in esso sono necessari specifici stimoli per lo sviluppo e la crescita del soggetto. Se, al contrario, sono presenti fattori ambientali negativi, come deficit nutrizionali ed esperienze affettive ed interpersonali inadeguate, la salute mentale del minore può essere danneggiata. L'assenza di esperienze adeguate può determinare nel bambino un danneggiamento strutturale dell'emisfero destro che non riuscirà a garantire la sincronizzazione dell'affetto e la relazione empatica con gli altri. Esiste inoltre un legame tra qualità dell'attaccamento e stress: ricerche neuroscientifiche dimostrano che i bambini con legame di attaccamento insicuro presentano livelli di cortisolo (rilevato nella saliva), che è l'ormone dello stress, più elevati rispetto agli altri bambini. Ciò provoca problemi di sviluppo dell'ippocampo, che è una struttura cerebrale coinvolta nella memoria ed abbassamento delle difese immunitarie, rendendo questi bambini più vulnerabili anche alle malattie fisiche (D'Alessio, *op. cit.*).

7. Attaccamento ed intersoggettività

Secondo Ammanniti e Gallese (2014) l'attaccamento presiede alla *Nascita dell'intersoggettività*, titolo di un interessante volume edito da Cortina, il quale spiega in maniera approfondita ed esaustiva le possibili dinamiche dell'attaccamento ed i rischi connessi, con un approccio transdisciplinare. L'intersoggettività descrive interazioni tipicamente umane sviluppatasi dai primi giorni di vita, in un processo

che conduce alla capacità di comprendere la mente degli altri. Gli autori presentano l'intersoggettività in un'ottica neurobiologica valorizzando il funzionamento cerebrale nel contesto dei comportamenti interattivi, con una particolare attenzione alla funzione dei neuroni specchio; vengono poi analizzate le dinamiche psicologiche materne e paterne coinvolte nella nascita della matrice intersoggettiva nel figlio ed approfondite alla luce della cogenitorialità. Viene poi considerato l'impatto dello stress genitoriale sullo sviluppo del bambino, delineando infine le implicazioni di tali studi a scopo preventivo e clinico con l'offerta di percorsi di supporto a famiglie problematiche.

Per i suddetti motivi è indispensabile che nella formazione degli educatori di nido siano presenti tali conoscenze in modo approfondito. Purtroppo le pratiche attuali, tranne in qualche isola felice, nella nostra esperienza non rispecchiano modalità comportamentali aderenti a tali teorie.

Avendo laureato negli anni oltre un centinaio di studenti che ora lavorano negli asili nido e mantenendo costantemente i contatti con loro, essi mi espongono numerose criticità, molte delle quali dovute ad assenza di preparazione degli educatori sugli aspetti teorici e le modalità pratiche di applicazione delle teorie sull'attaccamento, con conseguenze negative anche notevoli sui bambini.

L'educatore 0-3 deve avere modalità materne/paterne di accostarsi al bambino, evitando di precocizzare l'apprendimento di regole e comportamenti impossibili da realizzare a quell'età, proponendo attività strettamente legate all'età e soprattutto stabilire relazioni affettivo-emotive profonde e personalizzate con il bambino, proprio come farebbe un genitore, evitando distacchi ed indifferenze che purtroppo fanno parte ancora della realtà attuale di molti nidi.

Si spera che in seguito all'inserimento di personale qualificato nei nidi, a seguito della legge Iori, possa modificare in positivo questa situazione.

8. Conclusione. Una piccola narrazione o la narrazione di una piccola

Sono tanto appassionata all'argomento perché da bambina sono stata vittima di un asilo nido inadeguato che mi ha lasciato traumi emotivi ed affettivi. Ho poi risolto da adulta in psicoterapia.

Ma quel dolore infantile si è trasformato in una vera passione per l'attenzione a questa fascia d'età che mi ha portato anche a visitare molti asili nido della Campania per valutare la loro idoneità per il tirocinio degli studenti.

Per terminare, in base a quanto finora esposto, lo studio delle teorie sull'attaccamento dovrebbe costituire una parte importante della formazione 0-3, anche in una prospettiva di ulteriore sviluppo professionale e formazione continua delle educatrici che non hanno la laurea triennale e mancano completamente di conoscenze su queste importantissime dinamiche che, come abbiamo visto, condizionano la vita intera di una persona. Anche se molti non ricordano quel periodo, secondo Siegel (*op. cit.*) la memoria inconscia, implicita di esperienze traumatiche rimane nella persona dando origine a disagio psicologico che la persona non sa spiegarsi.

Dunque, come afferma Attili nel volume: *Attaccamento e legami. La costruzione della sicurezza* la nostra personalità, dal nascere al morire, viene influenzata dalla qualità delle relazioni di cui abbiamo fatto esperienza in tenera età. Se si sono avuti dei *caregiver* pronti a soddisfare il nostro bisogno di contatto e protezione si potrà diventare genitori sicuri, partner felici, anziani sereni. Se le nostre relazioni di attaccamento si sono basate su cure carenti o distorte, la Attili propone dei percorsi per costruire la sicurezza in età più tarda e trasmetterla ai figli. Il volume risulta particolarmente utile alla formazione degli educatori 0-3, poiché trattazione scientificamente fondata e al tempo stesso strumento pratico comprendente proposte di esempi, consigli ed esercizi al fine di aiutare a prendere consapevolezza ed eventualmente migliorare le proprie modalità di accudimento costruendo la propria ed altrui sicurezza.

Buon attaccamento a tutti!

Riferimenti bibliografici

- Ainsworth M. (2006). *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ammanniti M., Gallese V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Milano: Raffaello Cortina.
- Attili G. (2018). *Attaccamento e legami. La costruzione della sicurezza*. Roma: San Paolo.
- Bowlby J. (1988). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Alessio C. (2019). *Pedagogia e neuroscienze*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Schore A. N. (1997). Early organization of the nonlinear right brain and development of a predisposition to psychiatric disorders. *Development and Psychopathology*, 9, 595-631.
- Schore J.R., Schore A.N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36, 9-20.
- Siegel D. J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.

Co-progettare la formazione continua 0-6: il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale

Rosita Deluigi

*Professoressa Associata - Università di Macerata
rosita.deluigi@unimc.it*

Il Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 propone una revisione del paradigma educativo che accompagna i bambini e le bambine nella prima infanzia, introducendo elementi cardine su cui approfondire la riflessione in dialogo con le prassi. L'attualizzazione delle Linee pedagogiche 0-6 e degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia necessita di una declinazione territoriale, chiamando in causa la concretezza delle alleanze tra i molteplici garanti dei minori, verso un paradigma pensato e agito congiuntamente (Cerini, Spinosi, 2021).

Gli adulti, custodi e promotori della cura e della tutela della cultura dell'infanzia, sono invitati a soffermarsi su scenari di corresponsabilità discussi, condivisi e problematizzati. Ciò significa che la comunità educante è chiamata a generare un pensiero pedagogico teso a ridefinire l'alleanza di enti e istituzioni che operano collocandosi dalla parte dei bambini (Vittoria, 2017). Di fronte a snodi mancati, continuità di passaggio, territorialità eterogenee e fatiche dell'educare occorre ideare interventi accurati, innanzitutto con educatrici, educatori e insegnanti che vivono nelle pratiche e che si confrontano con situazioni che vanno da un assoluto raccordo ad una comunicazione approssimativa.

I Coordinamenti Pedagogici Territoriali (CPT) possono diventare luoghi relazionali tesi a concretizzare percorsi di formazione che favoriscano sinergie praticabili fondate su un lessico condiviso che abita le prassi del quotidiano con sguardo attento e critico. Nei CPT si possono avviare e consolidare disegni di ricerca sperimentali e processi di valutazione quali-quantitativi, costituendo reti di servizi 0-3 e di scuole dell'infanzia e realizzando dinamiche di corresponsabilità tra scuole, servizi, famiglie e territorio, con la consapevolezza che siffatti movimenti si avviano solo grazie alla conoscenza e al riconoscimento reciproco.

In tal senso, la formazione congiunta tra educatori e insegnanti assume un ruolo rilevante nel condividere visioni e linguaggi comuni sullo 0-6, articolando riflessività specifiche riguardanti un'infanzia con cui ci si avventura in luoghi e tempi di apprendimento esperienziale. Intraprendere percorsi territorialmente situati consente di rileggere le pratiche, di ri-significare le consuetudini e di ampliare ipotesi di sperimentazione, di ricerca-azione e di rielaborazione documentata. Formarsi insieme e continuamente è irrinunciabile per dar vita ad approcci educativi in cui diverse professionalità apportino contributi rilevanti all'interno del gruppo di lavoro, del servizio, della scuola e della comunità.

Per fare questo, la cura dei luoghi e delle persone che li abitano, professionisti inclusi, non può passare in secondo piano ed è prioritario investire sulla formazione di insegnanti riflessivi (Schön, 1993), di operatori colti e di educatori imperfetti (Tramma, 2018). Tali agenti sociali potranno tessere le trame di un'educazione che si interroga consapevolmente e costantemente, ricercare i significati del proprio agire e diventare testimoni e promotori di saperi plastici e di alfabeti pedagogici in grado di abitare la complessità (Morin, 2015). Non ci si mette in viaggio alla ricerca di codici che rassicurino, ma si imboccano nuovi sentieri con ulteriori domande di senso; posture professionali più consapevoli consentono di immaginare lo 0-6 (Bondioli, Savio, 2018), affrontando le sfide ancora inesprese e amplificate dall'effetto pandemico (Deluigi, Girotti, 2021).

Il CPT diventa l'officina in cui sviluppare orizzonti pedagogici che, avendo sullo sfondo la co-costruzione del dialogo tra le parti, incentivino ipotesi di lavoro inserite nelle trame dell'esperienza. È questo il caso del primo ciclo di formazione regionale dei coordinatori pedagogici operanti sul territorio marchigiano, realizzato nel 2021-2022 attraverso 6 moduli online in cui sono state affrontate le seguenti tematiche: il ruolo del coordinatore nell'organizzazione dei servizi 0-6; la competenza di supporto al lavoro del gruppo educativo; l'intenzionalità educativa e l'organizzazione del servizio: spazio, tempi, materiali, relazioni; i rapporti con le famiglie; l'inclusione delle diversità di bambini e adulti; la formazione degli educatori: dalla lettura dei bisogni al monitoraggio e alla valutazione degli esiti¹.

Di seguito proporrò alcune riflessioni condivise al Tavolo di lavoro regionale delle Marche sul coordinamento pedagogico sistema 0-6 che, rappresentando il territorio, si è soffermato a ragionare sulle linee essenziali per promuovere la formazione congiunta.

Innanzitutto, si sottolinea l'importanza della riflessione pedagogica situata nei luoghi dell'agire educativo, in grado di accogliere e di offrire riscontri rispetto alle emergenze educative, agli ostacoli imprevisti in itinere e alle modalità di organizzazione delle risorse umane e non. Co-progettare necessita di tempi e di tavoli di lavoro in cui professionisti/e, che portano competenze differenti, sollecitati/e dalle sfide profondamente imbevute di reale, problematizzino decisionalità, traiettorie e paradigmi che orientino ulteriori scenari educativi creativi. È un lavoro ad ampio raggio e il CPT può fungere da motore propulsivo della continuità se lavora in modo sinergicamente critico e se progetta percorsi formativi rivolti a coloro che svolgono funzioni di coordinamento nei servizi e nelle scuole, prima di tutto, mettendosi in ascolto. Perché ciò avvenga è opportuno immaginare un sistema di intervento diffuso, che dal regionale passi per le specificità territoriali, fino a giungere

1 Il corso, progettato al Tavolo di lavoro regionale delle Marche sul coordinamento pedagogico sistema 0-6, è stato promosso e coordinato dal Comune di Pesaro, quale Comune capofila dell'Ambito Territoriale Sociale 1. La proposta formativa è stata aperta ai membri dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali formalmente costituiti e ai coordinatori pedagogici dei servizi pubblici e privati della Regione Marche per la fascia da 0 a 6 anni.

alle micro-situazioni in cui si configurano progettazioni congiunte tra servizi e scuole.

Non si tratta di replicare acriticamente un modello ma di esperire una modalità di lavoro che porti in sé progetti di ricerca sul campo, di condivisione di contenuti pedagogici, di analisi delle pratiche che diventino *generative* per tutte le parti in causa – adulte e bambine.

Dare consistenza alla programmazione di attività di continuità significa partire dall'incontro dialogico di saperi, di culture della cura, essere testimoni di transiti di apprendimento e permanenze educative che divengono quotidianità vissute dai bambini, dalle bambine, dalle famiglie, dalla comunità educativa e docente nel tessuto territoriale.

Il CPT è collocato nei luoghi dell'azione con uno sguardo aperto sulla complessità e sull'evoluzione dell'esperienza, proponendo una condivisione di interpretazioni che costituiscono snodi di lavoro teorico-pratici che possano avere un impatto sulla qualità e sulla densità del pensiero e dell'azione educativa. Ecco perché può diventare un interessante polo di sperimentazione ed è ancora più efficace nel momento in cui le connessioni tra agenzie formative ed educative (USR, ATS, Università, Terzo settore...) fungono da volano di corresponsabilità nell'osservare, progettare, realizzare e valutare percorsi e processi innovativi che mettano al centro un Sistema Integrato 0-6 nutrito di idee relazionali. Questa è una declinazione importante della comunità educante, capace di articolare un pensiero polifonico per una continuità formativa che si apra alla co-costruzione di saperi collegiali.

La formazione continua (permanente) per tutti coloro che vivono lo 0-6 è: un tempo di riflessività in cui soffermarsi e rileggere il proprio percorso non solo alla luce delle esperienze; uno spazio di dialogo e di confronto, dove fare emergere competenze collettive (Milani, 2013) per una comunità di prassi fondata su linguaggi di senso a cui si sente di appartenere (Wenger, 2006); un luogo di condivisione e di innovazione dove tematizzare la complessità dello sviluppo del sistema 0-6 (Zaninelli, 2018); un bisogno da coltivare con il giusto distanziamento tra "lo scollamento" e "le ricette pronte all'uso".

Infine, la formazione continua (nel senso che prosegue) se parte dai bisogni e dalle risorse dei suoi interlocutori (non considerati solo come target) e se si orienta verso una riflessività consapevole e trasformativa per educatori, educatrici, docenti, bambini, bambine, famiglie e territori, in una prospettiva di comunità educante che contempra il dubbio e sia disponibile alla sperimentazione di percorsi non pre-determinati ma ideati con cura e aperti all'inedito.

Riferimenti bibliografici

- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Cerini G., Spinosi M. (2021). *Le linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, Commenti, Normativa*. Napoli: Tecnodid.

- Deluigi R., Girotti L. (2021). Zerosei: il prefisso del futuro. *Nuova Secondaria*, 9, 256-271.
- Milani L. (2013). *Collettiva-mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI.
- Morin E. (2015). *7 lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Vittoria P. (2017). *L'educazione è la prima cosa! Saggio sulla comunità educante*. Firenze: Società Editrice Fiorentina.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zaninelli F. (2018). *Continuità educativa e complessità zero sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior Gruppo Spaggiari.

Educare alla valorizzazione delle differenze di genere con la Letteratura per l'infanzia. Un progetto annuale con il comune di Livorno

Dalila Forni

*Borsista di ricerca - Università di Firenze
dalila.forni@unifi.it*

1. Introduzione al percorso

Il presente articolo intende esporre brevemente il percorso intrapreso durante il progetto di ricerca annuale *Genere, letteratura e formazione. Educare alla valorizzazione delle differenze attraverso la letteratura per l'infanzia* svolto in collaborazione tra l'Università di Firenze e il comune di Livorno nell'a.a. 2020-2021. Il progetto si è occupato della formazione di educatrici e insegnanti afferenti al sistema 0-6 per quanto riguarda un'educazione alle differenze di genere a partire dai testi narrativi dedicati all'infanzia.

Per cominciare, la ricerca annuale si è basata su una duplice base teorica, ovvero la Pedagogia di genere (Ulivieri, 2019; Dello Preite, 2019) e la Letteratura per l'infanzia (Barsotti, Cantatore, 2019; Trisciuzzi, 2020). Nello specifico, la letteratura è stata approcciata come strumento di formazione indiretta dell'immaginario socialmente condiviso: le storie che ascoltiamo a partire dai primi anni di vita vanno a influenzare, in modo sottile e indiretto, la nostra percezione del mondo, della società in cui viviamo. I modelli proposti nei libri per bambini vanno quindi a prefigurare strade di vita e opportunità future. Per quanto riguarda il genere – inteso qui come costruito sociale, in opposizione all'elemento fisiologico e biologico del sesso – l'immaginario veicolato dalle storie condiziona i percorsi di vita del singolo individuo in base a norme sociali prestabilite. Si è quindi scelto di sfruttare il potenziale delle storie narrate nei primi anni di vita, lavorando pertanto attraverso un oggetto quotidiano, familiare, divertente, ma anche dal grande impatto educativo. L'obiettivo ultimo del percorso è stato quello di comprendere e utilizzare criticamente le narrazioni per l'infanzia come strumento per un'educazione alla valorizzazione delle differenze nella fascia 0-6, così da incentivare il superamento di stereotipi, pregiudizi, disuguaglianze, valorizzando le peculiarità del singolo.

2. Le fasi

Il percorso si è articolato in quattro *step* formativi, così suddivisi. Il primo step ha attivato una riflessione condivisa per quanto riguarda il proprio vissuto personale

e la propria formazione di genere. In primo luogo, il personale educativo coinvolto ha partecipato a un'introduzione teorica sul tema della Pedagogia di genere e della Letteratura per l'infanzia, con particolare riferimento all'albo illustrato (Forni, 2022). Insegnanti ed educatrici hanno quindi condiviso e confrontato ricordi, esperienze, percezioni, condizionamenti, dubbi, limiti e desideri in relazione alla propria identità di genere e alla propria formazione identitaria. Uno strumento utilizzato per ripercorrere la propria educazione di genere è stato "Il diario delle macchie", tratto dall'opera *Distuggi questo diario* di Keri Smith, che si è rivelato utile all'elaborazione di alcune tappe della propria crescita identitaria (Forni, 2021). Attraverso una griglia, le partecipanti hanno inserito simboli, macchie, ritagli legati alla propria autobiografia 'di genere' (Ulivieri, 2019; Sirignano, Maddalena, 2012), per poi condividere sensazioni e percezioni con le colleghe e con la formatrice. Dal confronto sono emersi molti stereotipi ricorrenti, che hanno generato emozioni diverse e sollecitato una maggiore volontà di lavorare a un superamento di questi ultimi a partire dalle nuove generazioni.

Il secondo *step* si è focalizzato su un'osservazione mirata al *setting* educativo, ai bambini e alle bambine con cui le educatrici lavorano quotidianamente, ai contesti familiari, alle pratiche di ogni giorno attuate in modo più o meno consapevole. Attraverso un'indagine sul campo nella quotidianità professionale, le partecipanti hanno raccolto impressioni e testimonianze sulle dinamiche di genere che si evidenziano nell'osservazione di bambini e bambine, per esempio considerando gli atteggiamenti, i desideri, i bisogni e le propensioni anche in relazione a diverse fasce d'età all'interno dei servizi 0-6. Questa fase ha permesso di sviluppare una maggiore consapevolezza e comprensione critica nei contesti educativi, di sottolineare dinamiche spesso lasciate inosservate e porre le basi per una decostruzione degli stereotipi capace di andare a fondo, di smantellare quei preconcetti sottili e spesso dimenticati (Morin, 1999; Dello Preite, 2013).

Nel terzo *step*, le insegnanti ed educatrici sono state suddivise in gruppi eterogenei per conoscenze pregresse sul tema. I gruppi sono stati inoltre costituiti puntando a un'eterogeneità per quanto riguarda i contesti di lavoro, con l'intento di incoraggiare una progettazione in ottica 0-6 capace di coinvolgere educatrici afferenti a servizi e fasce d'età diverse, mettendo in contatto contesti differenti in un percorso senza barriere e suddivisioni marcate. I gruppi hanno lavorato quindi alla progettazione di percorsi trasversali a più servizi per incentivare letture senza stereotipi a partire dalle conoscenze, competenze e necessità condivise nei primi due *step*. Il percorso elaborato dai singoli gruppi con la supervisione della formatrice e delle coordinatrici si è poi basato su di un approccio in larga parte preventivo: nonostante le difficoltà inizialmente emerse nel lavorare attraverso lo strumento letterario con fasce d'età molto piccole, si è ritenuto opportuno proporre questo percorso il prima possibile, così da non agire su stereotipi già costruiti o consolidati, ma prevenendone la formazione dai primissimi anni di vita. Inoltre, il progetto ha cercato di incentivare non una singola esperienza, singole attività da svolgere all'interno della formazione, bensì un percorso ripercorribile anche in futuro e in grado di aprire lo sguardo sulle questioni di genere da diversi punti di

vista, per esempio attraverso la creazione e condivisione di buone pratiche, nuove abitudini sensibili alle differenze, costruendo uno sguardo critico tanto sul genere, quanto sulle storie proposte e raccontate a bambine e bambini.

La quarta ed ultima fase ha visto la concretizzazione dei percorsi pensati nella progettazione svolta nei gruppi eterogenei, passando quindi dal teorico al pratico. In aggiunta, è stata incentivata anche in questo *step* un'osservazione continua per comprendere i bisogni e le necessità in itinere e poter calibrare le esperienze pensate a livello teorico nei gruppi di lavoro. Le attività, le buone pratiche, le letture sono state pertanto attuate nei singoli servizi, dove la formatrice ha portato avanti diverse visite, in modo da annotare ulteriori dinamiche fino a quel momento inesprese e porre le basi per un confronto, secondo le peculiarità e necessità di ogni contesto educativo, per esempio attraverso restituzioni mirate dove potersi confrontare e avviare un dibattito nei gruppi e sottogruppi. Alla fine del percorso annuale, le esperienze pensate e concretizzate dai gruppi di lavoro sono state condivise e restituite, in modo da condividere riflessioni, osservazioni, idee e nuove pratiche tra tutti i servizi aderenti. Insegnati ed educatrici hanno quindi avuto modo di ripensare le letture selezionate, valutando l'acquisto di nuovi libri o proponendo nuove interpretazioni dei libri disponibili, approcciati dopo il percorso con maggiore spirito critico e una nuova sensibilizzazione alle differenze.

3. Nota conclusiva

Le quattro fasi del progetto hanno permesso di sviluppare una ricerca su più livelli, dal teorico al pratico, condividendo esperienze, impressioni, buone pratiche, idee, progettazioni. Il mezzo della Letteratura per l'infanzia è stato lo strumento principale per riflettere criticamente sugli stereotipi di genere presenti fin dalla prima infanzia tra realtà e fantasia, quindi sia all'interno dell'immaginario socialmente condiviso costruito dalle storie, sia nella vita di tutti i giorni, due piani in stretta correlazione tra loro. Partendo dalla letteratura e dalle storie, i vari ambiti di indagine toccati in modo trasversale sono stati molteplici, come per esempio: i colori, le canzoni, i giochi, il linguaggio, la lettura, la relazione con le famiglie, gli spazi educativi e i diversi 'angoli' (della cura, della bellezza, dei travestimenti, della scienza, della lettura, eccetera). Il percorso ha quindi proposto una formazione che, partendo dai libri utilizzati dalle educatrici e da una bibliografia condivisa sensibile al genere, si è spostata in seguito verso più ampie forme narrative, così da costruire una maggiore consapevolezza sulle abitudini e le pratiche attuate nei servizi per quanto riguarda le narrazioni proposte quotidianamente a bambine e bambini.

Riferimenti bibliografici

- Barsotti S., Cantatore L. (eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Dello Preite F. (2013). Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti. *Formazione & Insegnamento*, 11(3), 207-213.
- Dello Preite F. (ed.) (2019). *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Forni D. (2021). Distruggi questo diario di Keri Smith: il valore formativo di una narrazione autobiografica (d)istruttiva. In F. M. Sirignano, S. Maddalena (eds.), *Come schegge di cometa. Il formatore autobiografico: spunti e coordinate pedagogiche per l'insegnamento narrativo*. Napoli: Suor Orsola Benincasa.
- Forni D. (2022). *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*. Milano: Unicopli.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sirignano F., Maddalena S. (2012). *La pedagogia autobiografica. Riflessi e percorsi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Trisciuzzi M.T. (ed.) (2020). *Sentieri tra i Classici. Vecchie e nuove proposte della Letteratura per l'infanzia e per ragazzi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ulivieri S. (ed.) (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.

I diversi “livelli” della formazione continua nel sistema 0-6

Luca Girotti

*Ricercatore - Università di Macerata
luca.girotti@unimc.it*

Stefano Polenta

*Professore Associato - Università di Macerata
stefano.polenta@unimc.it*

1. Premessa

Le molteplici sollecitazioni (emotive, cognitive, relazionali, deontologiche) a cui sono sottoposti gli educatori-insegnanti nel loro lavoro quotidiano dovrebbero rappresentare l'occasione per un costante percorso di crescita professionale e personale, pena l'impoverimento della qualità dell'ambiente di apprendimento. Il contributo intende indagare il tema della formazione continua facendo dialogare la prospettiva di un'insegnante di scuola dell'infanzia con quella di due docenti universitari.

2. Lo sviluppo professionale e la formazione continua: il punto di vista di un'insegnante di scuola dell'infanzia¹

Quando ho avuto bisogno di formazione?

Al di là della formazione da acquisire con il contributo di esperti, come quella universitaria e convegnistica, c'è una formazione che è tutt'uno con il lavoro quotidiano e che si nutre di ascolto e di coordinamento con le colleghe. Fondamentale, a tale proposito, è la creazione di un clima di gruppo, da perseguire prima dell'inizio della scuola e fondamentale anche per instaurare un rapporto di fiducia con le famiglie fatto di ascolto reciproco, scambio di pratiche educative e condivisione dei bisogni, dei bambini. Spesso i team non sono stabili e questo rappresenta un problema. Il primo passo è comunque “conoscersi”. C'è poi bisogno di un accompagnamento: ogni team ha le proprie specifiche esigenze, come d'altra parte ogni realtà scolastica è singola. L'aiuto di un supervisore esperto potrebbe essere utile.

La formazione riguarda poi la mia crescita personale e professionale, come do-

1 La presente parte è a cura di Roberta Falcetta, insegnante di scuola dell'infanzia dell'Istituto Mestica di Macerata e docente a contratto presso l'Università degli studi di Macerata (r.falcetta3@unimc.it).

cente e come persona. Sento spesso che nessuno ascolta la mia voce e i miei bisogni. Negli incontri di plesso ci si occupa di progettazione ma non della mente e del cuore degli insegnanti. Non è il luogo dove dire: “Sono stanca”. Le priorità sono altre. Gli insegnanti non hanno momenti per parlare! Solo all’interno delle sezioni c’è talvolta spazio per approfondire queste tematiche, ma questo spazio rimane purtroppo assai ristretto, marginale.

Allora mi sento sola come docente: ho necessità di una “ricarica”. Il sostegno della motivazione – soprattutto in questo difficile momento di pandemia – è prioritario, anche per scongiurare la disaffezione e il *burn-out*. Ad esempio, una collega mi ha confidato recentemente: “In questo periodo non voglio fare più sostegno”. Chi si prenderà in carico questa sua difficoltà?

La formazione in servizio presuppone una formazione di base analoga fra tutti i colleghi. Invece, spesso ognuno fa il suo “corsetto” senza un coordinamento, mancando una visione unitaria all’interno dei plessi. La progettazione è, infatti, talmente fagocitata dal “fare” che non si ha tempo per procedere assieme.

Sento il desiderio di rimettere al centro la relazione educativa, di poter coltivare la mia predisposizione verso l’ascolto dei bisogni dei bambini, condividendo con le colleghe come offrire loro i migliori ambienti di apprendimento, le migliori didattiche e le migliori progettazioni.

Vorrei avere anche la possibilità di far emergere le mie capacità (per meglio comprenderle e farle crescere). Vorrei coltivare la mia predisposizione all’empatia, che si nutre di accettazione e di assenza di giudizio e che ci permette di capire che “l’essenziale è invisibile agli occhi”.

Credo sia importante mettere al centro della formazione non la professione, ma la professionalità, che include anche gli aspetti personali. La priorità, non va dimenticato è formare un “uomo di cultura”.

3. La formazione continuamente professionalizzante dell’insegnante/educatore zerosei²

Il sistema 0-6 – come il sistema di istruzione e formazione nel suo complesso – potrebbe avere giovamento da una formazione definibile come “continuamente professionalizzante”.

Essa ha come fulcro la crescita professionale, che si compie nella quotidianità scolastico-educativa grazie a professionisti capaci di osservare, riflettere e interpretare.

Occorre sostenere l’interiorizzazione di un progetto professionale nell’ambito di una progettualità esistenziale finalizzata all’autocompimento del soggetto.

Una tale formazione dovrebbe essere naturalmente e opportunamente “interna” al plesso, nell’ambito di un circolo virtuoso fra istituzione scolastico-formativa e

2 Di Luca Girotti.

università e fra insegnanti/educatori e ricercatori universitari tale da superare la “distanza della ricerca dalle domande reali di educatrici ed insegnanti” (Mazzoni, Mortari, 2010).

La formazione continua “esterna” al plesso non va vista come l’unico momento di crescita professionale ma percepita in continuità con quanto viene vissuto e sperimentato all’interno della struttura educativa, pena una demotivante sensazione di separazione fra la realtà delle pratiche educative vissute nel lavoro quotidiano e quanto si “dice” nei corsi di formazione.

La formazione “esterna” si deve, dunque, configurare come un ulteriore momento di apprendimento e di “confronto tra tutti gli operatori della struttura educativa”, come si suggerisce nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, in grado di generare riflessività, grazie al maggiore “distacco” dall’esperienza immediata, e di arricchire lo sguardo dell’educatore/insegnante, anche grazie all’alleanza fra ricercatori e insegnanti/educatori da tempo e da tutti auspicata.

4. Prendersi cura della mente degli insegnanti/educatori. I diversi “livelli” della formazione³

L’aspetto maggiormente qualificante un ambiente educativo è la “qualità del pensiero” che lo permea. Prendersi cura della capacità di “pensare”, “aver cura della vita della mente” (Mortari, 2002), dovrebbe pertanto essere l’obiettivo principale dello sviluppo professionale e della formazione continua nel sistema zerosei.

Ma cosa significa “pensare”? Mutuando la prospettiva psicoanalitica di Bion (1962), “pensare” discende dalla capacità di rimanere aperti all’esperienza, stabilendo “legami” e accettando l’impatto con la caoticità e la travolgente emotività dell’esperienza.

Se, invece, prevale l’intolleranza verso l’ignoto, si sviluppa una modalità “controllante” di rapporto con il mondo che ostacola la comprensione del significato profondo dell’esperienza.

La conoscenza impone una trama e falsifica,
Perché la trama in ogni momento è nuova,
E in ogni momento è nuova e sconcertante (*East Coker*, T.S. Eliot).

L’ansia, la rigidità mentale, l’ancorarsi al “si è sempre fatto così”, assai diffusi negli ambienti scolastico-educativi, deteriorano la disponibilità mentale degli insegnanti/educatori e la loro capacità di sintonizzarsi con quanto vive il bambino offrendogli uno “spazio di pensabilità” dell’esperienza. Gli insegnanti/educatori dovrebbero avere la possibilità di riflettere sulla ricca trama di scambi che vivono quotidianamente, che li impegnano notevolmente in termini di responsività emo-

3 Di Stefano Polenta.

tiva. Se tale elaborazione non avviene, rischia di venire meno la comprensione profonda del lavoro che stanno compiendo e con ciò il loro entusiasmo e motivazione.

Ecco perché la formazione continua dovrebbe avere come obiettivo principale quello di permettere agli insegnanti/educatori di prendersi cura di sé e delle relazioni con il gruppo di lavoro, di crescere in quanto professionisti e in quanto persone. Per raggiungere il bambino, devono prima raggiungere loro stessi.

Occorre tuttavia identificare correttamente le diverse componenti di tale formazione.

Il primo e fondamentale livello è quello che si compie all'interno dei gruppi di lavoro, che dovrebbero essere sostenuti dall'ascolto reciproco e dalla capacità di osservare, di riflettere e di interpretare le pratiche e le problematiche educative. Questo costante lavoro quotidiano costituisce il momento formativo per eccellenza, che dev'essere incoraggiato e avallato dall'Istituzione, con la presenza diretta del dirigente o di un suo delegato con "pieni poteri", in modo che il lavoro venga percepito come avente potenzialmente una ricaduta sull'organizzazione per modificarla, se necessario. Lo sviluppo professionale degli insegnanti/educatori dovrebbe essere, infatti, un interesse prioritario dell'Istituzione, che si prende cura del loro benessere e della loro crescita e ricambia, in tale modo, lo sforzo che fanno per occuparsi della crescita dei bambini, in un'ottica di virtuosa circolarità fra processi top-down e bottom-up.

Il gruppo di lavoro dovrebbe svincolarsi, quindi, dall'ottica della supervisione rigidamente intesa per essere concepito come un momento di miglioramento istituzionale, sullo stile della ricerca-azione. L'obiettivo di fondo dei gruppi di lavoro è agevolare la creazione di uno "spazio mentale pensante" che accolga le percezioni e alle rappresentazioni dei partecipanti, i "loro sentimenti spesso ignorati, repressi, o semplicemente taciuti" (Dubost, Lévy, 2005, p. 378), cercando di mobilitare energie per trovare delle risposte alle problematiche educative in modo libero e costruttivo.

I "vertici" degli incontri dovrebbero essere tre:

- innanzitutto, i "problemi" educativi, che per Dewey (1929) sono la fonte principale della scienza educativa;
- poi le teorie utili a illuminarli (in tal senso è importante la collaborazione con l'università);
- infine, le implicazioni e le ricadute personali in quanto, sempre seguendo Dewey (*idem*), la scienza educativa sta principalmente nella "testa" delle persone.

La formazione continua "esterna" al plesso non andrebbe pertanto vista come l'unico momento di crescita professionale, pena una schizofrenica sensazione di separazione fra il lavoro quotidiano e la formazione specialistica, ma percepita come un'ulteriore occasione di riflessività o di acquisizione di specifici vertici teorici, che non sostituisce, ma integra e valorizza il lavoro in team che si svolge all'interno del polo.

Riferimenti bibliografici

- Bion W.R. (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann, Medical Books.
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright.
- Dubost J., Lévy A. (2005). Ricerca-azione e intervento. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, A Lévy (eds.), *Vocabulaire de psychosociologie*. Érès: Toulouse (trad. it. *Dizionario di psicosociologia*, Raffaello Cortina, Milano).
- Mortari L., Mazzoni V. (2010). La ricerca con i bambini. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 4, 5-29.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. La Nuova Italia: Firenze.

La formazione sul campo in ottica 0-6: il sapere pratico

Agnese Infantino

*Ricercatrice - Università di Milano Bicocca
agnese.infantino@unimib.it*

1. Pluralità e integrazione

Il quadro normativo del Decreto Legislativo n. 65/2017 è il punto di avvio per una serie di considerazioni che hanno come nucleo centrale la natura integrata del Sistema di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni e, conseguentemente, i processi di formazione ad esso rivolti. Non è infatti irrilevante che sia proprio l'aggettivo "integrato" a definire le caratteristiche del sistema 06. "Integrato" rafforza infatti la rappresentazione di un sistema che è tale proprio in ragione delle interconnessioni che portano ad unità complessa e integrata, appunto, le dimensioni molteplici e differenziate che lo compongono. Integrazione è dunque un tema cruciale che segnala una duplice necessità: da un lato, generare nuovi assetti organici nei contesti educativi e scolastici rivolti all'infanzia da 0 a 6 anni e, dall'altro, prestare attenzione agli elementi specifici e complessi che animano, nelle peculiarità insopprimibili che li contraddistinguono, le singole dimensioni del sistema stesso.

L'integrazione del Sistema porta così a considerare la pluralità di cui è costituito.

Questa prospettiva emerge dal testo del Decreto 65 quando all'art. 1, riferendosi ai principi e alle finalità, afferma che il Sistema integrato di educazione e istruzione "promuove la continuità del percorso educativo e scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione, sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del Sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni". Siamo quindi di fronte ad un sistema animato in diverse articolazioni, riconducibili alle due macroaree dello 0-3 (nido d'infanzia) e 3-6 (scuola dell'infanzia). La storia, le pedagogie, le esperienze educative maturate in queste articolazioni costituiscono ambiti culturali specifici, diversificati e plurali a partire dai quali, secondo la traiettoria definita dal quadro normativo, attivare il Sistema integrato. Le stesse realtà dei Poli (istituiti all'art. 3 del Decreto 65/2017) non costituiscono altre identità educative, con nuovi impianti pedagogico-organizzativi, ma sono sostanzialmente integrazione di più strutture di educazione e istruzione esistenti (nido e scuola dell'infanzia), volte a proporsi flessibilmente come "laboratori permanenti di ricerca, innova-

zione, partecipazione e apertura al territorio” (art. 3, Decreto L.gls. 65/2017). Allo stesso modo i percorsi di formazione universitaria di base per il personale educativo e scolastico restano distinti e si articolano in Corsi di studi specifici (Scienze dell’Educazione per il nido e Scienze della Formazione Primaria per la scuola dell’infanzia).

La pluralità che nelle sue molteplici manifestazioni caratterizza il panorama delle realtà educative e scolastiche rivolte a bambine/i nei primi sei anni di vita è dunque il dato costitutivo di partenza che permane come assunto per processi di integrazione verso il Sistema 06. Il coordinamento, la progettazione e la formazione, esplicitamente investiti come ambiti per l’integrazione verso lo 06, si confrontano in modo diretto con la pluralità complessa delle realtà di educazione e istruzione che dovrebbero fluire a comporre in modo integrato il Sistema 06. La formazione è così sollecitata a misurarsi con queste dimensioni per promuovere processi di integrazione di pluralità complesse. Come pensare la formazione in questo orizzonte? In che modo la natura integrata del Sistema 06 interroga e sollecita la formazione?

2. Pensare la pluralità

Se la pluralità e l’integrazione sono colte come linee portanti del Sistema 06, e conseguentemente anche dei processi formativi, allora la formazione stessa nei suoi assunti, nei dispositivi e negli sviluppi processuali chiede di essere ripensata. Integrare implica connettere, legare, porre in dialogo e in movimento, promuovere un pensiero capace di unire e tessere nella pluralità. La formazione che contribuisce a dare forza a questa direzione culturale individua la necessità di oltrepassare le visioni e i modelli di pensiero dicotomici, spesso ancora prevalenti, rigidamente ancorati a logiche lineari che guidano la comprensione della realtà secondo un procedere verticale e duale, fondato su coppie opposte e polarizzate: teoria-pratica, pensiero-azione, mente-corpo, cura-educazione, gioco-apprendimento, individuo-gruppo, natura-cultura. La logica duale e dicotomica non aiuta certo a cogliere la pluralità e le differenze. Promuovere l’integrazione della pluralità richiede nuovi assetti di pensiero e altri linguaggi, fuori da paradigmi gerarchizzanti, capaci di integrare la pluralità senza ridurla in una dinamica binaria e oppositiva.

Adriana Cavarero (2013) riflette su questo tema quando esprime una chiara critica alla rettilineità, al pensiero lineare e verticale della tradizione filosofica occidentale (e maschile) che si muove per opposizioni, seguendo una linea gerarchica. Le esperienze del mondo percorse dallo sguardo femminile sollevano la possibilità di altri sguardi che alla verticalità gerarchica e dicotomica, che separa e oppone, accostano altre forme di pensiero, nuove geometrie posturali che scelgono le inclinazioni come prospettive di reciprocità orizzontale, paritaria, circolare e cercano di stare in contatto con l’interdipendenza e la vulnerabilità condivisa nella nostra comune condizione umana. La visione verticale è considerata così un patetico abbaglio, “l’individuo verticalmente incapsulato nella sua pretesa autarchia, libero,

autonomo e indipendente, non trova alcuna corrispondenza nelle vite reali. È un ente fittizio, un miraggio” (Cavarero, 2013, p. 181).

La formazione può allora promuovere lo sviluppo di nuove logiche di pensiero per pensare la pluralità e tessere connessioni e legami laddove il pensiero dicotomico ha operato scissioni opposte. Pensare la pluralità implica ad esempio ricomporre la relazione teoria-pratica oltre l’opposizione dicotomica in un piano di stretta connessione con il complesso contesto della vita reale in cui sono in incessante interrelazione corpi pensanti, menti incarnate (Butler, 2015/2017).

La formazione che intende promuovere integrazione plurale sostiene forme di pensiero per rendere pensabile la pluralità come espressione delle trasformazioni del nostro mondo in quanto continuum natura-cultura-tecnologia. Abbiamo bisogno di modi di pensare la pluralità, di collocarci nelle interdipendenze e interconnessioni che costituiscono la condizione umana nell’era postumana (Braidotti, 2014). Fare spazio a un pensiero capace di pensare la pluralità e di uscire dalle dicotomie è la sfida per la formazione orientata all’integrazione.

3. Promuovere connessioni: formare il sapere pratico

Emerge così la necessità di ripensare le metodologie e i processi formativi, evidenziandone la capacità trasformativa e la spinta innovativa oltre logiche che spingono alla riproposizione delle note dicotomie. Accanto a modalità consolidate, la formazione può sostenere le competenze educative nell’ottica dell’integrazione della pluralità sperimentando altri approcci e praticando la ricerca di nuove interconnessioni tra teoria e pratica. Ciò porta a immaginare percorsi di formazione declinati sul campo, nel vivo svolgersi delle relazioni tra educatrici, insegnanti e bambine/i mentre il lavoro educativo è in corso, facendo in tal modo emergere una pluralità di dimensioni interconnesse dinamicamente tra loro: quella teorica, quella pratica e quella del sapere pratico (Bourdieu, 2003, 2005). La formazione sul campo, nel vivo delle pratiche educative, consente di entrare in contatto con una specifica dimensione del pensiero, quella del pensiero-in-azione (Scribner, 1997) che rivela, andando oltre la logica dicotomica teoria-pratica, lo spazio del fare intelligente, del sapere pratico messo in atto da educatrici e insegnanti. Questo piano di azione è particolarmente rilevante per sostenere il superamento della dicotomia gerarchizzata tra pensiero/azione, teoria/pratica; rende inoltre esplicito il fare pensato dell’azione mentre l’azione stessa è in corso; evidenzia nel pensiero-in-azione una nuova forma di conoscenza, né pratica né teorica ma generata dal fare pensato. Cerca di stabilire logiche di integrazione per evidenziare nelle esperienze professionali di educatrici e insegnanti il continuum osservopenso-intervengo che è in azione ogni qual volta teoria-pratica-sapere pratico sono sollecitati dal vivo delle relazioni che si snodano sul campo (Infantino, 2014). Non c’è quindi un tempo per agire e fare e un altro per pensare e riflettere. Le relazioni educative chiedono integrazione di una pluralità di dimensioni delle quali quella teorica e quella pratica sono solo alcune.

Percorrere questo piano è la sfida aperta per una formazione orientata a promuovere integrazione plurale.

Riferimenti bibliografici

- Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de Trois études d'ethologie kabyle*. Paris: Editions du Seuil (trad. it. *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit (trad. it. *Il senso pratico*, Armando, Roma, 2005).
- Braidotti R. (2014). *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi.
- Butler J. (2015). *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Cambridge: Harvard College (trad. it. *L'alleanza dei corpi, nottetempo*, Milano, 2017).
- Cavarero A. (2013). *Inclinazioni. Critica della rettitudine*. Milano: Raffaello Cortina.
- Infantino A. (2014). Il sapere pratico. In A. Infantino (ed.), *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia* (pp. 11-48). Milano: FrancoAngeli.
- Scribner S. (1997). *Mind and Social Practice*. New York: Cambridge University Press.

Formare al lavoro in Equipe Multidisciplinare per rispondere alla povertà educativa: l'esperienza della ricerca RdC03

Daniela Moreno Boudon

*Dottoranda di ricerca - Università di Padova
danielaariadna.morenoboudon@phd.unipd.it*

Sara Serbati

*Ricercatrice - Università di Padova
sara.serbati@unipd.it*

Paola Milani

*Professoressa Ordinaria - Università di Padova
paola.milani@unipd.it*

1. Introduzione

I recenti dati Istat (2020) confermano l'allarme che riguarda gli elevati livelli di rischio di povertà e di esclusione sociale vissuti dalle bambine e dai bambini in Italia: sono soprattutto le famiglie con figli a subire le conseguenze della crisi socioeconomica in atto. Di centrale importanza in questo contesto, sono le politiche italiane di contrasto alla povertà, sviluppatesi prima con il REI e successivamente, con il D.L. 4/2019, del Reddito di Cittadinanza, misura nazionale di "inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro e di contrasto alla povertà, alla disuguaglianza e all'esclusione sociale" (MLPS, 2019, p. 7). Già nel piano povertà 2018-2020 e, recentemente nel Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023, un obiettivo prioritario è l'attivazione di un percorso di sostegno alla genitorialità ogni qual volta si presenti una situazione di bisogno complesso e, in particolare, quando nel nucleo sia presente un bambino o una bambina nei primi mille giorni della sua vita". Per sostenere questi obiettivi "l'attivazione delle *equipe* multiprofessionali e dei sostegni per le famiglie con bisogni complessi rappresentano dunque una priorità" (MLPS, 2021, p. 97).

Il contributo riferisce una esperienza di ricerca-intervento-formazione, che si iscrive in questo contesto straordinario, in cui per la prima volta, a livello istituzionale, si mette in relazione l'area delle politiche di contrasto alla povertà con l'area delle politiche relative al *parenting support*.

La ricerca denominata *Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni* (cosiddetta ricerca "RdC03"), è stata affidata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al LabRIEF, Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, con una triplice finalità nei confronti delle famiglie con bambini tra 0 e 3 anni,

beneficiarie del Reddito di Cittadinanza (RdC) e che manifestano bisogni complessi:

- di accompagnare l'agire dei servizi sociali nel realizzare interventi multidimensionali;
- di valutare l'impatto delle politiche legate all'introduzione del RdC sullo sviluppo infantile;
- di sviluppare una comprensione dei processi efficaci nel garantire lo sviluppo infantile e nel contrastare le forme di povertà.

L'articolo si focalizzerà in particolare sulla prima finalità, attraverso alcune sollecitazioni provenienti da un caso studio svolto all'interno della ricerca stessa.

2. La ricerca Interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni - RdC03

La ricerca RdC03, iniziata a fine 2019 e conclusa a marzo 2022, ha accompagnato le Equipe Multidisciplinari partecipanti nella costruzione dei PaIS con le famiglie, attraverso una metodologia di "valutazione partecipativa e trasformativa" (Serbati, 2019). Si è svolta in una *partnership* con 52 ambiti territoriali di tutto il territorio nazionale, coinvolgendo 123 famiglie circa 240 professionisti. Il percorso della ricerca si connette alle pratiche di intervento e valutazione con le famiglie, tramite azioni di formazione iniziale e continua sperimentando percorsi di co-ricerca, in cui i dati e le informazioni sul percorso divengono base di riflessioni in vista del miglioramento degli interventi (Milani, 2018, pp. 146 e segg.). Finalità condivisa è ricercare le risorse e le strategie più opportune per garantire alle bambine e ai bambini spazi e risorse per crescere bene.

3. Metodologia degli studi di caso

Il caso di studio preso in esame è tratto dalla ricerca RDC03 e si è svolto in una città del nord. Esso permette una comprensione approfondita dei processi realizzati dall'Equipe Multidisciplinare per rispondere ai bisogni di sviluppo della bambina, evidenziando i meccanismi e le azioni realmente intraprese dai partecipanti al fine di realizzare le proposte del programma. La metodologia utilizzata segue gli orientamenti di Stake (1995) ed è coerente con la *Critical Best Practice* di Ferguson (2003).

Un passaggio chiave per lo studio di caso è stato raccogliere le narrazioni delle attrici chiave (mamma, assistente sociale, educatrici di nido) e, a partire da esse, costruire una rappresentazione unificante di ciò che ha costituito la pratica (Serbati, 2019).

Il caso studio riguarda la situazione di Maria, mamma di Sofia, una bambina di 4 anni (2 all'inizio della ricerca). Da 8 anni Maria è accompagnata dal servizio

sociale, in seguito ad alcuni avvenimenti legati al suo secondogenito, che attualmente è affidato a una comunità residenziale. La mamma beneficia del Reddito di Cittadinanza. I genitori di Sofia sono separati: Sofia vive con la madre e trascorre nella casa del padre e della sua attuale compagna alcuni giorni alla settimana.

4. Risultati dallo studio di caso

Prima della ricerca, l'assistente sociale non aveva avuto occasioni per conoscere la bambina, in quanto il rapporto con i servizi era motivato e legato alla situazione del fratello più grande. La ricerca RDC03, nel proporre degli strumenti di ricerca e intervento (Moreno et al. 2021) consente, per la prima volta, di mettere al centro il rapporto tra la mamma e la bambina.

In questa sede, ci focalizziamo nell'analisi della progettualità relativa alla gestione delle emozioni.

Mamma e assistente sociale concordano la realizzazione di azioni volte al seguente risultato atteso: "la bambina accetta con più serenità 'i no' e esprime le sue emozioni attraverso diversi mezzi visuali o verbali". Le educatrici del nido sono informate di tale progettualità.

Le azioni di intervento, a cura della mamma, prevedevano la preparazione, insieme alla bambina, di un cartellone con delle immagini per esprimere i diversi stati d'animo e la condivisione ogni sera di qualche evento della giornata, scegliendo l'emozione corrispondente. L'attività prevedeva l'uso dell'albo illustrato "I colori delle emozioni" (Llenas, 2014) come strumento di supporto per le condivisioni. Durante l'intervista la mamma ha esplicitato di perché non si sentiva "idonea" per affrontare la lettura dell'albo, azione propedeutica all'attività del cartellone, e su iniziativa propria, ha chiesto aiuto alle educatrici del nido. Le educatrici, che hanno accolto la richiesta e hanno pianificato un'attività per tutta la classe dei bambini. L'intervista alla mamma è avvenuta in presenza delle educatrici del nido, e questo ha dato luogo a uno scambio di battute interessante:

MAMMA: Ho detto "aiutatemi per favore a fare questa cosa qua perché io non sono idonea"

EDUCATRICE: è vero, direi proprio così ha detto.

MAMMA: E io ho dato il libro. Io non riesco... allora... poi è stato bellissimo perché subito il giorno dopo mi è arrivata questa immagine su whatsapp con i bicchieri, eccetera eccetera, allora io lì ho aperto il libro... me lo hanno restituito, ho aperto il libro e mi è venuto da guardarlo da sola per vedere cosa aveva fatto mia figlia.

EDUCATRICE: Tanto è che quando sei arrivata, e le ho ridato il libro, le abbiamo detto "chiedi a Sofia cosa c'è scritto nel libro" perché lei lo sa benissimo.

MAMMA: A memoria!

EDUCATRICE: Quindi abbiamo fatto al contrario, era Sofia che raccontava alla mamma cosa c'era scritto nel libro. I vari colori, le varie emozioni.

Questo scambio di battute dipinge perfettamente l'accoglienza dimostrata dalle educatrici del nido di fronte alla richiesta della mamma. Le maestre hanno inviato le foto dell'attività dei bambini a Maria sullo *smartphone*. E lei così ha visto cosa stavano facendo i bambini in merito alle emozioni.

In seguito, questo episodio è stato ripreso nei colloqui anche con l'assistente sociale e ha permesso alla mamma di fare una riflessione su sé stessa: ella ha attribuito la propria tendenza a esasperare le emozioni perché nessuno l'ha mai aiutata ad elaborare le proprie.

5. Riflessioni conclusive

Il caso permette di illustrare un'esperienza di collaborazione nido-famiglia-servizio sociale. Il contributo dei servizi educativi alla prima infanzia è fondamentale: pur nell'inevitabile "imperfezione" (Tramma, 2018) e parzialità del ruolo dell'educatore nel progetto complessivo a favore di una famiglia, egli assume una posizione privilegiata nei confronti della gestione della relazione e della comunicazione e della relativa progettazione degli interventi nei contesti educativi. La partecipazione delle educatrici del nido ha contribuito alla ri-definizione stessa dell'obiettivo di intervento, poiché esse possiedono un sapere specifico legato ai bisogni di sviluppo infantile e un luogo di osservazione naturale del bambino, che non è disponibile invece alla figura dell'assistente sociale. Il focus dell'intervento è andato quindi oltre l'*accettazione dei 'no'* da parte della bambina: attraverso il dialogo con le educatrici, la mamma ha potuto conoscere meglio il carattere della sua bambina e ha potuto trovare nuove modalità di relazione che la facessero sentire più sicura di sé (MI, 2021).

In questo modo, il percorso di RDC03 si è posto in un'ottica di formazione continua sia per le educatrici, sia per l'assistente sociale, ma anche per la mamma: tutte loro, infatti, hanno avuto la possibilità di sperimentare "facendo" il lavoro in EM, così come proposto dalla ricerca, in cui hanno imparato a guardare insieme gli stessi bisogni e vedere come le proprie azioni contribuiscono a darne risposta in maniera coordinata e cercare attivamente di potenziare l'effetto sistemico.

Riferimenti bibliografici

- Ferguson H. (2003). Outline of a Critical Best Practice Perspective on Social Work and Social Care. *The British Journal of Social Work*, 33(8), 1005-1024.
- Llenas, A. (2014). *I colori delle emozioni* (D. Gamba, Trad.). Gribaudo.
- Istat (2020). *Torna a crescere la povertà assoluta*. https://www.istat.it/it/files/2021/06/REPORT_POVERTA_2020.pdf
- Milani P. (2018). *Educazione e Famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019). *Linee guida. I Quaderni dei Patti per l'inclusione sociale*. Roma.

- Ministero dell'Istruzione - MI (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- Moreno Boudon D.M., Serbati S., Milani P. (2021). Affrontare l'invisibilità dei bambini tra 0 e 3 anni per i servizi sociali attraverso la valutazione partecipativa: Appunti da uno studio pilota. *Encyclopaideia*, 25(60), 107-120.
- Serbati S. (2019). La partecipazione delle famiglie e dei bambini nei percorsi di accompagnamento di P.I.P.P.I. Lezioni da una best practice. *Studium Educationis*, 1, 113-132.
- Stake R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Fare luce sulle zone d'ombra della professionalità educativa

Francesca Oggionni

*Ricercatrice - Università di Milano Bicocca
francesca.oggionni@unimib.it*

La focalizzazione dello sguardo sulla figura professionale degli educatori socio-pedagogici, alla luce dei numerosi recenti provvedimenti legislativi (L. 205/2017; DL. 65/2017; DL. 378/2018; L. 145/2018, comma 517; DL. 104/2020, art. 33bis ecc.), invita a ricercare le distanze ancora esistenti tra il riconoscimento normativo e quello sociale e culturale nonché gli scarti critici tra norme e pratiche, tra dichiarati e agiti, tra formazione e professionalità educativa declinata all'interno dei servizi e dei territori contemporanei.

In questa esplorazione, il confronto con le organizzazioni del territorio – che avviene in particolare all'interno di relazioni consolidate da anni attraverso i percorsi di tirocinio e gli incontri con le parti sociali o con i comitati di indirizzo – si rivela significativo perché permette di riconoscere alcune zone d'ombra e tratti di debolezza che meritano uno spazio di pensiero, in termini di sviluppo professionale e formazione continua.

1. Tra specificità e trasversalità

La proposta culturale che si sta articolando intorno al sistema integrato 'zerosei' raccoglie un diffuso riconoscimento da parte dai servizi del territorio che lavorano con questa fascia d'età, se letta secondo la prospettiva della continuità. Nel momento in cui però lo sguardo si posa sul sistema della tutela minori, si ravvede la necessità di spingersi oltre il perimetro e la continuità interna ai servizi per l'infanzia 0-6, per affinare anche i raccordi tra i diversi contesti e servizi educativi – in particolare le comunità – in cui spesso gli stessi bambini transitano. Man mano ci si avvicina ai territori della multiproblematicità, della povertà educativa e del disagio, emerge in modo più marcato l'esigenza di ricercare un equilibrio tra specificità e trasversalità delle conoscenze e competenze. Questa questione interroga criticamente la formazione universitaria.

La costruzione di un sistema educativo mirato, infatti, porta in sé l'ambivalente forza-debolezza di una specificità che è anche parzialità. Una parzialità dello sguardo e delle competenze che non sempre permette di comprendere e sostenere la complessità contemporanea dei bisogni delle persone, delle famiglie e dei territori.

Inoltre, può creare alcune problematicità nel confronto con la realtà frammentata e precaria del mondo del lavoro educativo, che sempre più volte verso la costruzione di storie professionali composite, che vedono il transito degli educatori (per scelta o per necessità) all'interno di diverse tipologie di servizi educativi.

Risalendo alle motivazioni e prefigurazioni sottese ai percorsi di formazione dell'identità professionale delle studentesse (e dei pochi studenti) che scelgono il percorso infanzia, il quadro si rivela composito. La loro decisione non solo è dettata da un autentico e solido interesse nei confronti della fascia 0-3 e del lavoro educativo con bambini molto piccoli, specie all'interno dei nidi, ma anche (molto spesso) dalla valutazione dell'opportunità di non precludersi possibilità occupazionali. Molti studenti dichiarano, infatti, un interesse che gravita intorno all'area minori, senza essere correlato al desiderio di lavorare all'interno di servizi per l'infanzia, "ma non si sa mai...". Questa loro legittima scelta di autotutela quali implicazioni formative e professionali porta con sé?

2. L'opacità formativa

I servizi che hanno in carico bambini piccoli riconoscono nella formazione focalizzata sull'infanzia una significativa maturazione dello sguardo sul bambino, sui suoi bisogni e diritti, sulle risorse individuali e di gruppo da attivare e sostenere per facilitare i processi di apprendimento e socialità, intesa come forma di cittadinanza.

Tuttavia, nei tirocinanti e negli educatori alla prima esperienza professionale la forte centratura sul bambino e sulle attività da condurre all'interno del nido, generalmente, mantiene in secondo piano la relazione con gli adulti, siano essi i genitori oppure i colleghi. Inoltre, essi mostrano una debole capacità prospettica, mantenendo il proprio orizzonte progettuale all'interno di ridotti confini spazio-temporali, in un qui ed ora che va da 0 a 3.

Questo limite ha a che fare indubbiamente con una professionalità in costruzione, ma anche con alcuni limiti della formazione che rimandano allo sviluppo di riflessività critica e di uno sguardo aperto alla complessità dell'educazione, dei sistemi familiari e delle dimensioni sociali, economiche e culturali dei territori contemporanei.

Il percorso formativo triennale L-19 per educatori dell'infanzia, attraverso laboratori e attività di tirocinio e di orientamento in itinere, offre molteplici occasioni di approfondimento nonché di accompagnamento e riflessività critica. Eppure, restano molte le aree debolmente esplorate (o talvolta del tutto inesplorate) sul piano motivazionale e delle prefigurazioni, così come sul piano dei contenuti disciplinari e delle competenze, che potrebbero rendere opportuna l'offerta di percorsi di supervisione pedagogica nei primi anni di servizio.

3. Colmare uno 'spazio vuoto', aprendo prospettive di formazione continua

Durante un recente incontro con le parti sociali organizzato dal CdS in Scienze dell'educazione dell'Università di Milano-Bicocca (21.01.2022) ha preso forma l'idea dell'esistenza di uno 'spazio vuoto' tra la formazione L-19 e la realtà professionale.

Uno spazio che alcuni educatori laureati L-19 abitano iscrivendosi a un CdS magistrale, non per proiettarsi verso ruoli o funzioni apicali, ma perché sentono il bisogno di sostegno riflessivo, teorico e metodologico nel processo di rilettura della pratica educativa quotidiana e di costruzione e consolidamento della propria professionalità educativa.

Chi non compie questa scelta però rischia di navigare a vista perché non sempre all'interno dei servizi i bisogni formativi degli operatori trovano forme coerenti di supporto professionale, in grado di ospitare e ridurre alcuni scarti macroscopici tra le prefigurazioni e la complessità del lavoro educativo.

Innanzitutto, potrebbe venir problematizzata un'idea di 'complessità semplificata', correlata all'illusione di muoversi all'interno di un contesto di rassicurante normalità; questo immaginario trae origine e sostegno da una debole capacità di lettura critica delle esperienze e delle culture dell'infanzia e dei territori. Ma i servizi sono radicati nei comuni al punto da rispecchiarne identità e cultura specifica; un nido in un contesto eterogeneo ad alta complessità, in un quartiere ad alto tasso di disagio urbano rientra nel solco dei servizi compensativi rispetto alle povertà educative. Modelli educativi d'eccellenza e pratiche studiate come 'buone prassi' possono rivelarsi non coerenti con le caratteristiche e le risorse di alcuni contesti sociali. Queste discrepanze possono creare un disorientamento e rendere quanto mai necessaria la capacità di tenere una focalizzazione multilivello. Porre prioritariamente al centro il bambino comporta il rischio di riservare agli adulti un ruolo eccessivamente marginale, spesso percepito solo come disturbante, mentre è ben nota la necessità di ricollocare il lavoro con i bambini all'interno di un quadro ampio di collaborazione e (co)progettazione con/tra adulti e istituzioni, al fine di ridurre i fattori di vulnerabilità, aumentare gli spazi di tutela dei diritti e avviare processi di partecipazione democratica.

La prospettiva della formazione continua permette la messa a fuoco delle finalità del lavoro educativo con l'infanzia, andando oltre l'operatività minuta, per sostenere una progettualità che è forma di un pensiero denso, che guida le scelte e tiene il filo tra le azioni.

Una progettualità che permette di spingersi dalla comprensione della valenza educativa dell'esperienza condivisa allo sviluppo di una cultura educativa nei servizi per l'infanzia e non solo.

Infine, in una prospettiva di formazione continua non rivolta solo alle educatrici e agli educatori che muovono i primi passi nel mondo del lavoro educativo, ma anche a coloro che hanno maturato una solida esperienza professionale, si mostra essenziale lo sviluppo di capacità di lettura della complessità della società contemporanea, in particolare in merito a questioni urgenti, introdotte o acuite dalla

pandemia, come la salute sociale e il benessere di tutti, bambini, famiglie ed educatrici. Questi nuclei d'attenzione si aggiungono a temi talvolta in ombra, quali l'inclusione e le questioni interculturali e di genere, che trovano ancora una debole attenzione all'interno dei percorsi formativi. Ne è prova il fatto che all'interno dei servizi le educatrici e gli educatori mostrano ancora troppo spesso di non avere gli strumenti per rileggere innanzitutto la propria storia di vita e formazione secondo queste lenti, lasciando quindi agire sottotraccia molteplici stereotipi e pregiudizi.

Fare luce sulle zone rimaste in ombra nel corso della formazione accademica e inserire temi complessi negli spazi di pensiero e progettazione porta a rafforzare la professionalità educativa e perseguire in modo contestualizzato l'obiettivo di promuovere i diritti dei bambini e delle bambine, delle famiglie e della società tutta.

Riferimenti bibliografici

- Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (eds.). (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei"*. Roma: Ministero dell'Istruzione.
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (eds.). (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Oggionni F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pescarmona I. (ed.). (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.

Realizzare l'essere attraverso il fare. L'attualità della specializzazione Montessori in epoca di nativi digitali

Grazia Romanazzi

*Ricercatrice - Università di Macerata
grazia.romanazzi@unimc.it*

A quasi due anni dall'insorgere dell'emergenza sanitaria causata dal Covid-19, è, ormai, assodato che la questione non sia più confinata entro il perimetro della scienza medica, ma abbia ampiamente debordato gli argini delle branche e delle specializzazioni coinvolte nella cura sintomatica, nella profilassi e nel contenimento dei contagi.

Le restrizioni, specie di natura sociale, che hanno determinato l'avvicinarsi di aperture e chiusure delle scuole, dei centri sportivi e di aggregazione, delle attività produttive e commerciali, imposto coprifuochi e ridotto ai minimi storici – quando non proprio vietato – le relazioni e i contatti umani, prolungate oltre ogni immaginabile previsione tempistica, hanno contribuito ad aggravare il quadro clinico, generando una vera e propria “pandemia nella pandemia”.

Diversi studi rilevano il sovraccarico emozionale negativo, relativo alle suddette condizioni di instabilità esistenziale, in specie ai danni delle fasce sociali più fragili e “a rischio psicologico”: gli anziani, i bambini e gli adolescenti.

Nel nostro specifico interesse scientifico, Save the Children denuncia che l'83% della popolazione infantile mondiale soffre di malessere psicologico; percentuale che raggiunge finanche l'apice dei 96 punti, nei paesi in cui le chiusure scolastiche si attestano tra le 17 e le 19 settimane (<https://www.savethechildren.it/press/giornata-mondiale-della-salute-mentale-covid-19-nell83-dei-bambini-aumentano-i-sentimenti>).

Tra i disturbi più comuni e frequenti rilevati, vengono riportate le alterazioni dell'umore e l'ansia, ulteriormente aggravate dalle condizioni di isolamento e dalla brusca interruzione routinaria quotidiana, in pazienti con sintomi depressivi o ansiosi pregressi, o con patologie psichiche e psichiatriche preesistenti. “È interessante osservare come d'altro canto, alcuni potrebbero beneficiare dei cambiamenti connessi alla pandemia, con un alleviamento dei sintomi ansiosi connessi alle frequentazioni sociali o da prestazioni scolastiche” (Telefono Azzurro, Doxa Kids, 2020, p. 7).

Ciò che emerge, lapalissianamente, è l'impatto devastante dell'emergenza sanitaria sulla salute pubblica, in generale, e sulla salute mentale, in particolare.

È innegabile, dunque, che siamo, oggi, dinanzi a una sindemia, ovvero a un concetto biosociale di salute, che consiste nell'interazione di una o più malattie con fattori ambientali e sociali, i quali, sinergicamente, potenziano gli effetti ne-

gativi del morbo e impattano sulla salute dei singoli individui e dell'intera popolazione colpita (Singer, Bulled, Ostrach, Mendenhall, 2017).

Richard Horton (2020) insiste sulla necessità di considerare il Covid-19 una sindemia dalle origini sociali, che radicano nelle pregresse disparità e perpetrano le inique stratificazioni dei cittadini e delle minoranze più vulnerabili.

Emblematico, a tal proposito, risulta il crescente fenomeno della dispersione scolastica, ravvisabile tanto nell'abbandono degli studi, quanto nella "povertà culturale" degli apprendimenti, originato o esacerbato dalla possibilità di accesso e fruibilità dei *device* e della connessione internet, necessari per la didattica a distanza; dalle conoscenze e competenze informatiche pregresse o dall'affiancamento di adulti formati all'uso degli strumenti digitali; dal livello culturale del *background* familiare e da altre numerose variabili sperequative (Desimoni, 2021; Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21).

L'intento pedagogico, pertanto, è quello di evitare che il Covid-19 diventi un evento potenzialmente traumatico per la popolazione mondiale (Telefono Azzurro, Doxa Kids, 2020) e di ripristinare un fisiologico livello di salute mentale, quale stato di benessere psichico, che metta ciascuno nelle condizioni migliori per affrontare le numerose situazioni di stress della vita quotidiana, per realizzare il proprio potenziale e contribuire, personalmente e produttivamente, al buon andamento della propria comunità (United Nations, 2020).

Una delle maggiori preoccupazioni legate all'isolamento prolungato e coatto è l'uso – talora, abuso – degli strumenti digitali e dei *social networks*, in particolare, quale panacea al senso di solitudine. La rete ha consentito e agevolato forme di socialità tra i giovani, altrimenti precluse. Tuttavia, "L'esperienza diretta della relazione viene sostituita con attività cognitive e linguistiche mediate dal mezzo tecnologico, mettendo in discussione la soggettività corporea degli interlocutori, e modificando così la struttura stessa dell'esperienza relazionale. [...] La comunicazione attraverso l'impiego del testo scritto perde tutti i segnali paralinguistici e quelli prossemici tipici della comunicazione umana e questo può condurre a difficoltà nell'interazione, malintesi, ambiguità e scorrette interpretazioni" (Di Nuovo, Patti, 2020, pp. 67-68).

Nondimeno, è da rilevare l'esposizione ai potenziali rischi della rete, quali l'adescamento; il cyberbullismo; l'oversharing, che può, finanche, avviare o deviare il processo di costruzione identitaria, verso un Sé ideale, artefatto e insanamente distante dal Sé reale (ivi, p. 71); l'eccesso, la confusione, la precocità, l'incapacità o impossibilità di discernimento della veridicità o verosimiglianza delle informazioni e dei contenuti ecc. Con giusta ragione, della nota indagine di Telefono Azzurro e Doxa Kids (2020), risultano allarmanti i dati del 18% di genitori di bambini di età compresa tra 0 e 2 anni e il 24% di genitori di bambini tra i 3 e i 5 anni, che dichiarano un utilizzo eccessivo degli strumenti e dei canali digitali da parte dei propri figli. "Per contrastare le conseguenze potenzialmente traumatiche della pandemia da Covid-19, la scuola e in generale le istituzioni che si occupano a vario titolo dei bambini hanno un ruolo importante, potendo offrire aiuto sul piano mentale nonché le competenze per poter far fronte a queste conseguenze" (p. 9).

Grazia Honegger Fresco (2017) rimarca l'importanza di recuperare la "laboriosità" dei bambini, in specie nei primi mille giorni di vita e comunque fino ai sei anni, al fine di preservare l'"età dell'oro" "da dispositivi che escludono in partenza l'esperienza manuale/sensoriale e il graduale passaggio da una vita inconscia alla capacità di cominciare a dominare la realtà quotidiana" (p. 7).

L'allieva rammenta i principi educativi della sua maestra, Maria Montessori, quantomai attuali nell'epoca del sovraccarico e dell'iperstimolazione tecnologico-sensoriale, tuttavia depauperata dell'esperienzialità esplorativa, manipolativa e trasformativa della materia. Dimentichi del loro compito di "aiuto alla vita" (Montessori, 1999a), educativamente inteso, gli adulti, improvvidamente, si preoccupano di alfabetizzare precocemente i bambini all'uso della tecnologia e trascurano lo sviluppo delle abilità manuali, interconnesse con l'incremento dell'intelligenza, del pensiero e della vita psichica infantile (Montessori, 1999b).

Il compito precipuo e inderogabile degli educatori resta, dunque, quello di porsi in ascolto e in osservazione del comportamento dei bambini, con un'attenzione rispettosa e responsiva ai personali bisogni di conoscenza e di sviluppo spontaneo degli stessi.

Il principio pedagogico, che auspichiamo continui a ispirare la formazione dei formatori della prima infanzia, è l'intramontabile fede montessoriana nello spirito creativo e costruttore del bambino, che realizza il proprio essere attraverso la possibilità di fare e sperimentare, in un ambiente a tal fine opportunamente predisposto.

Riferimenti bibliografici

- Desimoni M. (2021). *Il confronto tra le coorti 2019 e 2021: le basi psicometriche. Nota metodologica*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Nota_metodologica_ancoraggio_primaria_2019_2021.pdf (data ultima consultazione: 6 gennaio 2022).
- Di Nuovo S., Patti C. (2020). Effetti psicologici dei social networks durante l'isolamento sociale. *Link*, 1, 67-83.
- Honegger Fresco G. (2017). Prefazione. In M. Valle, *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie. Un'integrazione possibile?* Torino: Il leone verde.
- Horton R. (2020). Offline: COVID-19 is not a pandemic. *The Lancet*, 396 (10255), 874.
- Montessori (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti (ed. or. 1938).
- Montessori M. (1999b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (ed. or. 1952).
- Montessori M. (1999c). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (ed. or. 1909).
- Montessori M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti (ed. or. 1923).
- Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21. *La rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V primaria, nella classe III della scuola secondaria di primo grado e dell'ultima classe della scuola secondaria di secondo grado. I risultati in breve delle prove INVALSI 2021*, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf (data ultima consultazione: 6 gennaio 2022).

- Singer M., Bulled N., Ostrach B., Mendenhall E. (2017). Syndemics and the biosocial conception of health. *The Lancet*, 389(10072), 941-950.
- Telefono Azzurro, Doxa Kids (2020). *La Salute Mentale dei Bambini e degli Adolescenti in Tempi di Coronavirus. Giornata Internazionale per i Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. https://azzurro.it/wp-content/uploads/2020/12/Pubblicazione-20-novembre_DEFINITIVO_Rev.pdf (data ultima consultazione: 5 gennaio 2022).
- United Nations (2020). *Policy Brief: COVID-19 and the Need for Action on Mental Health*. <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-and-mental-health.pdf>

Ricerca-Formazione e professionalità riflessiva. Un'esperienza in istituzioni educative 0-6

Donatella Savio

Professoressa Associata - Università di Pavia
donatella.savio@unipv.it

1. Costruire una professionalità 0-6 riflessiva

Nel recente documento ministeriale *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, tra gli interventi strategici per la realizzazione del sistema integrato 0-6 viene individuata la formazione continua in servizio del personale, con percorsi svolti “in un’ottica di circolarità tra azione, riflessività e miglioramento ... basati sull’osservazione e documentazione dell’esperienza dei bambini, percorsi riflessivi, osservazione reciproca, co-progettazione, micro-sperimentazioni, supervisione, anche nell’ottica di scambio e confronto tra servizi educativi e scuole” (p. 39).

L’approccio della Ricerca-Formazione (R-F), messo a punto dal Centro di ricerca educativa sulla professionalità dell’Insegnante (Crespi)¹, sembra rispondere alle caratteristiche formative di micro-sperimentazione e riflessività indicate dal documento. L’approccio mette al centro lo sviluppo professionale degli insegnanti, promosso attraverso percorsi di ricerca realizzati congiuntamente da ricercatori e docenti, definiti dalle specificità dei contesti operativi e caratterizzati da un confronto continuo e sistematico su obiettivi, metodi, processi. Si tratta insomma di una forma di ricerca partecipata (Nigris et. al., 2020), dove gli insegnanti rivestono il duplice ruolo di educatori e ricercatori nell’affrontare problemi posti dalla pratica, mentre i ricercatori affiancano i docenti con la finalità di promuoverne la professionalità anche in termini di attitudine alla ricerca e alla riflessione critica sul proprio operato (Agrusti, Dodman, 2021). La riflessività viene dunque intesa in senso deweyano come processo di indagine (Dewey, 1933/1961), ma anche come analisi del “come e perché si fa quel che si fa”, cioè, si potrebbe dire, come meta-riflessione.

Su queste basi, il presente contributo esplora la possibilità che l’approccio della R-F rappresenti uno strumento utile alla costruzione di una professionalità riflessiva e meta-riflessiva per il sistema 0-6, cioè trasversale a servizi 0-3 e scuole dell’infanzia. Riscontri positivi in questa direzione sono stati evidenziati da Antonietti,

1 Il centro fa capo all’Università di Bologna e vede il coinvolgimento di ricercatori di numerosi Atenei.

Bondioli, Cardarello, Savio (2021); si presenteranno qui ulteriori riscontri a partire da un'esperienza di R-F con alcune istituzioni 0-6.

2. L'esperienza di Ricerca-Formazione

L'esperienza è stata realizzata nell' a.s. 20-21 e ha coinvolto alcune istituzioni del comparto di Cesena-Forlì². Il gruppo di R-F è stato caratterizzato da una struttura articolata e circolare. Hanno partecipato 8 gruppi di lavoro e un gruppo di supervisione con il compito di definire e monitorare il percorso³; attraverso il "ponte" delle coordinatrici, presenti sia nel gruppo di supervisione sia nei gruppi di lavoro, è stato garantito il confronto sistematico e circolare tra tutti gli attori del percorso.

Sulla base della rilevazione delle esigenze formative di insegnanti e educatrici attraverso un questionario, dopo essersi consultate con i gruppi di lavoro, le coordinatrici propongono al gruppo di supervisione il seguente problema formativo: come promuovere la partecipazione e il protagonismo dei bambini nei percorsi di esplorazione, ricerca, costruzione di conoscenza rivolti al mondo fisico.

Le ricercatrici avanzano la possibilità di affrontare il problema con la metodologia della R-F. In sintesi, propongono di realizzare un percorso di ricerca per mettere alla prova un certo approccio educativo, la "promozione dell'interno" (Bondioli, Savio, 2018), verificando se è idoneo a mettere al centro, rilevare e sostenere lo sviluppo delle curiosità esplorative dei bambini. Propongono anche di assumere un atteggiamento di riflessione critica, sollecitando il riferimento ad alcune domande durante il percorso nei gruppi di lavoro: come ci rapportiamo all'approccio di "promozione dall'interno"? È solo uno dei possibili approcci: quali le analogie, le differenze con il nostro approccio alla rilevazione e promozione delle curiosità esplorative dei bambini?

Concordata questa prospettiva di lavoro nel gruppo di supervisione, le ricercatrici hanno messo a disposizione i seguenti strumenti.

La presentazione dell'approccio della "promozione dall'interno" nei suoi tratti principali, con l'indicazione di alcune strategie operative da perseguire nei confronti delle iniziative dei bambini: attendere che si manifestino; rispecchiarle, cioè descriverle verbalmente o riproporle con le azioni; proporre domande aperte; introdurre elementi congruenti (Savio, 2003).

La definizione di due schede osservative: la Scheda 1 per la rilevazione da parte delle singole educatrici/insegnanti di un breve episodio di curiosità esplorativa dei

2 Si tratta di: 5 istituzioni 0-6 e 1 scuola dell'infanzia FISM; 2 nidi privati. In totale sono stati coinvolti 64 operatori.

3 Ogni gruppo di lavoro era composto da insegnanti, educatrici e 1 coordinatrice; il gruppo di supervisione era composto da 3 ricercatrici e 6 coordinatrici (2 di loro partecipavano ognuna a 2 gruppi di lavoro).

bambini verso il mondo fisico⁴; la Scheda 2, analoga alla precedente, ma finalizzata anche a rilevare l'intervento dell'insegnante/educatrice volto a "promuovere dall'interno" la curiosità esplorativa dei bambini.

Sono quindi state stabilite le tappe del percorso. I gruppi di lavoro si sono incontrati 6 volte con i seguenti compiti. Dopo un primo incontro dedicato alla presentazione e discussione del percorso, le educatrici/insegnanti hanno rilevato episodi di curiosità esplorativa e compilato individualmente la Scheda 1. Nel secondo e terzo incontro ogni gruppo si è confrontato sulle Schede 1 provando a definire insieme, per simulazione, un possibile intervento di "promozione dell'interno" delle iniziative infantili osservate. Successivamente le educatrici/insegnanti, oltre a rilevare episodi di curiosità esplorativa dei bambini, sono intervenute "promuovendo dall'interno" e hanno compilato individualmente la Scheda 2. Nel quarto e quinto incontro ogni gruppo si è confrontato sulle Schede 2 riflettendo sui propri interventi di "promozione dall'interno" e sulla propria posizione rispetto a quest'approccio. L'ultimo incontro è stato dedicato a fare un bilancio e riflettere sul percorso fatto.

Il gruppo di supervisione si è incontrato 5 volte, affiancando come tempistica gli incontri dei gruppi di lavoro.

3. Gli esiti meta-riflessivi del percorso

Per una prima restituzione degli esiti del percorso, si è deciso di concentrarsi sugli aspetti meta-riflessivi sollecitati dal confronto con l'approccio della "promozione dall'interno". In questa prospettiva, i verbali degli incontri dei gruppi di lavoro sono stati analizzati per individuare le considerazioni che esprimono una riflessione sulla professionalità educativa in relazione al protagonismo dei bambini; la successiva analisi dei principali significati espressi in tali considerazioni, ha permesso di individuare alcune tematiche ricorrenti. Per questioni di spazio, ci limitiamo a riportare come elenco le principali tematiche emerse, corredate da alcune delle "voci" delle partecipanti.

- Scoperte sui limiti della propria professionalità, tra cui la disattenzione rispetto alle iniziative dei bambini e interventi che ne bloccano la ricerca.

Un'insegnante della sezione 5 anni sostiene: "se non mi fosse stato chiesto di catturare un episodio di curiosità esplorativa, non mi sarei nemmeno accorta che i bambini erano interessati alla cera" ... Nella quotidianità le insegnanti tendono a dare una risposta ai bambini anche quando non ne fanno espressamente domanda.

4 La scheda fornisce una definizione di episodi di curiosità esplorativa: *per episodi di curiosità esplorativa si intendono situazioni in cui il bambino/i bambini esprime/esprimono con il comportamento e/o le parole l'intenzione di comprendere le caratteristiche, il modo di funzionare di oggetti/fenomeni del mondo fisico/naturale (ad es. come infilare una pallina in una scatola, come impilare barattoli, come funzionano le ombre, come mai una foglia galleggia e una pietra no ecc.).*

- Posizioni a favore dell'opportunità di "fare propria la ricerca dei bambini" con sottolineatura delle difficoltà.

"I bambini a volte ci fanno capire che ciò che stiamo progettando per loro non va bene, non è di loro interesse"... alcune insegnanti si sentono "imprigionate nelle progettazioni, nel raggiungimento di obiettivi".

- Posizioni a favore dell'opportunità di strutturare l'approfondimento delle curiosità dei bambini verso obiettivi di apprendimento

Un'insegnante riporta come questo aspetto di soddisfare il bisogno di un bambino trasmettendogli una conoscenza nuova (ad esempio il nome di un oggetto) faccia parte della professione dell'insegnante... Per un'insegnante è importante calare i rilanci delle curiosità dei bambini all'interno delle proprie progettazioni.

- Differenze tra educatrici e insegnanti: le educatrici sono più vicine a un approccio educativo che fa propria la ricerca dei bambini

Emerge una differenza fra le insegnanti di scuola dell'infanzia e le educatrici del nido: alcune insegnanti... si sentono "imprigionate nelle progettazioni, nel raggiungimento di obiettivi"... Per le educatrici risulta molto importante dedicare tempo all'esperienza che il bambino vive, e si sentono meno attente alla soluzione finale.

4. Brevi considerazioni finali

Il percorso di R-F sembra aver sollecitato l'avvio di un atteggiamento riflessivo e meta-riflessivo nelle partecipanti. La messa alla prova in prima persona di un approccio per rilevare e promuovere le curiosità esplorative dei bambini ha favorito trasversalmente l'attivazione dei processi che caratterizzano la realizzazione di un'indagine (osservazione e verifica di un'ipotesi). Sul piano meta-riflessivo si è sviluppato un confronto tra la "promozione dall'interno" e il proprio approccio usuale, che ha permesso di mettere a fuoco aspetti impliciti e critici della propria professionalità rispetto al bisogno espresso di porre al centro la ricerca dei bambini. Inoltre emerge con tutta evidenza una differenziazione di posizioni tra insegnanti e tra insegnanti e educatrici, rispetto a come intendere la realizzazione del protagonismo dei bambini nei percorsi di apprendimento. Emergono cioè concezioni non-trasversali della professionalità 0-6, la cui espressione in un confronto aperto tra educatrici e insegnanti può rappresentare d'altra parte un passo significativo del processo di co-costruzione di questo profilo professionale in senso appunto riflessivo e meta-riflessivo.

Riferimenti bibliografici

Agrusti G., Dodman M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84.

- Antonietti M., Bondioli A., Cardarello R., Savio D. (2021). Ricerca-Formazione nello 0-6: prima analisi di due esperienze. *RicercaAzione*, 13(2), 85-94.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1933). *Come pensiamo*. Tr. It. Firenze: la Nuova Italia, 1961.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- Miur. *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>
- Savio D. (2003). Oltre la pedagogia della relazione. *Bambini*, 19(7), 14-21.

La continuità come impegno e sfida. Una proposta di formazione, attiva e partecipata, con educatrici e insegnanti di nidi e scuole dell'infanzia

Giulia Schiavone

*Ricercatrice - Università di Milano Bicocca
giulia.schiavone@unimib.it*

1. Introduzione

Con riferimento al decreto legislativo 65/2017 che istituisce il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni e che sancisce la necessità di costruire una coerenza educativa tra i servizi 0-6, – intendendo con ciò la definizione di una prospettiva pedagogica che si fondi su valori e finalità di fondo comuni, da declinare in pratiche educative vicine per radici culturali ma differenziate –, il contributo testimonia un percorso di formazione condotto dall'equipe del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" (Università di Milano-Bicocca) in sinergia con il Comune di Cinisello Balsamo¹ (MI).

La proposta si è articolata in una formazione congiunta, che ha visto dialogare tra loro educatrici dei servizi educativi e insegnanti della scuola dell'infanzia, attraverso la costituzione di sei gruppi di lavoro suddivisi su base territoriale. La necessità di una formazione congiunta è istanza esplicitamente dichiarata dalle linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"², documento in cui si evidenzia l'importanza di una "formazione maggiormente integrata, [unitamente ad] attività non episodiche di progettazione, formazione in servizio e pratica riflessiva, nonché occasioni di impegno comune" (parte I, punto 3).

All'interno di questa cornice, obiettivi principali del percorso formativo sono stati: incrementare un processo di conoscenza e confronto pedagogico tra i servizi del territorio sui temi della continuità educativa 0-6; esplorare le rappresentazioni e gli immaginari che muovono le quotidiane prassi educative; e innescare un confronto, secondo un approccio educativo integrato, in merito a quattro specifiche aree tematiche.

1 Tavolo di coordinamento territoriale.

2 Cfr. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>

2. Il percorso formativo

Il percorso, avviato in presenza nel febbraio del 2020, a causa della sopraggiunta pandemia da Covid-19 e della conseguente interruzione delle attività scolastiche e per l'infanzia, è stato sospeso e ripreso nel novembre del 2020 in modalità online.

Il progetto, inizialmente strutturato con attività esperienziali in singolo, piccolo e grande gruppo, mediante attivazioni a carattere espressivo-corporeo, unitamente a momenti teorici di confronto e di rielaborazione condivisa, ha subito una inevitabile modifica. Si è cercato comunque di mantenere viva e tangibile la possibilità di una proposta condotta con metodologie attive e partecipate, dialogiche e coinvolgenti, atte a promuovere e alimentare il confronto e lo scambio reciproco tra educatrici e insegnanti. La dimensione del gruppo è stata così preservata, anche grazie all'ausilio di tecnologie che hanno consentito il lavoro in sottogruppi, unitamente all'utilizzo di strumenti interattivi in grado di stimolare un confronto diretto e di favorire, al contempo, l'inclusione di plurimi linguaggi (Antonacci, Guerra, 2018).

Il percorso si è delineato attraverso la proposta di quattro incontri per ciascuno dei sei gruppi coinvolti, a cui è seguito uno finale di sintesi e restituzione in plenaria con la presenza di tutti gli attori coinvolti. Ogni incontro, condotto da due formatrici afferenti all'Università di Milano-Bicocca³, ha visto riflettere educatrici e insegnanti su un tema specifico: il gruppo di lavoro, la relazione con le famiglie, l'inclusione e l'attività di documentazione.

Il tempo a disposizione, seppur ridotto rispetto alla complessità dei temi, ha tuttavia permesso di avviare un fertile confronto tra educatrici e insegnanti nella direzione di una continuità 0-6 intesa come possibilità per favorire una visione unitaria di un percorso che per molto tempo è stato distinto in due segmenti. In questa direzione, porsi in una prospettiva pedagogica ed educativa di continuità non significa "fare tutti la stessa cosa", quanto piuttosto concepire il percorso 0-6 in una cornice di coerenza e di cambiamento accuratamente progettati (Bondioli, Savio, Gobetto, 2017; Lazzari, Pastori, Sità, Sorzio, 2020).

Lontani da un modello formativo depositario (Freire, 1996/2004), si è scelto un orientamento metodologico volto a valorizzare il sapere pratico delle partecipanti (Reggio, 2014), anche attraverso la rilettura critica di episodi e situazioni educative tratte dall'esperienza diretta, oltretutto dalla letteratura scientifica (Mantovani, 1998; Bove, 2015).

Tutti gli incontri sono stati volti a promuovere l'emergere di saperi e pratiche di educatrici e insegnanti, favorendo, laddove necessario, l'acquisizione di consapevolezza circa lo scarto esistente tra quanto "dichiarato" in ambito progettuale e documentativo e quanto "agito" nel concreto della prassi educativa quotidiana: "come [educatore e] insegnante [ricorda Freire] ho [infatti] bisogno di muovermi con chiarezza nell'ambito della mia pratica. Ho bisogno di conoscere le diverse

3 Con la supervisione scientifica di F. Antonacci, E. Biffi e P. Braga.

dimensioni che caratterizzano l'essenza della mia pratica, e questo può darmi maggior sicurezza nello svolgimento del mio stesso compito" (1996/2014, p. 59).

Il percorso è stato orientato a promuovere l'acquisizione, oltre che di conoscenze e di strumenti connessi alla gestione del lavoro educativo nei diversi servizi, anche di capacità di lettura dei contesti e di collegamento delle riflessioni teorico-metodologiche con la pratica educativa. Formare educatrici e insegnanti consapevoli delle proprie rappresentazioni e delle opzioni teoriche che guidano il proprio agire richiede, infatti, di fare ricorso a "modalità formative che chiamino in causa in prima persona i soggetti coinvolti, incoraggiando in loro un atteggiamento di ricerca e la capacità di auto-osservare e auto-valutare i processi [...] di cui essi sono partecipi" (Nigris, 2004, p.16).

Una formazione – così intesa – si propone di formare un educatore/insegnante riflessivo (Dewey, 1933/2019; Schön, 1983/2016; Mortari, 2003), un professionista, cioè, capace di riflettere individualmente e in gruppo sull'esperienza, attingendo a sfondi teorici e di ricerca, in grado di stabilire confronti e di prendere decisioni partendo dai contesti.

3. La continuità come ricerca e possibilità

Per quanto concerne il percorso formativo in oggetto rilevanti risultano le implicazioni che riguardano il nesso tra riflessività, cambiamento e trasformazione. Secondo Mezirow (1991/2003) l'apprendimento trasformativo è qualcosa di più dell'apprendimento strumentale, non è un semplice riflettere su qualcosa, ma sui presupposti del nostro modo di pensare, su come attribuiamo significato all'esperienza. Il cambiamento auspicato, dunque, non può essere prescritto, trasmesso o ingiunto meccanicamente dall'esterno, ma nasce da movimenti interni, che richiedono tempo e che si avviano quando si accetta la fatica di "pensare daccapo" per fare spazio al pensare riflessivo (Mortari, 2003).

Insegnanti ed educatrici hanno sottolineato l'importanza, nel confronto e nella conoscenza reciproca, di *darsi tempo* e di *saper aspettare*, concependo il lavorare in gruppo come un gioco di *equilibri* che richiede di essere continuamente bilanciato: "per arrivare all'incontro [sottolinea Contini] occorre lavorare a lungo, ridefinire i propri parametri di riferimento cognitivi e i propri repertori affettivo-comunicativi, acquisendone consapevolezza e attivando una tensione al cambiamento che lasci spazio all'emergere della differenza, propria e altrui" (2004, p.13).

In questa visione, la continuità è stata intesa in termini di *complessità* e *sfida*, *movimento* e *ricerca*, desiderio di una conoscenza reciproca orientata alla costruzione di un linguaggio e di una visione condivisa in merito ai bambini, ai contesti e agli apprendimenti, come si evince anche dalle linee pedagogiche, in cui la dimensione della continuità, tutt'altro dall'essere stabilità e ripetizione di esperienze, si traduce in cambiamento e arricchimento di nuovi apprendimenti.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F., Guerra M. (eds.) (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Savio D., Gobetto B. (2017). *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Bove C. (2015). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini M. (ed.) (2004). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci.
- D. Lgs. 65/2017 - Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei", <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638> (ultima consultazione in data 10.04.2022).
- Dewey J. (1933). *How we think* (trad. it. *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).
- Freire P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Gruppo Abele, Torino, 2004).
- Lazzari A., Pastori G., Sità C., Sorzio P. (2020). *Prospettive educative per i servizi zero-sei*. Parma: Junior.
- Mantovani S. (ed.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning* (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nigris E. (ed.) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Reggio P. (2014). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Schön D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think In Action* (trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2016).

La formazione comune e le Linee pedagogiche del sistema integrato “zero sei”

Francesca Linda Zaninelli

*Professoressa Associata - Università di Milano Bicocca
francesca.zaninelli@unimib.it*

1. Le Linee pedagogiche e la formazione zero sei

Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero sei rappresentano un documento inedito e innovativo per il panorama educativo italiano, un documento in cui convivono in una visione unitaria e integrata concetti che fin qui hanno caratterizzato i servizi educativi e le scuole dell'infanzia. Per lo sviluppo e il consolidamento del sistema integrato dalla nascita ai sei anni esse rappresentano, come è scritto nella premessa, sia la cornice di riferimento pedagogica, richiamando e ispirandosi ai migliori contributi teorici delle scienze dell'educazione e agli esiti di recenti ricerche pedagogiche, sia il quadro istituzionale e organizzativo, cogliendo gli apporti delle migliori pratiche e consuetudini educative insieme alle indicazioni e normative specifiche italiane ed europee. Un documento di alto livello che orienta culturalmente e pedagogicamente verso la realizzazione di un nuovo lessico e progetto educativo, con il coinvolgimento di tutti i suoi protagonisti, bambini e adulti (Balduzzi, Bondioli, Bobbio, 2021).

Nelle diverse parti che compongono il testo si rintracciano le scelte concettuali e lessicali compiute, lo spazio riconosciuto alle buone pratiche, alle esperienze documentate, al noto e consolidato come al nuovo e all'innovativo; è significativa la tensione presente affinché i due segmenti, lo 0-3 e il 3-6, vi si ritrovino nelle rispettive storie e pedagogie e, al contempo, individuino piste per un lavoro congiunto, un terreno comune di confronto e di negoziazione per dare forma a una visione unitaria, alla prospettiva educativa zero sei.

Proprio per il suo essere cornice di senso al sistema integrato, è il documento che orienta e ne sostiene la realizzazione, definendone i tratti, le specificità, le possibilità e le risorse, in cui sono riuniti i temi e i nodi dell'educazione delle bambine e dei bambini da zero a sei anni, su cui costruire una cultura della continuità educativa e una visione coerente di bambino, di contesto, di sviluppo, di apprendimento, di curriculum e di traiettorie unitarie di sviluppo. Una cornice di senso e di riferimento all'interno della quale si colloca e si sostanzia la professionalità educativa e docente in ottica zero sei, le sue coordinate e la sua qualificazione.

Nei fatti, come è scritto nella parte dedicata all'ecosistema formativo, “La prospettiva zero sei prefigura la costruzione di un *continuum* inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità

di scelte condivise” (2021, p.16) e si alimenta con percorsi di formazione in servizio, compartecipati tra educatori e insegnanti, percorsi di riflessione e di confronto sugli strumenti della professionalità e sui nuclei che da sempre sono al centro della pedagogia dell’infanzia e della cultura educativa, che hanno accompagnato l’evoluzione di nidi e scuole.

Alle Linee pedagogiche ci si può riferire, pertanto, sia come testo formativo, di formazione, un testo sul quale sviluppare con gli operatori dello zeroesi percorsi di approfondimento, di riflessività e di ricerca sulle buone pratiche, riprendendo e contestualizzando i temi educativi da mettere al centro di una cultura e di un lessico pedagogico zeroesi, sia come testo a cui rifarsi per ripensare la formazione in servizio, per sviluppare nuovi approcci formativi più congruenti ed efficaci rispetto alle finalità del sistema. Nelle Linee sono delineati i tratti che dovrebbe assumere: una formazione sistematica e collegiale, partecipata e proposta attraverso modalità e metodologie attive che consentono di sviluppare circolarità tra azione e pensiero e competenze trasversali che si traducono in uno stile educativo di intervento non intrusivo con i bambini e con il gruppo, in un atteggiamento osservativo, di ascolto empatico e ricerca che accompagna e sostiene il cambiamento e progetti flessibili e innovativi. Al centro di una formazione comune dovrebbero esservi contenuti e apprendimenti pedagogici, culturali e organizzativi che sono alla base del curriculum unitario verticale, del lessico pedagogico e di una identità educativa comune e integrata (Balduzzi, Pironi, 2017).

Dalla lettura delle Linee emergono piste di lavoro condiviso sulla pedagogia dell’infanzia, di conoscenza e di riconoscimento reciproco: si entra nei diritti dell’infanzia e in questioni sociali che oggi la attraversano restituendone la pluralità e le fragilità, nella ecologia delle relazioni che connotano bambini e adulti nella quotidianità dello stare insieme, attraverso i valori della democrazia, dell’accoglienza e della partecipazione. Leggendo e discutendo delle Linee, si aggiornano e ripensano l’interdipendenza tra curriculum e progettazione educativa, l’idea di bambino al centro e il suo legame con l’ambiente, nella sua materialità e complessità spazio temporale. La formazione e le coordinate della professionalità si leggono sia nel loro valore di orientamento e rimessa a punto di alcuni tratti e posture qualificanti, di promozione di consapevolezze professionali (Braga, 2009), sia come tracce per ripensare e riorganizzare le proposte e le modalità formative da riservare a educatori e insegnanti insieme.

Le posture che connotano le coordinate della professionalità, proposte come immagini evocative di disponibilità e atteggiamenti del fare educativo, sono a loro volta sonde interessanti su cui sostare per incrociare sguardi tra servizi e scuole, esplicitare attese e assunti e per pensare le relazioni e le esperienze con i bambini. Sono posture conosciute che richiedono però a educatori e insegnanti una ripresa costante in situazione di formazione, una loro attualizzazione per tradurle in una professionalità aperta alla sperimentazione, orientata alla ricerca e alla riflessione.

Dalle Linee emerge, in più passaggi, una idea di formazione fondativa di una progettualità integrata tra scuole e servizi, che assume e riconosce le diverse storie che hanno avuto, i differenti riferimenti, le buone pratiche sviluppate, le formule

organizzative e le gestioni individuate, per sostenere in ottica zeroisei “la piena *professionalità* degli operatori, supportati nelle scelte educative e didattiche, nei progetti di ricerca, negli scambi con realtà diverse, nella riflessione collegiale sul proprio agire educativo” (2021, p. 7). È una idea di formazione rivolta a educatori e insegnanti ricercatori rispetto ai propri contesti; una idea di ricerca-formazione (Mantovani, 2003) che assume i tratti anche dell’autoformazione e pone il gruppo di lavoro al centro di questo processo di crescita professionale.

Nella parte del documento espressamente dedicato alla “formazione continua in servizio” del personale si sottolineano le competenze che gli operatori dello zeroisei dovrebbero sviluppare per comprendere e sostenere il cambiamento di orizzonte educativo e di prospettiva pedagogica. Riprendendo le parole del documento, infatti, la formazione in servizio (2021, p. 38)

... rappresenta lo strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa, intesa come padronanza e riflessione sugli strumenti di progettazione, documentazione, monitoraggio e valutazione dei percorsi educativi [...] intesa come strumento di apprendimento organizzativo non può che avere una dimensione collegiale, deve cioè sollecitare il confronto tra tutti gli operatori della struttura educativa, affinché le scelte professionali siano comuni e condivise e ciascun operatore possa apportarvi il proprio contributo. In tal modo le competenze dei singoli si traducono in evoluzione e crescita di ogni servizio o scuola.

Nei suoi tratti di stabilità, di continuità, di sistematicità e di integrazione tra le due realtà educative, la formazione si concretizza in situazioni di incontro e confronto tra professionisti che responsabilmente negoziano e condividono riferimenti comuni, orizzonti teorici e pratici sviluppando prospettive comuni e una visione condivisa sui bambini, le loro infanzie e il legame con i loro contesti di sviluppo e di apprendimento.

È un dialogo formativo e costruttivo che si tesse intorno alle Linee sulle competenze, sui contenuti e sulle posture di educatori e insegnanti che si interrogano e insieme esplicitano e interpretano le proprie idee ed esperienze, utilizzando gli strumenti professionali comuni, osservando, documentando e progettando contesti ricchi; è un dialogo che si avvia dalle curiosità e dalle domande che suscitano in loro gli eventi e le questioni educative, impegnandoli nel comprendere e strutturare con responsabilità e intenzionalità situazioni e relazioni in contesti rinnovati e di qualità (Mantovani, 2003).

Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L., Pironi T. (2017). Progettare la formazione degli educatori e degli insegnanti per un sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni. *Studium Educationis*, VXIII, 2, 133-135.

- Balduzzi L., Bondioli A., Bobbio A. (2021). In merito alle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 anni. *Infanzia*, 3. luglio/settembre.
- Braga P. (ed.). *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*. Bergamo: Junior.
- Linee pedagogiche per il sistema integrato zero sei (D.M.334/2021) <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>
- Mantovani S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza* (pp. 109-120). Milano: FrancoAngeli.

Sessione 6
Sviluppo professionale e formazione continua
nella scuola dell'infanzia e primaria

Rapporteur
Valeria Rossini

Interventi
Antonio Borgogni, Valeria Agosti
Maria Buccolo
Laura Cerrocchi, Lavinia Bianchi
Gina Chianese, Caterina Bembich
Giuseppina D'Addelfio, Maria Vinciguerra
Francesca Dello Preite
Paolo Di Rienzo
Valerio Ferro Allodola
Silvia Fioretti
Zoran Lapov
Lorena Milani
Elisabetta Musi
Elena Pacetti, Alessandro Soriani
Anna Paola Paiano
Andrea Pintus, Chiara Bertolini
Edoardo Puglielli
Roberto Travaglini
Viviana Vinci
Giuseppe Zanniello
Luisa Zecca

Rapporteur
*Maestri di se stessi: Sviluppo professionale
e formazione continua nella scuola dell'infanzia e primaria*

Valeria Rossini

Professoressa Associata - Università di Bari "A. Moro"
valeria.rossini@uniba.it

1. Teacher education e innovazione scolastica

All'interno di uno scenario pandemico estremamente complesso, lo sviluppo professionale dei docenti che si occupano di alunni nella fascia 3-11 anni si colloca dentro un profondo ripensamento del ruolo della scuola e della funzione dell'insegnante, che hanno una rilevanza primaria nella costruzione di un'educazione inclusiva e di qualità.

Con la nota n. 37467 del 24 novembre 2020 relativa alla formazione in servizio dei docenti, il Ministero dell'Istruzione ha richiamato l'importanza di promuovere la crescita personale e professionale degli insegnanti, quale volano del miglioramento del sistema scolastico e sociale nel suo complesso.

La formazione in servizio è finalizzata a migliorare gli esiti di apprendimento degli allievi e la loro piena educazione ad una cittadinanza responsabile, attraverso una duplice strategia:

- a) sostenere e sviluppare la ricerca e l'innovazione educativa per migliorare l'azione didattica, la qualità degli ambienti di apprendimento e il benessere dell'organizzazione;
- b) promuovere un sistema di opportunità di crescita e sviluppo professionale per tutti gli operatori scolastici e per l'intera comunità scolastica.

Per la riflessione pedagogica, si tratta di un impegno inderogabile che riguarda più in generale la questione delle responsabilità educative degli adulti. L'insegnante è infatti un professionista dell'insegnamento, ma anche dell'educazione e, come tale, non può non essere *dotto*, nel senso di chi sa, *maestro*, nel senso di chi sa (e desidera) insegnare, e *ricercatore*, in grado di manipolare gli artefatti della formazione, ossia mediatori didattici, tecnologie digitali, e insieme rappresentazioni e credenze implicite, quali pilastri delle epistemologie del pensiero insegnante (Mortari, 2009) che si attualizzano nelle pratiche scolastiche.

In questa prospettiva, le esperienze di sviluppo professionale non possono che riguardare i contenuti disciplinari e i metodi insegnativi, ma anche le dinamiche emotivo-affettive, le competenze comunicative e relazionali, oltre che la riflessività a supporto di una professione costitutivamente orientata alla cura educativa. In particolare, sottolineare gli aspetti della cura educativa nella professionalità docente

non significa ridurre l'azione del docente alla relazione con l'alunno o con gli alunni. Per quanto essenziale, questa dimensione deve essere osservata con occhi strabici, rivolti contestualmente a se stessi e al contesto. L'insegnante riflessivo non è infatti un professionista ripiegato sul proprio sé e neppure disperso nel sistema; al contrario, egli rappresenta il centro di irradiazione di un'attività di apprendimento continuo volta a migliorare il lavoro in classe e nel team, facendo affidamento all'esperienza personale, come alle teorie e alle pratiche pedagogiche (Fabbri, 2008).

Emerge dunque l'importanza di una formazione sul campo, che faccia leva sulla *dialogicità* (Elia, 2017) e sul lavoro di rete quali snodi di un'azione didattica che si svolge oltre lo spazio e il tempo dell'aula scolastica. Forte è il richiamo alla collegialità, al fine di favorire lo scambio e il confronto all'interno di un gruppo di lavoro che protegge dall'autoreferenzialità quanto dal burnout, e ai dispositivi della co-progettazione e della corresponsabilità tra docenti, e tra scuola, famiglie, e comunità educante (D'Addelfio, 2021).

Infine, estremamente condivisa è l'idea di una formazione mirata a sviluppare competenze valutative, sulla base delle nuove sollecitazioni normative e nella prospettiva del *formative assessment* (Black, Wiliam, 2009).

“Negli ultimi decenni, la scuola ha acquisito il compito cruciale di aiutare bambini e adolescenti non solo ad acquisire un insieme di saperi, ma anche un bagaglio di competenze necessarie ad inserirsi efficacemente nel proprio contesto di vita. Questo ampliamento dello sguardo dell'azione didattica è rappresentabile come il passaggio dal triangolo insegnanti-allievi-contenuti culturali al quadrilatero insegnanti-allievi-contenuti culturali-situazioni di vita” (Castoldi, 2020, p.182).

La scuola dell'infanzia e la scuola primaria hanno dunque bisogno di insegnanti in grado di *incorporare le diversità* come le affinità, da quelle di genere a quelle socio-culturali, investendo sulla costruzione di competenze strategiche, nell'ottica della formazione ricorrente e permanente.

2. Per una nuova “cittadinanza” della professionalità docente

Accrescendo la qualità dell'istruzione, la formazione dei docenti rappresenta più in generale uno strumento indispensabile di tutela dei diritti dell'infanzia all'accesso e al successo formativo, e di contrasto alla dispersione, alle povertà educative e al maltrattamento (Save the Children, 2020). Nel contesto scolastico, la promozione dei diritti dell'infanzia attiene a ogni aspetto dell'esperienza educativa, da vivere non solo in termini di alfabetizzazione di base, ma anche di formazione politica ed educazione alla cittadinanza, nel solco di una tradizione storica che ha fatto della democratizzazione della scuola lo specchio riflesso di una pedagogia engagé e militante (e viceversa).

Il riconoscimento del ruolo di questi aspetti della professionalità docente apre a una serie di sollecitazioni rispetto all'itinerario formativo che dovrebbe supportarli:

- Come rilevare, nella formazione iniziale e in itinere, l'aderenza tra la dimensione vocazionale e alcune imprescindibili caratteristiche personali dei docenti, quali ad esempio la fiducia in se stessi, la motivazione, il senso di autoefficacia e la resilienza, che hanno fatto davvero la differenza durante l'emergenza sanitaria?
- Come promuovere percorsi di Ricerca-azione e Ricerca-formazione in grado di tenere insieme innovazione e sperimentazione e di valorizzare l'analisi delle pratiche professionali (Perla, Vinci, 2021), in vista della costruzione di una cultura pedagogica condivisa a livello scolastico e universitario?
- Come sistematizzare in forma coerente e organica percorsi formativi che vadano oltre il tecnicismo, per rafforzare le dimensioni cognitive, metacognitive e fantacognitive?

Ecco farsi strada una progettualità formativa ludiforme, nell'accezione visalberghiana, volta a potenziare gli stati creativi e immaginativi (Travaglini, 2020), il pensiero divergente, la sensibilità estetica della e nella azione didattica; ma anche centrata sulla corporeità e sul movimento, quale spazio potenziale ed eterotopico di apprendimento.

Per rispondere a questi interrogativi, bisogna affrontare alcune ineludibili sfide pedagogiche.

La prima riguarda la richiesta di opportuni investimenti e risorse da destinare alla scuola, dalla cui inadeguatezza e insufficienza dipende un pericoloso disequilibrio tra teorie e prassi, desideri di trasformazione e resistenze al cambiamento, interessi economico-politici e autonomia pedagogica.

La seconda attiene al potenziamento della ricerca, che deve essere agganciata a una rilevazione sistematica di dati scientifici in grado di guidare la progettazione di percorsi formativi basati sui reali bisogni formativi dei docenti (Ciani, Ferrari, Vannini, 2020).

La terza concerne l'organizzazione del curriculum formativo degli insegnanti, che non può non basarsi sulla continuità dei percorsi – a partire dal piano di studi della Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria – e sulla strutturazione laboratoriale e in aula delle esperienze formative in servizio.

La quarta interessa infine la restituzione, anche a livello sociale, del volto di un docente che sappia coltivare la sua etica professionale, affinché possa davvero rappresentare, in un'epoca di crisi dell'autorità e in una società senza padri, un modello di virtù, che si assume la responsabilità di insegnare, ma soprattutto di continuare a imparare.

Del resto, recuperando l'origine etimologica della parola, María Zambrano (2008, p. 111) ci ricorda che il maestro “ha dovuto arrivare ad esser...più di quello che lui stesso era prima di arrivare ad esserlo”.

Riferimenti bibliografici

- Black P., Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 21(1), 5-31.
- Castoldi M. (2021). Ripensare la didattica: costruire ambienti di apprendimento. In G. Chiosso, M. Castoldi. *Quale futuro per l'istruzione. Pedagogia e didattica per la scuola* (pp. 182-235). Milano: Mondadori.
- Ciani A., Ferrari L., Vannini I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Addelfio G. (2021). La corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia al tempo della pandemia. *Nuova Secondaria*, 2, 28-32.
- Elia G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare formazione. In S. Kanizsa, A.M. Mariani (eds.), *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Fabbri L. (2008). Nuove pratiche professionali. La svolta riflessiva. In L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne. *L'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carrocci.
- Musi E. (2018). Gruppo di lavoro, coordinamento, supervisione, formazione continua. In A. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 269-290). Brescia: Morcelliana.
- Perla L., Vinci V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 38-67.
- Pomi M. (2018). Perché i maestri. Considerazioni controcorrente a partire da un libro di María Zambrano. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 22(52), 1-11.
- Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children.
- Travaglini R. (2020). *Pedagogia della creatività*. Roma: Aracne.
- Visalberghi A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Zambrano M. (2007/2008). *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, Genova-Milano: Marietti 1820.

Il corporeo invadente: l'esperienza laboratoriale come prospettiva formativa

Antonio Borgogni

Professore Associato - Università di Bergamo
antonio.borgogni@unibg.it

Valeria Agosti

Ricercatrice - Università di Bergamo
valeria.agosti@unibg.it

1. Introduzione

Il verosimile inserimento del docente laureato magistrale in scienze motorie nella scuola primaria è oggetto di dibattito all'interno della comunità pedagogica e scolastica. Il presente contributo, lungi dal trattare questioni normative, intende concentrarsi su alcuni aspetti riguardanti le variabili in gioco nella formazione continua dei docenti.

È a nostro parere rilevante riflettere sulla considerazione del “corporeo” nella scuola negli ultimi decenni che vada ben oltre al dibattito sulle ore di educazione fisica o motoria e sulla loro didattica, pur assai significativo. Riguardo a queste ultime i dati ci dicono che il 93% delle scuole primarie italiane prevede il rafforzamento delle ore di attività motoria (Ministero della Salute - Istituto Superiore di Sanità, 2020) evidenziando chiaramente una carenza formativa percepita dalle insegnanti che ritengono di avere bisogno di supporti esterni (vari progetti finanziati a livello nazionale, regionale o locale che coprono per periodi quasi sempre non corrispondenti all'anno scolastico, e spesso solo per alcune settimane, un'ora di “Educazione Fisica” settimanale). Tale dato, anziché far ben sperare rispetto alla quantità di ore curriculari svolte, si stempera, anzi, contrasta decisamente con quello dell'effettiva erogazione di “almeno due ore di Educazione Fisica” corrispondente, in media, al 53% delle classi. In estrema sintesi, possiamo qui affermare che la scuola deleghi, in circa la metà dei casi, ad interventi esterni l'unica ora di Educazione Fisica erogata. Interventi, a volte qualificati, a volte episodici e gestiti da istruttori, senza una programmazione accurata né il rispetto – diremmo la conoscenza – delle Indicazioni Nazionali e i loro aggiornamenti.

Sosteniamo qui che, senza una riflessione sul ruolo del corpo nella scuola non sia possibile, o venga fortemente ridotta, la possibilità di esperienza. Tale esperienza riguarda tutti gli attori in gioco, a partire dagli insegnanti e dalla loro formazione.

L'ipotesi del contributo è, infatti, che i risultati della collaborazione nella scuola primaria dipenderanno in misura significativa dalla formazione laboratoriale per tutti i docenti che inizi dalla formazione universitaria, si consolidi nella formazione post-laurea e si dispieghi nella formazione continua.

2. A scuola con il corpo

Quasi 50 anni or sono, un numero dei “Quaderni di Cooperazione educativa” intitolato “A scuola con il corpo” ne ricordava l’importanza così come, pochi anni dopo, Bertin (1981) e altri studiosi hanno auspicato un “recupero del corporeo” (Borgogni, 1993; Gamelli, 2009; Sibilio, 2017).

Il tema di fondo è, pertanto, ben più ampio delle ore dedicate al movimento come disciplina; è, infatti, costituito dalla corporeità nella scuola, dal suo ruolo invadente, sovente scomodo, e dalla ricchezza delle possibilità didattiche che potrebbe offrire se opportunamente valorizzata nell’ambito di un allineamento trialettico tra docente generalista, docente disciplinare e bambino (Ambretti et al., 2016).

L’attenzione al “corporeo” dovrebbe, allora, impegnare gli educatori in pratiche formative laboratoriali senza le quali si rischia di non “vedere”, di non percepire come effettivamente disponibili e percorribili contesti, ambiti e possibilità dell’agire educativo. Senza questo percorso esperienziale si incorre in rischi significativi: in primo luogo, di non rispettare le fenomenologie minime del bambino e l’integralità dell’esperienza; in secondo luogo, di non cogliere i diversi significati del movimento riducendoli a mere sequenze di attività, percorsi e giochi banalizzati in esercizi; in terzo luogo, si perde la ricchezza delle possibilità di vicarianza dei ruoli di insegnamento, della loro trasformabilità in un contesto educativo condiviso e flessibile in cui si possa decidere di implicarsi anche quando si tratta del corpo. Si perde, altresì, la capacità di pensare in modo diverso agli strumenti e materiali didattici, agli spazi e ai tempi interni ed esterni alla scuola (si pensi alla ricchezza di opportunità offerte dall’outdoor education) perché diventino contesti intenzionali di apprendimento. Tali laboratori condivisi hanno fatto parte di progettazioni durature svolte in passato in vari contesti nazionali.

3. Il laboratorio dell’Esperienza

L’attenzione al corporeo trova una chiara collocazione anche all’interno delle Indicazioni Nazionali (2012), dove l’allineamento trialettico prende forma e coerenza nella parola “esperienza”, che viene declinata in una forma quasi evolucionistica, come quel filo che conduce – dalla scuola dell’infanzia alla fine della scuola primaria – alla strutturazione di una tassonomia che parte dall’esperienza corporea, passa per l’esperienza motoria, fino a costruire le basi per l’esperienza giocosportiva. Un’esperienza che elicit e si congiunge agli aspetti cognitivi, sociali, culturali ed affettivi arricchendosi di stimoli e possibilità sempre nuovi e che condurrà il fanciullo alla conoscenza del sé, dell’altro, degli spazi e delle loro relazioni, in un gioco mediato dal corpo (Agosti, 2021).

Ecco allora la necessità di un ispessimento del momento laboratoriale nella formazione del futuro docente di educazione fisica nella scuola primaria. Il Laboratorio diventa spazio dell’esperienza anche per i futuri docenti.

Richiamando la dialettica triplice di Lefebvre (2018), la palestra diventa uno *spazio connesso* a tutti gli altri spazi (percepito, concepito e vissuto), che neutralizza i sistemi binari che naturalmente in essa si designano (docente/discente – vincente/perdente – ospite e avversario), dove il docente potrà esprimersi nel suo agire didattico denso di intenzionalità pedagogica, e tale da facilitare lo studente nella costruzione del suo agire autonomo e responsabile.

La formazione del futuro docente di educazione fisica nella scuola primaria bypassa quindi una logica puramente tecnicista o disciplinista e si contamina con le altre discipline (Casolo et al., 2022); non serve infatti che il docente sia solo un *esperto* di attività motorie e sportive ma che sia anche un *esperto* nel costruire per sé e per i propri discenti quello *spazio potenziale*, per dirla alla Winnicott (1999), dove ognuno avrà la possibilità di esperire e sperimentare la propria corporeità, anche attraverso le attività sportive. Un'eterotopia, uno *spazio altro* dove lo spazio reale è al contempo assolutamente irreale poiché è obbligato, per essere percepito – concepito e poi vissuto, a passare attraverso i corpi, che lo riempiono di significato.

4. Conclusioni

L'attenzione al corporeo va rivolta, pertanto, a tutti i soggetti in gioco e va oltre la necessità di qualificare e ampliare le ore disciplinari divenendo criterio di lettura delle possibilità ambientali e comunitarie, dell'arricchimento delle possibilità esperienziali, della diversificazione delle risorse spaziali e temporali.

Nell'ottica di un arricchimento della didattica coerente con le Indicazioni Nazionali, che comprenda le polisemie insite nella valorizzazione della corporeità nella scuola, riteniamo imprescindibile, pertanto, insieme con una stretta collaborazione nella programmazione e progettazione, una formazione basata sull'esperienza laboratoriale che coinvolga tutto il corpo docente della scuola primaria (e della scuola dell'infanzia).

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. Gruppo di studio sull'educazione corporea (1974). *A Scuola con il corpo. Quaderni di Cooperazione educativa n. 8*. Firenze: La Nuova Italia.
- Agosti V. (2021). Emozione, intenzione, esecuzione. Gli elementi dell'azione per la costruzione dell'esperienza motoria, *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 184-195.
- Ambretti A., Borgogni A., Vastola R., Digennaro S., Medved V., D'Elia F. (2017). Integrated school-community projects to promote motor activity through possible alignment with professionals. *Education Sciences & Society*, 79-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.3280/ess2-2016oa3999>
- Bertin G.M. (1981). Prefazione. In V. Ariosi, F. Frabboni, V. Telmon (eds.), *La scuola secondaria: riforma, curriculum, sperimentazione* (pp. 11-25). Bologna: Il Mulino.
- Borgogni A. (1993). *Il corpo invadente*. Firenze: Firenze Atheneum.

- Casolo F., Borgogni A., Colella D. (2022). Educazione motoria: verso un insegnamento di qualità. *Nuova Secondaria*, 39(6), 389-397.
- D.M. 16 novembre 2012, n. 254 - *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.*
- Gamelli I. (Ed.) (2009). *I laboratori del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lefebvre H. (2018). *La produzione dello spazio*. Milano: PGreco.
- Ministero della Salute - Centro Controllo Malattie - Istituto Superiore di Sanità (2020). *OKkio alla salute. Dati nazionali 2019*. Disponibile su <https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/indagine-2019-dati>, ultima consultazione 22 aprile 2022.
- Sibilio M. (2017). *Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche*. In M. Sibilio (ed.), *Vicarianza e Didattica* (pp. 17-35). Brescia: La Scuola.
- Winnicott D. W. (1999). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Lo sviluppo delle competenze emotive nella formazione continua del docente di scuola primaria

Maria Buccolo

*Docente a contratto - Sapienza Università di Roma
maria.buccolo@uniroma1.it*

1. L'insegnante della scuola primaria: una professione in continuo cambiamento

Il profilo professionale dell'insegnante di scuola Primaria muta in rapporto alle trasformazioni educative socio-culturali che si trova a vivere, soprattutto in questo particolare momento storico, dove cambia anche il rapporto che ha con il significato attribuito ai problemi e all'azione educativa ideata per affrontarli, trovandosi a vivere e ad agire davanti a situazioni inedite e imprevedute. Sull'imprevedibilità della vita si fa riferimento a Morin, che pone al centro tra le figure più esposte all'infezione da Covid-19, insieme al personale sanitario, i docenti. Questi ultimi, nel pieno della Pandemia, si sono rivelati non tanto dei funzionari o dei professionisti, ma dei "missionari", dedicando il loro tempo alla cura e alla relazione con gli altri (Morin, 2020, p. 35). L'educazione all'imprevedibile è ciò che la pedagogia, negli ultimi anni, ha inserito nel suo processo epistemologico evolutivo, che contiene tra i suoi saperi anche pratiche che, attraverso processi riflessivi e trasformativi (Schön, 2006; Mezirow, 2004), accompagnano soggetti e comunità a superare situazioni nuove, fatte di esperienze imprevedibili ed inaspettate. Per fronteggiare queste situazioni incerte, viene chiesto agli insegnanti di essere - allo stesso tempo - dei ricercatori in grado di individuare le relazioni tra ogni fenomeno, applicando procedure e strategie personalizzate. In questa prospettiva, l'insegnante impara "facendosi educare", con uno sguardo capace di sentire con l'altro e sentirsene responsabile (Buccolo, 2019). Tra i bisogni principali emerge, dunque, la necessità dell'ascolto della vita emotiva ed affettiva, considerata, storicamente, come conaturata all'esperienza umana e, perciò, non ritenuta da includere in una formazione specifica e tanto meno come oggetto di studio scientifico. Oggi, grazie soprattutto agli studi neuro-scientifici (Damasio, 1995; Le Doux, 2003), viene fortemente evidenziata la necessità di cambiare ottica e comprendere che gli insegnanti - nel loro percorso professionale - devono essere formati anche alla vita emotiva, andando oltre l'esperienza esistenziale (Iori, 2009, Bruzzone, 2022). È dunque necessario focalizzarsi sulla figura dell'insegnante, sulla sua formazione professionale e sulla necessità di una maggiore autoconsapevolezza emotiva. L'insegnante - inteso come educatore emozionale - "è il professionista della crescita educativa che ha a che fare con 'l'altro in formazione' e deve tenere in seria considerazione il peso e l'incidenza degli aspetti relazionali nei processi formativi, così

come deve essere sostenuto nell'elaborazione della propria paura, angoscia, bisogno di dipendenza, incertezza, costitutive della natura umana" (Buccolo, 2019). Inoltre, il docente rappresenta un punto di riferimento per gli allievi, al fine di migliorare la gestione e le dinamiche di classe e favorire lo sviluppo del benessere relazionale. Imparare a leggere le dinamiche relazionali è ormai diventata una competenza relazionale, considerata parte costitutiva della professionalità (Riva, 2004, p. 160). Questo porta, dunque, a ripensare l'identità dell'insegnante all'interno della complessità sociale, dove il forte grado di contingenza esclude la possibilità di azioni precostituite. Richiede, cioè, la capacità di agire in un contesto partecipativo flessibile, con diversi gradi di complessità e con differenti soggetti sociali coinvolti nell'esercizio di condividere l'interpretazione dei problemi incontrati. In un contesto educativo come la scuola avvengono molteplici processi, in cui si amalgamano dinamiche emotive e cognitive, rappresentazioni sociali e culturali, modelli pedagogici, stili educativi, azioni, intenzionalità, decisioni, scelte, osservazioni, analisi e interpretazioni, i cui risvolti professionali e sociali sono – a loro volta – complessi e diversificati. Per tali motivazioni l'insegnante deve essere, dunque, formato a saper leggere, decodificare e gestire queste complesse dinamiche.

2. Nuove prospettive di educazione emotiva nella formazione continua del docente di scuola primaria

Le considerazioni appena elaborate, ci invitano a ribadire fortemente quanto la formazione degli insegnanti di oggi debba comprendere molteplici saperi: pedagogico e psicologico, sociologico, legislativo, igienico-medico-sanitario e quelli pratici legati all'esercizio della professione. La formazione pedagogica individua le cornici concettuali di riferimento che permettono di inquadrare i problemi e i temi educativi, così come di saper porre le domande di senso e di correlazione tra i vari contributi disciplinari che concorrono alla formazione dell'insegnante. Per essere in grado di ascoltare e comprendere a fondo i bisogni e i problemi degli altri, occorre aver imparato a conoscere la propria vita emotiva: non c'è altra via perché un'insegnante a scuola possa svolgere il proprio lavoro con competenza, efficacia e responsabilità. La conoscenza della storia personale e professionale e conseguentemente di tutte le dinamiche che l'hanno costruita, devono essere al centro della formazione della professionalità docente, tracciandone in modo netto la sua identità. Una professionalità educativa così teoricamente definita, con ruoli e funzioni socio-culturali, si traduce nella persona che interpreta l'atto educativo in capacità di fare, in competenze e modalità di intervento, i cui contenuti si presentano diversificati e molteplici e in costante evoluzione. Una delle sfide più significative che caratterizzano la visione moderna dell'insegnante, dunque, è proprio quella di saper interpretare in maniera costante ed inter-attiva i tre ambiti che compongono le competenze, ovvero il *sapere*, il *saper essere* e il *saper fare* e aggiungere una quarta via che è il *saper rappresentare* che è legato alla capacità di credere in se stessi ed "avere fiducia" nelle proprie competenze.

A tal proposito, è utile ricordare che una particolare attenzione sulle competenze legate allo sviluppo personale e sociale la ritroviamo nell'”European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence”, noto come LifeComp (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2020). Esso offre un quadro concettuale di tre aree “Personal, sociali e imparare ad imparare” ciascuna ripartita, a sua volta, in tre competenze. Si tratta di competenze applicabili anche alla professionalità docente, che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione.

Qui di seguito vediamo le tre aree del Life Comp 2020 con le relative competenze:

– PERSONALI

1. Autoregolazione (*Self-regulation*): consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti.
2. Flessibilità (*Flexibility*): capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide.
3. Benessere (*Wellbeing*): ricerca della soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile.

– SOCIALI

1. Empatia (*Empathy*): la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e il saper dare risposte appropriate.
2. Comunicazione (*Communication*): utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto.
3. Collaborazione (*Collaboration*): impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra in cui si riconoscono e rispettano gli altri.

– IMPARARE AD IMPARARE

1. Mentalità di crescita (*Growth mindset*): credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente.
2. Pensiero critico (*Critical thinking*): capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative.
3. Gestione dell'apprendimento (*Managing learning*): pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento.

I tre descrittori e le nove competenze rappresentano un quadro concettuale di riferimento che può essere utilizzato come base per lo sviluppo di curricula e attività di apprendimento nella scuola primaria che promuovono lo sviluppo personale, sociale e l'imparare ad imparare. Il LifeComp è uno strumento di natura flessibile che può essere adattato a diversi contesti di educazione formale, non formale e informale per contribuire all'acquisizione delle competenze relative alle tre aree di riferimento. Tutte le competenze incluse nel LifeComp sono quindi ugualmente rilevanti, necessarie, interconnesse e dovrebbero essere trattate come parti di un tutto. Secondo i ricercatori che hanno progettato questo quadro di riferi-

mento, le competenze LifeComp possono essere insegnate trasversalmente nelle discipline dalla scuola primaria e possono essere apprese in modo spontaneo attraverso esperienze extrascolastiche significative. Dunque, a scuola è possibile conoscere le proprie emozioni e saperle gestire, diventare empatici in un contesto sociale e sviluppare il pensiero critico. Queste abilità sono fondamentali affinché le persone siano in grado - autonomamente - di costruire e determinare i percorsi professionali e il proprio ben-essere. Nel LifeComp, dunque, la consapevolezza sulle proprie potenzialità e la competenza emotiva rappresentano delle abilità determinanti per lo sviluppo del benessere psico-fisico e sociale, consentendo di riconoscere nelle esperienze emozionali e negli stati affettivi l'importante ruolo che questi ricoprono nella maturazione del soggetto. La scuola rappresenta, pertanto, un luogo privilegiato in cui si può far esperienza sulle emozioni per contribuire alla prevenzione di comportamenti aggressivi, marginali e devianti. In tal senso - oggi più che mai - gli insegnanti sono chiamati a riconoscere negli allievi le problematiche legate ai conflitti, ai disagi esistenziali e ad intervenire con azioni didattiche che favoriscano lo sviluppo di competenze atte alla gestione delle emozioni. Questo porta ad un ripensamento e ad una "revisione" della formazione degli insegnanti per definire un nuovo livello di professionalità e, dunque, una professionalità di qualità.

3. Conclusioni

Il contributo, muovendo dalle riflessioni di natura pedagogica e didattica, ha cercato di mettere in evidenza l'importanza delle competenze di vita emotiva nella professionalità docente, collegandole all'interno del Framework LifeComp 2020, per ri-progettare percorsi di formazione centrati sulla lettura dei bisogni.

Tra le dimensioni presentate, emerge sicuramente quella emotiva che chiama in causa - in un sistema organizzato come la classe - la capacità di saper gestire i rapporti quotidiani con gli allievi, saper motivare, saper disinnescare i conflitti, gestire gli imprevisti, affrontare le situazioni di stress, ma anche saper leggere e riconoscere i propri stati d'animo, saper canalizzare le energie per riuscire a risolvere i problemi quotidiani che fanno parte della professione dell'insegnante.

Possiamo dunque affermare che per saper riconoscere, esprimere e gestire le emozioni bisogna ri-pensare ad una formazione continua dei docenti della scuola Primaria che ponga al centro attività basate sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva. Affinché questo si realizzi, è necessario ri-definire il profilo degli insegnanti, perché possano potenziare le abilità che già possiedono e possano apprendere attraverso percorsi di formazione esperienziale le dimensioni emotive e sociali proprie di questa "complessa" professionalità.

Riferimenti bibliografici

- Bruzzone D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: La Morcelliana.
- Buccolo M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Damasio A.R. (1996). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi.
- Iori V. (ed.). (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- LeDoux J. (2003). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Mezirow J. (2004). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

**Percorsi di istruzione integrati nei CPIA:
una Ricerca-Azione-Formazione.
Tra processi e pratiche di istruzione ed Educazione degli Adulti
e di formazione iniziale e continua
e di sviluppo professionale degli insegnanti¹**

Laura Cerrocchi

*Professoressa Associata - Università di Modena e Reggio Emilia
laura.cerrocchi@unimore.it*

Lavinia Bianchi

*Ricercatrice - Università di Modena e Reggio Emilia
lavinia.bianchi@unimore.it*

1. Percorsi di istruzione integrati nei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA)

Il presente saggio restituisce in sintesi una ricerca-azione-formazione.

Da un lato, nell'impegno a emancipare da preclusioni di genere, generazione, profilo psicofisico, classe sociale, gruppo etnico-linguistico-religioso, il lavoro – nel quadro della *Pedagogia generale e sociale* con sguardo e propensione anche *interculturale* – si è concentrato – a livello teorico e metodologico, a vantaggio di un modello e/o di buone pratiche – sui *Percorsi di istruzione integrati* nell'ambito dei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA).

Dall'altro lato, il lavoro ha assunto l'Educazione degli Adulti (con riferimento sia al target che alle figure professionali) come *stato e condizione dell'esistenza* centrale nel *corso della vita* e della *processualità educativa* e – nei termini della formazione iniziale e in servizio delle professioni – *prospettiva a carattere "meta"*, nonché fattore di *sintesi culturale-professionale-esistenziale* (Cerrocchi, Dozza, 2018).

2. La finalità del lavoro

Il lavoro – riconoscendo lo stringente rapporto tra democrazia cognitiva e sociale e favorendo cura del contesto e attivazione del soggetto – si è posto come principale

1 Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Le autrici hanno condiviso l'impianto dell'intero saggio e la bibliografia. Laura Cerrocchi è autrice dei paragrafi 1, 2, 4; Lavinia Bianchi è autrice dei paragrafi 3 e 5.

finalità quella di fornire un contributo (Cerrocchi, Porcaro, 2021, in Bianchi p. VII):

- “a) alla definizione degli assetti organizzativi e didattici dei CPIA;
- b) più ampiamente, a favore di processi e pratiche di *governance* e di istruzione ed educazione – con riferimento ad adolescenti e adulti in condizione di mancate integrazione e inclusione culturale e sociale – e in funzione di una scuola del curriculum (Frabboni, 2002), di qualità e in rete (provvedendo alla messa a punto e revisione di materiali, strumenti e strategie). In questo spaccato, il lavoro si è particolarmente focalizzato su percorsi personalizzati e individualizzati rivolti ai soggetti in educazione, eventualmente impegnati anche in altre esperienze formative (da valorizzare e) direttamente connesse al loro progetto di vita nonché a vantaggio della loro integrazione/inclusione, volendo evolvere da una scuola delle conoscenze, slegata dai contesti, a una scuola “delle competenze e degli abiti mentali” (Baldacci, 2014, p. 113);
- c) allo sviluppo professionale e alla formazione iniziale e continua delle professioni a valenza pedagogica e didattica, con specifico riguardo agli insegnanti, se non trasversalmente e potenzialmente – in accezione multiprofessionale – anche alle altre figure professionali (dirigenti scolastici e tecnici della scuola, educatori professionali socio-pedagogici e coordinatori pedagogici/pedagogisti, psicologi, mediatori e figure che lavorano nei servizi culturali, sociali, lavorativi etc. dei territori), per emanciparsi, in senso etico, dall’esasperazione del conflitto sociale che segna tanto il *target* quanto le figure di settore (si pensi, in questo secondo caso, alla precarietà delle posizioni e/o delle contrattualizzazioni lavorative);
- d) a un’attività di terza missione sollecita alla crescita professionale e sociale del/i territorio/i”.

3. La collaborazione e la sinergia tra università e centro di ricerca: la ricorsività fra ricerca-didattica-terza missione

I CPIA (istituiti tramite il D.P.R. 263/2012) propongono un’offerta formativa rivolta ad adulti e giovani adulti, italiani e stranieri, che consente il conseguimento di titoli di studio di primo e secondo grado (diploma conclusivo del primo e secondo ciclo di istruzione), la fruizione di percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per stranieri (attestazione di conoscenza della lingua italiana di livello A2) e lo sviluppo delle competenze chiave per l’apprendimento permanente (attestazione) (Cerrocchi, Porcaro, 2021).

I CPIA hanno la finalità di incrementare il numero di adulti in possesso di un diploma e di adeguate competenze di base, ritenute condizioni prioritarie per un esercizio critico e consapevole della cittadinanza attiva (Cerrocchi, Porcaro, 2021); si avvalgono di strumenti: a) amministrativi; b) per l’accoglienza; c) di monitoraggio e di valutazione.

Il saggio informa di una ricerca-azione-formazione co-progettata entro una collaborazione – sinergica e strategica – a livello scientifico, didattico e di terza

missione (con specifico riguardo anche alla formazione continua e al *public engagement*): ciò in linea con la *mission* dei CPIA, che include la promozione di attività di ricerca in funzione della revisione delle pratiche, della crescita culturale e professionale e della diffusione presso le realtà di settore e la comunità attraverso i Centri di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo sull'Istruzione degli Adulti che gli sono interni. Il lavoro che siamo a riferire è maturato dal finanziamento (nel 2020-2021) e dal cofinanziamento (rinnovo nel 2021-2022) di due Assegni di Ricerca dedicati a *Processi e pratiche di Educazione degli Adulti. Definizione degli assetti organizzativi e didattici dei Percorsi di istruzione integrati nei CPIA*².

4. Il quadro teorico

I *percorsi di istruzione integrati* sono stati affrontati a livello teorico muovendo da una prospettiva pedagogica che – nella reciprocità tra fattori sociali (di macro, meso e micro sistema), culturali (riferibili a modelli e schemi) e psicologici (di tipo cognitivo e affettivo) e in funzione della prassi – intende e assume – tra continuità e discontinuità – l'educazione come ri-costruzione profonda (lifedeeep education/learning) e costante delle esperienze (lifelong education/learning) in differenti contesti fisici, sociali e culturali di vita (lifewide education/learning): nell'ottica dell'educazione durante i cicli biologici e/o l'intero corso umano di vita e del sistema formativo integrato perseguito attraverso una progettualità sinergica e strategica tra sistema formativo formale e non formale (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Cerrocchi, Dozza, 2018).

L'Educazione degli Adulti si pone così anche “come un orientamento verso la ‘cittadinanza attiva’ (Alberici, 2002) che promuove lo sviluppo di comunità co-educanti, caratterizzate da ‘corresponsabilità educativa’ (Cerrocchi, Dozza, 2018), e agisce come motore di ‘giustizia sociale’ (Fiorucci, 2020), spezzando livelli di dis-integrazione e di povertà (nelle sue molteplici accezioni)” (Bianchi, 2021, p. 29).

5. L'impianto metodologico

A livello culturale e metodologico – sul piano dell'analisi e dell'innovazione –, il lavoro ha inteso promuovere una conoscenza complessa – funzionale a una progettazione e/o a un'azione di sistema, integrata e soggetta a revisione costante – corrispondendo (cfr. Cerrocchi, Porcaro, 2021, p. VIII):

- 2 Ne sono stati: Laura Cerrocchi Tutor Scientifico; Emilio Porcaro Tutor Aziendale (in qualità di Dirigente del CPIA Metropolitano di Bologna, Coordinatore della Rete Nazionale dei CPIA e Direttore del Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo); Lavinia Bianchi Assegnista.

- alla ricostruzione di una trama di orientamenti e pratiche tipici della letteratura di settore, delle fonti e della normativa europea, nazionale e locale;
- al confronto fra realtà di settore e alla mappatura regionale dell’Emilia Romagna (tramite uno strumento semi-strutturato);
- al riscontro storico e tecnico di esperti e testimoni privilegiati (tramite interviste semi-strutturate e di gruppo e conversazione-discussione in webinar);
- alla rilevazione del profilo socio-anagrafico-formativo-professionale del *target* (tramite scheda di profilo);
- alla rilevazione e co-costruzione di teorie e prassi (latenti ed esplicite) delle professioni a valenza pedagogica e didattica e, più ampiamente, di settore (tramite *focus group*);
- all’analisi e revisione costante di strumenti e strategie (entro un lavoro di équipe e supervisione);
- alla raccolta di storie con riguardo a processi di apprendimento e di educazione relativi a percorsi di istruzione integrati di studenti come “caso pedagogico” (unico passaggio per il quale è risultato impossibile corrispondere a un significativo reperimento del campione per interferenza del lockdown da Covid-19).

In generale, “il lavoro ha operato su bisogni e buone pratiche istituzionali corrispondendo (anche) a un’attività di valutazione e auto-valutazione del contesto educativo in funzione sia della *governance* (cui spetta peraltro la formazione in servizio), sia della messa a punto del *setting pedagogico* e didattico (ovvero un *setting* capace di coerenza e congruenza tra sistema di ipotesi e cornici organizzative degli interventi – Cerrocchi, Dozza, 2018 – ossia fra teoria e prassi), significativo e aderente ai bisogni dei soggetti in educazione e dei contesti educativi” (Cerrocchi, Porcaro in Bianchi, 2021, p. IV).

6. Nota conclusiva su problematiche e prospettive

Per una lettura estesa del quadro teorico, dell’impianto metodologico, dei processi emersi e delle pratiche agite, che qui non è stato possibile argomentare per ragioni di sintesi del testo, si rimanda a Cerrocchi, Porcaro (2021); Bianchi (2021).

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bianchi L. (2021). *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.

- Cerrocchi L., Porcaro E. (2021). Premessa alla definizione degli assetti organizzativi e didattici dei Percorsi di istruzione integrati nei CPIA: tra processi e pratiche di Educazione degli Adulti. In L. Bianchi, *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti* (pp. I-XI) Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (2002). *Il curriculum*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F. (ed.). (1989). *Il sistema formativo integrato*. Teramo: Eit.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Martini B., Michelini M.C. (eds.). (2020). *Il curriculum integrato. Ricerche e pratiche didattiche*. Milano: FrancoAngeli.

Lo sviluppo professionale degli insegnanti di scuola dell'infanzia come occasione di tras-formazione permanente¹

Gina Chianese

Professoressa Associata - Università di Trieste
gchianese@units.it

Caterina Bembich

Ricercatrice - Università di Trieste
cbembich@units.it

1. Introduzione

La scuola dell'infanzia rappresenta un momento del ciclo educativo altamente significativo che pone le basi per il futuro sviluppo della persona. La formazione continua degli insegnanti costituisce, quindi, un elemento centrale atto a garantire un sistema di qualità a partire dalle età più tenere della vita (Consiglio dell'Unione Europea, 2019; Eurydice, 2019) e a promuovere l'acquisizione di nuove conoscenze, il miglioramento costante della pratica educativa e l'approfondimento delle conoscenze pedagogiche (European Commission, 2021).

Questa azione di miglioramento continuo si è resa particolarmente evidente anche a seguito della condizione pandemica causata dal Covid 19 che ha richiesto una profonda rimodulazione di prassi e presupposti dell'azione educativa. Di fatto, a causa di questa situazione emergenziale, si è verificata una vera e propria rivoluzione nelle vite sociali delle persone fra chiusure e limitazioni, all'insegna della necessità di distanziamento quale condizione necessaria per limitare il diffondersi dell'infezione. Il cambiamento, resosi necessario, di pratiche e routine e degli stessi processi di insegnamento-apprendimento è passato anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie – anche per i bambini di scuola dell'infanzia – al fine di garantire una continuità nell'azione educativa e di cura nonostante la lontananza fisica da adulti di riferimento e dai compagni di scuola.

Ciò ha significato per gli insegnanti – ma anche per famiglie e bambini – la caduta totale della barriera fra pubblico e privato, un aumento del carico di lavoro e della fatica causata anche dalla mancata (o comunque non sufficiente soprattutto per la scuola dell'infanzia) preparazione dal punto di vista delle tecnologie per gestire l'apprendimento da remoto (UNICEF, 2020) generando un vero e proprio

1 Il saggio è da intendersi quale esito del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia a Gina Chianese vanno attribuiti l'introduzione ed i paragrafi 1 e 2, a Caterina Bembich il paragrafo 3.

tecno-stress (Estrada-Muñoz et al., 2020), oltre che varie problematiche dal punto di vista emotivo e psicologico e gap significativi economico-sociali.

La condizione di crisi che, generalmente è considerata quale momento transitorio e che può dare avvio a processi trasformativi e di miglioramento, nel caso della pandemia da Covid si è configurata quale situazione capace di imprimere una trasformazione permanente nelle vite sociali, professionali e personali delle persone, segnando una forte cesura fra il prima – non più attualizzabile – e un dopo – tutto da costruire su basi e presupposti differenti.

2. Formasi in pandemia: da dilemma disorientante ad occasione di trasformazione permanente

La consapevolezza di questa condizione è emersa molto intensamente nel corso del progetto “La fatica nel lavoro educativo” condotto in collaborazione tra il Comune di Trieste (Dipartimento Scuola, Educazione, Promozione Turistica, Cultura e Sport) e l’Università di Trieste (Dipartimento studi Umanistici) che ha coinvolto circa 700 operatori fra educatori di nido e ricreatori ed insegnanti della scuola dell’infanzia.

L’inizio del progetto ha coinciso infatti con la determinazione – di lì a pochi mesi – del primo lockdown richiedendo quindi un ripensamento generale nell’impostazione delle attività. All’interno del gruppo ristretto di progettazione si è deciso di non interrompere il progetto, ma di proseguire con le attività al fine di generare, all’interno della situazione di crisi e di fragilità venutasi a creare, un momento importante di riflessione, di ripensamento e rilancio di prassi educative e dell’intero progetto professionale, oltre che di orientamento di fronte ad una condizione di importante “spaesamento” professionale.

Il processo avviato – durato due anni – ha registrato in diversi momenti una componente di resistenza da parte di alcuni insegnanti ed educatori coinvolti di fronte alla messa in discussione, sin dalle fondamenta, di prassi e di routine che non erano più capaci di rispondere efficacemente ai bisogni professionali, ma anche a quelli di famiglie e bambini/e in un contesto profondamente mutato (Oreg, 2003) venendosi a costituire quale “dilemma disorientante” (Mezirow, 2003). Si trattava, infatti, di tracciare nuove posture pedagogiche ed educative.

La parte formativa del progetto è stata gestita attraverso una piattaforma moodle, viste le condizioni di esercizio in cui si era chiamati ad operare. È stato proposto un percorso formativo volto a sviluppare la competenza riflessiva al fine di sottoporre a vaglio critico prassi, presupposti e teorie dell’azione educativa, nell’ottica dell’apprendere ad apprendere e di un apprendimento riflessivo e trasformativo.

Il percorso ha acceso il focus formativo-riflessivo sul senso dell’educazione nella contemporaneità e sulla necessità di uno sguardo critico e di un rilancio consapevole di azioni e prassi. Si è proposto un’analisi della dimensione del gruppo e degli aspetti relazionali che, oltre a costituire di sovente contesto di conflitto e di criti-

cità, rappresentano tuttavia il rimedio fondamentale rispetto a derive narcisiste e di implosione della dimensione comunitaria dell'educazione. Altra riflessione importante ha riguardato il tema dell'autenticità dell'educatore, evidenziandone gli aspetti fondamentali. Il percorso ha avuto termine attraverso l'analisi del tema della cura inteso sia come cura verso gli altri (bambini/e, colleghi, famiglie) ma anche come *cura sui*.

Alla fine del percorso formativo-riflessivo si è inteso rilanciare la progettualità professionale ed educativa attraverso delle proposte metodologiche ed operative per rifondare pedagogicamente le basi del proprio agire educativo in una epoca post-pandemica, a partire dall'individuazione di "parole educative" dalle quali ripartire.

3. Le parole per ripartire

Nel periodo pandemico e post pandemico le parole educative hanno subito, infatti, una modifica sostanziale nel loro complesso sia nella relazione-comunicazione tra gli adulti che in quella adulto-bambino, a partire dall'emersione di termini nuovi quali: smart working, DAD, distanziamento, assembramento, etc. Una delle fatiche ha certamente riguardato l'adattare e rendere operative queste parole all'interno delle routine quotidiane con i bambini in particolare rispetto alle norme igienico-sanitarie. Ciò ha richiesto un sostanziale cambio di prospettiva rispetto a premesse e pratiche educative traducendosi in un costante lavoro di orientamento dei bambini, ma anche degli adulti, "spaesati" rispetto alle novità educative e relazionali imposte attraverso un agire volto a rassicurare, aiutare, accompagnare e sostenere.

Dai testi prodotti dagli insegnanti si rileva infatti l'importanza dell'aspetto relazionale e di collaborazione come fattore fondante dell'agire professionale. Emergono, infatti, prevalentemente parole quali: fiducia, ascolto, empatia rispetto, relazione, confronto.

Scrivono un gruppo di insegnanti a riguardo:

Tutto questo va costruito attraverso momenti d'incontro, di discussione, di assunzione di responsabilità educativa, d'aggiornamento e formazione. La condivisione di queste parole, vengono manifestate con le colleghe e le famiglie, attraverso "l'esempio" e la disponibilità al dialogo e al confronto. La formazione è stata un momento di condivisione in cui, a differenza del solito si è presentata l'opportunità a lavorare in gruppo e trovare delle strategie costruttive, nonostante le difficoltà che comporta un lavoro di gruppo.

Il saper ascoltare viene ritenuta dagli insegnanti una competenza fondamentale del proprio agire. In particolare la parola "ascolto" è declinata come comprensione profonda dell'altro, saper entrare in relazione, saper comprendere il punto di vista altrui attraverso un approccio empatico e di accoglienza. In un altro elaborato si legge:

Il saper ascoltare è basilare perché presuppone anche un'attenzione al proprio sentire. L'ascolto empatico dirotta l'attenzione dal perché l'altro comunica, al come si esprime (in tutte le accezioni del repertorio comunicativo). Da ciò ne deriva che l'ascolto empatico determina un feedback positivo alla percezione di chi viene ascoltato, e contribuisce a creare un buon clima nella relazione interpersonale.

Gli insegnanti sottolineano come questi aspetti possono essere costruiti soltanto attraverso momenti di formazione adeguati che consentano il confronto, la riflessione e la condivisione.

Emerge, quindi, che lo sviluppo professionale nei contesti educativi è un processo complesso che non può prescindere dagli aspetti formativi-trasformativi e di riflessione critica, che dovrebbero essere costitutivi dell'agire pedagogico. Le condizioni contestuali dovute alla pandemia hanno richiesto, infatti, un ripensamento delle prassi quotidiane e del sistema di equilibri dei contesti educativi. Un processo trasformativo accelerato, possibile solo attraverso percorsi di confronto aperto e di auto riflessione critica.

Riferimenti bibliografici

- Consiglio dell'Unione Europea (2019). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*. Brussels.
- Estrada-Muñoz C., Castillo D., Vega-Muñoz A., Boada-Grau J. (2020). Teacher technostress in the chilean school system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5280.
- Eurydice (2019). *Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels: EACEA.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). *ET2020 working group: early childhood education and care: final report*. Publications Office. In <https://data.europa.eu/doi/10.2766/857178>
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oreg S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.
- UNICEF (2020). *Responding to COVID-19: UNICEF Annual Report 2020*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF).

La pedagogia della famiglia nella formazione di dirigenti e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria¹

Giuseppina D'Addelfio

Professoressa Associata - Università di Palermo
giuseppina.daddelfio@unipa.it

Maria Vinciguerra

Ricercatrice - Università di Palermo
maria.vinciguerra@unipa.it

1. Sulla necessità di competenze pedagogiche a servizio delle famiglie

Nell'ampia letteratura sulla formazione dei docenti, la maggior parte degli studi sono concentrati sulla maturazione di competenze disciplinari e didattiche. Esse sono certamente condizioni necessarie per l'acquisizione di un profilo professionale adeguato, ma da sole non sufficienti.

Più incerta è stata finora l'attenzione alle competenze pedagogiche e, in particolare, alle competenze relazionali. In tale direzione, sembra mancare una specifica formazione pedagogica sulle relazioni educative familiari, anche se l'esperienza contemporanea attesta che l'educazione nelle famiglie oggi è sempre più problematica, sin dall'infanzia: la "pedagogia spontanea" del passato appare inadeguata dinanzi a inedite difficoltà nel dialogo e nella trasmissione educativa, al proliferare di messaggi che si riversano sui bambini, ai tanti disagi legati all'analfabetismo emotivo del nostro tempo. Entrando in contatto con la scuola, molti genitori esprimono, a volte inconsapevolmente e spesso in modi difficili da decifrare, un bisogno di essere sostenuti e supportati nell'esercizio della loro responsabilità genitoriale.

Ora, insegnanti e dirigenti, proprio perché nei loro percorsi formativi è solo accennata o manca completamente la pedagogia della famiglia, non percepiscono il sostegno educativo alla genitorialità come loro specifico compito e/o non hanno gli strumenti per assumerlo. Sarebbe utile per loro (e per le famiglie con cui entrano in contatto) conoscere ad esempio le dinamiche del ciclo di vita della famiglia e strategie specifiche per sostenere la vita familiare verso il divenire educativo non solo dei figli/alunni, ma di tutti i suoi membri. Potrebbero così attivare ad esempio esperienze di "scuole per genitori" (Bellingreri, 2011, 2013).

Più in generale, insegnanti e dirigenti sono chiamati, in virtù della loro stessa responsabilità professionale, a conoscere le diverse forme possibili di sostegno edu-

1 Il presente contributo è il risultato del lavoro comune delle due autrici. Tuttavia, il paragrafo 1 è stato scritto da Giuseppina D'Addelfio; i paragrafi 2 e 3 da Maria Vinciguerra.

cativo alla genitorialità, non solo di fronte a famiglie multiproblematiche – dove spesso i bisogni sono molti, evidenti e impellenti – ma per mettersi accanto alla quotidianità di ogni famiglia, nella logica di una comunità davvero educante (Milani, 2018; Perillo, 2019).

D'altra parte, da tempo – almeno del DPR 235 del 2007, fino all'ultimo Report sulla dispersione scolastica (1 giugno 2022) a cura dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza – quale condizione essenziale del successo formativo a scuola, viene indicata l'importanza della corresponsabilità scuola-famiglia.

“Corresponsabilità” significa molto più che partecipazione formale o semplice collaborazione sul piano del fare: significa alleanza educativa che si può esplicare in varie forme di condivisione tra scuole e famiglie e financo nella coprogettazione della vita scolastica (Pati, 2019). Ora, questo genere di alleanza non si genera in modo spontaneo, né sulla base di semplici buone intenzioni: deve essere costruito a partire da una intenzionalità pedagogica specifica ed è responsabilità prima di tutto di insegnanti e dirigenti darvi forma. Viceversa, hanno effetti demotivanti e degenerativi le rappresentazioni che delegittimano i genitori, piuttosto che valorizzarli, le forme di giudizio o condanna manifestate, anche in maniere sottile e apparentemente impercettibile, da parte degli insegnanti e, in primo luogo, dei dirigenti (Auerbach, 2012; Epstein, Sheldon, 2019; Vinciguerra, 2020). Anche da questo punto di vista, lacune nella formazione pedagogica sono facilmente rintracciabili.

2. Ricerche sulla corresponsabilità educativa scuola-famiglia al tempo del Covid

Oggi, se appare sempre più chiaro che nella formazione di dirigenti e insegnanti deve trovare spazio la pedagogia della famiglia, ciò richiede anche un ripensamento della corresponsabilità educativa alla luce della pandemia, che ha ridisegnato i tempi e gli spazi dell'educazione scolastica intersecandoli in molti modi con quella familiare (D'Addelfio, 2021),

Nel momento in cui il diffondersi del Covid-19 ha imposto l'interruzione di molte delle attività quotidiane, le scriventi stavano conducendo diversi percorsi di formazione con insegnanti, dirigenti e genitori di scuole di diverso ordine e grado (D'Addelfio, Vinciguerra, 2021; D'Addelfio, Albanese, 2021). L'inattesa e dirompente esperienza della pandemia, ci ha costrette a ripensare questi itinerari di ricerca e formazione, offrendoci la possibilità, tra le molteplici difficoltà, di lasciarci intravedere nuovi spazi di ristrutturazione delle immagini reciproche di insegnanti/dirigenti e genitori e quindi nuove strade di corresponsabilità.

In particolare, da marzo 2021, è stato proposto un questionario online a risposta aperta, costruito in due versioni speculari – uno per insegnanti e dirigenti; l'altro per i genitori – con l'obiettivo di indagare i vissuti relativi alla corresponsabilità educativa. Gli obiettivi specifici della ricerca sono stati declinati attraverso l'indagine di specifici aspetti: le rappresentazioni reciproche di insegnanti/dirigenti e genitori; le pratiche e le idee di corresponsabilità. Le somministrazioni sono state legate a incontri formativi con Istituti comprensivi siciliani, associazioni come

Agesc, Fism Sicilia, Fondazione per il Sud, Associazione GenerAzioni consapevoli (Agrigento), insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno (UniPa). Sono stati raccolti su tutto il territorio siciliano più di 300 questionari.

I partecipanti hanno potuto narrare le loro prospettive, riflettere su alcuni aspetti del loro ruolo educativo durante la pandemia ed esprimere la loro comprensione dell'alleanza tra scuola e famiglia. Inoltre, è stato chiesto agli insegnanti e ai dirigenti di raccontare le strategie con cui ritengono di aver aiutato le famiglie e ai genitori come si sono sentiti aiutati dalla scuola, dinanzi alla pandemia.

3. “Dati” emersi e indicazioni per la formazione

Da questi disegni di ricerca, qui solo brevemente abbozzati, sono emersi “dati” molto interessanti che avvalorano l'idea della necessità di una specifica formazione di pedagogia della famiglia, per insegnanti e dirigenti. È necessario sottolineare a tal proposito che i “dati” cui facciamo riferimento sono da intendersi non in senso empiriologico e quantitativo, bensì fenomenologico, come *donazioni di senso* (Marion, 2001), prospettive di significato, come tali sempre in evoluzione e passibili di ampliamenti e ristrutturazioni. Secondo questa prospettiva, ogni disegno di ricerca è un *disegno emergente*, che cioè permette “l'emergenza” del fenomeno (Mortari, Tarozzi 2010).

Rispetto alle rappresentazioni reciproche, è emerso come la maggior parte delle insegnanti e dei dirigenti pensi che la pandemia abbia causato nuovi fattori di rischio e debolezza, ma anche svelato “punti di forza e risorse”, a partire dalla nascita di una scuola *più digitale e riorganizzata* grazie alla *collaborazione indispensabile di tutti*.

Dalla maggior parte delle famiglie, la scuola durante la pandemia è stata percepita come un sostegno e uno spazio prezioso di socializzazione per i bambini e le bambine. Tra i genitori è presente un'ampia percezione di una scuola *competente ed efficiente*, che si è rivelata in grado di saper gestire l'emergenza, riuscendo ad accogliere in sicurezza i bambini/le bambine. Ancora viene messo in evidenza in alcune risposte dei genitori che la scuola, al tempo del Covid, è stata l'unica opportunità per mantenere contatti e garantire spazi di serenità e socialità.

D'altro canto, la famiglia, per la maggior parte delle insegnanti e dei dirigenti, si è rivelata responsabile e attenta alle esigenze dei propri figli e molto più presente e partecipe alle iniziative scolastiche. Anche i genitori mettono in evidenza i punti di forza della famiglia che riafferma se stessa come risorsa.

Ancora, la maggior parte delle risposte delle insegnanti e dei dirigenti esprime delle “rappresentazioni di madri competenti”, capaci di cura dei figli e collaborative con la scuola. Al contrario, le rappresentazioni dei padri esprimono in maggioranza la percezione di una “incompetenza o assenza”. La quasi totalità dei genitori riferisce di considerare “competenti”, organizzate, presenti e accoglienti sia le insegnanti che i dirigenti. Viene inoltre espressa frequentemente la consapevolezza che le famiglie siano più disponibili a collaborare, siano state capaci di apprezzare l'impegno della scuola, si siano impegnate nella cura dei figli, dimostrandosi più responsabili, ma anche più fragili e in difficoltà.

Emerge pertanto, da entrambe le parti, la consapevolezza di un'accresciuta capacità di lavorare insieme. Inoltre, l'apertura delle famiglie in cerca di un supporto esterno e la riscoperta delle stesse da parte delle scuole lascia emergere inedite e condivise tracce di "autentica partecipazione" in direzione della costruzione di una nuova corresponsabilità educativa. In particolare, è degno di nota che in molte delle risposte dei genitori emerge una maggiore consapevolezza della necessità di "un'autentica partecipazione" e di un sostegno da parte della scuola soprattutto dinanzi alle loro mancanze e/o incapacità.

Già da questi "dati" emerge chiaramente che la percezione e il bisogno di corresponsabilità stanno cambiando "al tempo del Covid". Sembra che il sostegno educativo alla genitorialità vada ripensato, come compito di educazione della famiglia "all'interno della scuola", e specularmente come compito professionale specifico di insegnanti e dirigenti, da assumere con competenza sulla base di un'adeguata formazione.

Riferimenti bibliografici

- Auerbach S., *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships: Research Perspectives for Transforming Practice*. New York-London: Routledge.
- Bellingreri A. (ed.) (2011). *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*. Trapani: il pozzo di Giacobbe.
- Bellingreri A. (2013). La creazione di scuole per genitori nelle istituzioni pubbliche. *La Famiglia*, 47/257, 40-54.
- D'Addelfio G. (2021). Spazi e tempi dell'educare tra casa e scuola: note di pedagogia fondamentale alla luce della pandemia. *Pedagogia e Vita*, 3, 59-76.
- D'Addelfio G., Albanese M. (2021). Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19. *Dirigenti Scuola*, 40, 11-31.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M. (2021). Nuove opportunità di corresponsabilità educative tra scuola e famiglia al tempo del Covid-19. In P. Mulè, C. De Luca (eds.), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19* (pp. 123-137). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Epstein J.L., Sheldon S.B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula abierta*, 48, 1, 31-42.
- Marion J.L. (2001). *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*. Torino: SEI.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Perillo P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi M., Mortari L. (eds.) (2010). *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucharest: Zeta Books.
- Vinciguerra M. (2020). Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel "sistema 0-6". *La Famiglia*, 54, 229-249.

Formare e formarsi in ottica di genere. Una riflessione sulle competenze del personale docente della scuola dell'infanzia e primaria

Francesca Dello Preite

Ricercatrice - Università di Firenze
francesca.dellopreite@unifi.it

1. Politiche, strategie e misure di genere: a che punto siamo?

“La parità di genere è un valore cardine dell’UE, un diritto fondamentale e un principio chiave del pilastro europeo dei diritti sociali. [...] Nessuno Stato membro, tuttavia, ha raggiunto la piena parità di genere e i progressi vanno a rilento” (Commissione europea, 2020, pp. 1-2). Questa dichiarazione, contenuta nella parte iniziale del documento “*Un’Unione dell’uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025*” della Commissione europea, esplicita senza indugi il ritardo che l’Europa mostra nel raggiungimento sostanziale (e non solo formale) della parità di genere, definendolo uno svantaggio che priva l’intera società di poter contare sui talenti e sulle risorse di metà della popolazione. La Strategia europea, in pieno accordo con l’Obiettivo 5 dell’Agenda 2030 (ONU, 2015), ribadisce agli Stati membri l’urgenza di porre fine ad ogni forma di discriminazione sessista, di contrastare qualsiasi tipo di violenza nei confronti di donne, ragazze e bambine, di garantire piena ed effettiva partecipazione del genere femminile ad ogni ambito decisionale, di adottare una politica sana e una legislazione che sostengano la parità di genere a tutti i livelli. In particolare, emerge l’istanza di “liberarsi degli stereotipi” sessisti tutt’oggi radicati nell’immaginario collettivo e riprodotti all’interno delle relazioni sociali che avvengono nei diversi contesti di vita. Contrastare l’implicita legittimazione degli stereotipi costituisce il primo passo per garantire ad ogni persona la libertà di esprimere le proprie idee e di perseguire le proprie “scelte formative e professionali senza sentirsi vincolat[a] da ruoli di genere stereotipati” che la cultura patriarcale, ancora presente, tende a mantenere inalterati (Commissione europea, 2020, p. 3).

In pieno accordo con le linee guida europee e con l’obiettivo “*Gender Equality*” delle Nazioni Unite, nel mese di luglio 2021, l’Italia ha predisposto la prima “Strategia nazionale per la parità di genere - 2021-2026” (Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Pari Opportunità, 2021) condivisa e approvata dai Rappresentanti delle Regioni, degli Enti territoriali e delle Parti sociali. Il documento delinea un’attenta analisi sullo “stato di salute” del nostro Paese rispetto alla parità di genere assumendo come categorie di riferimento i cinque domini utilizzati dallo stesso *European Institute for Gender Equality* (EIGE, 2019), ovvero: lavoro, reddito, competenze, tempo, potere. Ai fini del presente contributo, è particolar-

mente interessante riflettere su quanto viene evidenziato nei paragrafi relativi al dominio delle “Competenze” che si configura strettamente connesso ai campi dell’educazione, della formazione e dell’istruzione. In primo luogo, si ribadisce che, nonostante le donne siano mediamente più istruite degli uomini e raggiungano risultati d’apprendimento migliori, permane una radicale segregazione formativa che vede la componente femminile raggiungere alti livelli di presenza nei settori dell’insegnamento, psicologico e giuridico, e bassi valori nei percorsi di studio delle STEM. In pieno accordo con le ricerche di settore, questo dato non è affatto “neutrale” ma strettamente connesso al fenomeno della segregazione lavorativa che crea ampi divari occupazionali e salariali tra uomini e donne. Lo stesso dicasi per la disparità di genere in ambito accademico dove le docenti ordinarie sono solamente 11% (Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Pari Opportunità, 2021, p. 8). Nella sezione dedicata alle “Misure” – sempre in corrispondenza del dominio “Competenze” – la Strategia elenca una serie ragguardevole di iniziative da mettere in atto nei contesti educativi e nelle scuole per uscire da questo *impasse* tra cui si intende evidenziare la “Formazione obbligatoria per insegnanti sulle tematiche di *gender mainstreaming* e stereotipi di genere, specialmente nelle materie STEM e ad alta segregazione” (p. 26). Nel panorama della formazione degli/delle insegnanti, questa azione sancisce una novità di estrema importanza in quanto, per la prima volta, un documento ministeriale avanza l’istanza di introdurre “corsi di aggiornamento obbligatori” sulle tematiche di genere “per tutto il personale docente di scuole di primo e secondo grado, pubbliche o private”. Lo scopo principale dell’iniziativa consiste nel “promuovere il riconoscimento e la correzione degli stereotipi di genere nel comportamento degli insegnanti” e dare loro strumenti concreti per promuovere nelle studentesse un interesse verso le discipline STEM e negli studenti un orientamento verso i settori umanistici, letterari e sociale dove il genere maschile è oggi sottorappresentato. Questo inderogabile obiettivo ci deve spingere, però, a guardare ben oltre la punta dell’*iceberg*, ponendo attenzione a tutte quelle norme e pratiche d’insegnamento che in modo implicito ed esplicito, anche in campo formativo, segnano una “spaccatura” netta e binaria tra i generi dando origine a innumerevoli forme di discriminazione, di subalternità e di inferiorità che, *in primis*, ledono i principi fondamentali di ogni essere umano.

2. Per una formazione docente *gender oriented*

Quali possono essere, pertanto, i punti cardine di una formazione degli/delle insegnanti che valorizzi l’ottica di genere? Da dove partire per sviluppare nei/nelle docenti una cultura paritaria capace di oltrepassare i limiti imposti dalla logica del patriarcato?

Ci soffermeremo in particolare sulle seguenti dimensioni pedagogiche: competenza riflessiva, competenza linguistica, competenza comunicativo-relazionale, competenza progettuale *gender-oriented*, competenza disciplinare, competenza didattico-metodologica.

La “competenza riflessiva” costituisce l’*habitus* mediante cui ri-leggere in forma critica le convinzioni, le credenze, le aspettative che orientano l’agire degli/delle insegnanti, affinché stereotipi e pregiudizi di genere non restino nel cono d’ombra dell’implicito ma diventino oggetto di una azione ermeneutica su cui fondare una professionalità in costante trasformazione (Striano, 2001).

La “competenza linguistica” si esplica nell’acquisire e praticare un uso corretto delle regole grammaticali mediante cui travalicare i confini del sessismo linguistico e stabilire nuovi rapporti tra linguaggio, pensiero e rappresentazioni culturali e sociali del femminile e del maschile (Cavagnoli, Dragotto, 2021; MIUR, 2017).

La “competenza comunicativo-relazionale” (da inscrivere nel paradigma della cura) riguarda la capacità di guidare allieve e allievi a conoscere il mondo non solo dal proprio punto di vista ma anche da quello “delle altre persone, in particolare dal punto di vista di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori, come oggetti” (Nussbaum, 2010, p. 28).

La “competenza progettuale *gender-oriented*” supporta i/le docenti nel riconoscere la pervasività del “curricolo nascosto” e nello stabilire connessioni e ibridazioni tra i singoli insegnamenti trasformando le conoscenze da saperi parcellizzati in risorse utili per affrontare i molteplici contesti di realtà mediante un approccio euristico, esplorativo e critico (Dello Preite, 2019).

La “competenza disciplinare”, rivisitata in ottica di genere, rimanda alla padronanza di saperi letti e ri-formulati secondo la categoria della complessità capace, da una parte, di decostruire la logica della binarietà e di ridurre il processo di ipersemplificazione delle conoscenze e, dall’altra, di ridare valore e visibilità tanto ai saperi femminili che maschili secondo nuovi rapporti di equità (Ghigi, 2019).

La “competenza didattico-metodologica” conferisce l’abilità di allestire ambienti di sviluppo e di socializzazione in cui allievi e allieve possano in prima persona “costruire e disfare” il genere (Connell, 2011, p. 52) grazie a *setting* didattici in cui la scoperta, la sperimentazione, il *problem solving*, il dialogo e il confronto siano alla base degli apprendimenti e delle attività disciplinari e interdisciplinari (Traverso, 2016).

3. Alcune riflessioni conclusive

Agli inizi del nuovo Millennio, il corpo docente è stato definito la risorsa più significativa della scuola in grado di fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti (OECD, 2005). Questo presupposto rafforza il bisogno di riflettere ulteriormente sulle dimensioni pedagogiche che possono rendere tale ruolo strategico anche nell’ambito delle pari opportunità. Una formazione (iniziale e in itinere) *gender sensitive* non può che essere la bussola per orientare questo percorso di cambiamento la cui meta (ancora lontana ma non irraggiungibile) si configura nella costruzione da parte del personale scolastico di un profilo professionale caratterizzato da un pensiero critico e da un agire pro-attivo in grado di superare i dogmi del patriarcato e di proporre alle ge-

nerazioni future inedite narrazioni attraverso cui pensare, nominare e personalizzare il proprio genere (Ulivieri, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Cavagnoli S., Dragotto S. (2021). *Sessismo*. Milano: Mondadori.
- Commissione europea (2020). *Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025*. Retrieved April 20, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=IT>
- Connell R. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.
- Dello Preite F. (2019). Contrastare la violenza di genere fin dalla prima infanzia. Proposte formative per il personale educativo e docente. In F. Dello Preite (ed.), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione* (pp. 255-268). Lecce: Pensa MultiMedia.
- EIGE (2019). *Gender Equality Index 2019. Work-life balance*. Retrieved April 20, 2022, from <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2019-work-life-balance>
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- MIUR (2017). *Linee Guida Nazionali, Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*. Retrieved April 20, 2022, from <https://www.miur.gov.it/pari-opportunita>
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile*. Retrieved April 20, 2022, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- OECD (2005). *Teacher matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Retrieved April 20, 2022, from <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Pari Opportunità (2021). *Strategia Nazionale per la Parità di Genere*. Retrieved April 20, 2022, from <https://www.statoregioni.it/media/3896/p-3-cu-atto-rep-n-89.pdf>
- Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Ulivieri S. (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.

Le competenze strategiche dei docenti dei CPIA in servizio presso le istituzioni carcerarie

Paolo Di Rienzo

Professore Ordinario - Università Roma Tre
paolo.dirienzo@uniroma3.it

1. Introduzione

Il contributo ha per oggetto di studio le competenze strategiche dei docenti in servizio presso le istituzioni carcerarie e presenta i risultati di una ricerca svolta in collaborazione con il Centro Regionale di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo della rete dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) del Lazio.

Il tema delle competenze e, nello specifico delle competenze strategiche, è stato individuato anche in ragione di una prospettiva più ampia che sta alla base del sistema italiano di istruzione e formazione (Benadusi, Molina, 2018). Si tratta della prospettiva, culturale e politica, del *lifelong learning* (apprendimento permanente) che è stata adottata dall'Unione europea prima e dall'Italia poi (Di Rienzo, 2017; Milana et al., 2018). Lo studio sulle competenze strategiche dei docenti che lavorano nelle istituzioni carcerarie, dunque, si richiama a tale prospettiva, individuando nella logica delle competenze e nel principio del loro riconoscimento, ovunque esse siano acquisite, un punto di ancoraggio solido (Cedefop, 2016, 2019; Unesco, 2019).

Il riconoscimento della presenza della scuola, come soggetto istituzionale, nel sistema detentivo è molto recente, nonostante la scuola in carcere in Italia esista dalla fine dell'Ottocento. Si deve alla riforma del sistema di istruzione degli adulti (decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29/10/2012) la collocazione dei corsi di alfabetizzazione e di primo livello attivati negli istituti di prevenzione e pena nei CPIA e negli istituti superiori di secondo grado.

Dal canto del sistema di riferimento, il contesto penale può essere inteso in un'ottica di sistema cognitivo e di *learning organization*. Ciò implica riconoscerli anche le caratteristiche tipiche dei contesti di apprendimento informale e la molteplicità di soggetti che permeano il carcere partecipando alla sua missione formativa (Federighi, Torlone, 2015). Questo significa concepire il carcere come sistema integrato, in cui la funzione rieducativa è svolta da una molteplicità di soggetti, tra cui i docenti che devono disporre di competenze non solo di tipo tecnico, relative all'insegnamento, ma anche di tipo strategico, in quanto necessarie per ottimizzare il loro ruolo professionale, in un'ottica di sistema formativo integrato, e per definire piani formativi individualizzati (Federighi, 2016).

È necessario, quindi, avviare una seria riflessione sulle competenze strategiche

che i docenti devono possedere e sugli strumenti e sulle metodologie più idonee per svolgere al meglio il proprio lavoro in carcere. Si tratta di questioni che hanno il loro fulcro nello sviluppo e implementazione di quelle competenze necessarie per il miglioramento della qualità delle prestazioni lavorative e che contribuiscono a ridisegnare l'identità professionale del docente tout court – e di quello carcerario in particolare – oggi sottoposta a significativi processi di trasformazione.

2. L'indagine empirica

Il progetto di ricerca si è configurato come ricerca intervento multi-metodo con finalità trasformativa (Formenti, 2017) e formative, intese nel paradigma di tipo esperienziale (Mortari, 2004).

L'obiettivo generale della ricerca, che ha avuto luogo nel 2019, è consistito nella definizione del profilo delle competenze trasversali considerate strategiche per gestire la peculiarità, nonché complessità dell'insegnamento all'interno delle istituzioni carcerarie. Nell'ottica della ricerca, tale obiettivo è stato reso operativo attraverso modalità partecipative e di coinvolgimento nella ricerca stessa dei docenti beneficiari dell'azione, intesi quindi come ricercatori sul campo. Ciò ha richiesto, tra le altre, attività di apprendimento e formazione, che nello spirito della ricerca costituiscono parte complementare e integrante dell'indagine empirica in senso stretto.

Sono stati coinvolti tutti i sette CPIA del Lazio con sezioni carcerarie.

La ricerca ha previsto un percorso formativo, rivolto a un gruppo pilota di docenti, articolato in quattro laboratori, che ha mutuato il metodo del focus group: 1. Co-costruzione di un questionario; 2. Il ruolo dell'insegnante in carcere; 3. Le competenze strategiche per la costruzione di un gruppo di lavoro; 4. Agire le competenze di problem setting/problem solving.

Circa l'indagine empirica, lo strumento utilizzato per la rilevazione delle competenze strategiche è stato quello del questionario, alla cui definizione nella sua forma definitiva e condivisa hanno contribuito i docenti del gruppo pilota.

Si è proceduto, quindi, alla somministrazione del questionario, in presenza, al gruppo dei docenti inseriti nel percorso formativo, ovvero, 23 docenti, e, on line, a tutti gli altri 80 docenti dei CPIA delle strutture carcerarie della regione Lazio. Il questionario è stato somministrato complessivamente a 103 docenti.

Nella sua forma definitiva il questionario per la rilevazione delle competenze strategiche risulta composto da una lista di undici competenze e precisamente: 1) resilienza; 2) competenze andragogiche; 3) problem setting/solving; 4) competenze sociali; 5) competenze personali; 6) competenze di rete; 7) competenze affettivo-relazionali; 8) competenze di équipe; 9) competenze di diversity management; 10) competenze comunicative; 11) competenze deontologiche di contesto.

I dati raccolti mostrano che le competenze affettivo-relazionali, personali e andragogiche sono state considerate prioritarie e più realizzate/agite (48,4%, 40,6%, 39,1%).

Alle competenze di equipe e di rete è stata attribuita un'importanza marginale, probabilmente dovuta alla forte limitazione di agire i comportamenti che le descrivono.

3. Considerazioni conclusive

Le competenze strategiche – pur travalicando in quanto trasversali la specificità della professione esercitata – sono state individuate e declinate proprio a partire dalla riflessione sull'esperienza dei docenti che operano in ambiente carcerario e come tali considerate fondamentali proprio in relazione ai margini di incertezza che caratterizza tanto la loro professione quanto il contesto organizzativo in cui operano.

Undici competenze il cui esercizio è stato considerato imprescindibile laddove la proposta formativa in carcere vuole essere una leva per favorire, attraverso gli strumenti della cultura e dello scambio, l'espressione di sé e delle proprie diversità, per avere accesso ai nuovi saperi, per rivalutare le proprie esperienze, le proprie storie e le proprie risorse individuali, per riflettere sui meccanismi comunicativi in continua evoluzione in modo da esserne protagonisti e non vittime.

Undici competenze che dialogano tra loro e che non rappresentano dei compartimenti stagni dal momento che ciascuna competenza al contempo nutre ed è nutrita da un'altra in un processo osmotico, di fertilizzazione reciproca.

In questo senso, esse sono state concepite come interagenti, volte a disegnare quello che sulla scorta di Bodega (2011) potremmo definire uno spazio riflessivo dell'intenzionalità, aperto all'entrata della realtà simbolica, alla condivisione scambiata, dichiarata e verificata di significati, di aspettative, di stereotipi e di motivazioni. Ossia, uno spazio generativo di rinnovate pratiche professionali, di volta in volta più appropriate e più efficaci. È necessario in effetti essere consapevoli che la costruzione di un modello di competenza è un processo aperto, non ha né inizio, né fine, non cessa mai; e che il criterio di validità è quello della plausibilità, giacché un modello significativo non mira tanto all'accuratezza formale in sé, quanto alla individuazione e all'attivazione delle valenze programmatiche e dell'agire pertinente nei contesti e nella complessità.

Riferimenti bibliografici

- Benadusi L., Molina S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Bodega D. (2011). Prefazione. In M. E. De Carlo, *Rileggere le competenze invisibili. Percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua*. Milano: FrancoAngeli.
- Cedefop (2019). *Coordinating Guidance and Validation*. Publications Office of the European Union.

- Di Rienzo P. (2017). Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 33-41.
- Federighi P. (2016). In F. Torlone (ed.), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti* (pp. 11-31). Firenze: Firenze University Press.
- Federighi P., Torlone F. (2015). *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*. Firenze: Firenze University Press.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milana M., Webb S., Holford J., Waller R., Jarvis P. (2018) (eds.). *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- UNESCO – Institute for Lifelong Learning (2019). *Fourth Global Report on Adult Learning and Education: Leave no One Behind: Participation, Equity and Inclusion*. UIL.

Come costruire le competenze digitali nella formazione continua del docente di scuola Primaria

Valerio Ferro Allodola

*Dottore di ricerca - Ateneo Telematico eCampus
valerio.ferroallodola@uniecampus.it*

1. Pandemia e scuola: tra mondo reale e virtuale

A partire dall'irruzione della pandemia a marzo del 2020, costrutti quali "Didattica a Distanza" (DaD) e "Didattica Digitale Integrata" (DDI) sono entrati a far parte – ineluttabilmente – del dibattito scientifico e pubblico a livello globale e italiano, in particolare.

Per comprendere ciò che è successo nel nostro Paese, è necessario partire dalle origini.

L'informatica, infatti, è stata interpretata in Italia – per troppo tempo – come mero sussidio nei processi di insegnamento/apprendimento e questo ha prodotto una mancanza di approfondimento sulle reali potenzialità delle tecnologie digitali, oltre che un ritardo nella formazione dei docenti.

La formazione continua del docente (dalla scuola Primaria in poi) è stata troppo spesso affidata a professionalità esperte nella tecnica, ma non nella didattica. Questo ha prodotto una scarsa motivazione degli insegnanti, anche a causa del lessico tecnico utilizzato per presentare le nuove tecnologie.

Al contempo, abbiamo assistito al diffondersi di una dicotomia "distanza-presenza sbagliata" (Biondi, 2021), per la quale si è appreso che l'apprendimento a distanza richiede una pianificazione diversa, non può essere improvvisato e offre molte nuove opportunità.

Il ruolo formativo delle nuove tecnologie richiede, dunque: a) una pianificazione sulla base delle finalità del processo formativo e sui contenuti del processo di apprendimento e b) che esse siano utilizzate prevalentemente dagli studenti e non dai docenti che, invece, si qualificano come *progettisti, mediatori, stimolatori e supervisori*.

L'esperienza della pandemia ci invita a pensare ad un modello di scuola *onlife* (Floridi, 2015), poiché "non si distingue più se siamo online o offline, ma addirittura non è più ragionevole [chiederselo]" (*Ibidem*). Tre sono gli aspetti centrali di tale modello:

- la dimensione asincronica della realtà virtuale mediante la tecnologia digitale;
- lo schermo del *device* divide e unisce al contempo, inserendo distanza nella presenza e presenza nella distanza;

- i docenti e gli studenti stanno sperimentando modalità nuove di costruire – in modo collaborativo – la conoscenza.

L'apprendimento non avviene, quindi, solo entro i confini di una classe in presenza e questo richiede di ridefinire *cosa* costituisce una comunità educativa o di apprendimento e quali debbano essere le finalità ultime del sistema di istruzione.

Lo schema che segue, sintetizza i tre passaggi che hanno caratterizzato le diverse fasi dei processi di insegnamento e apprendimento dall'inizio della pandemia a scuola. L'ultima fase, rappresenta il punto di convergenza delle precedenti e la vera sfida del prossimo futuro.

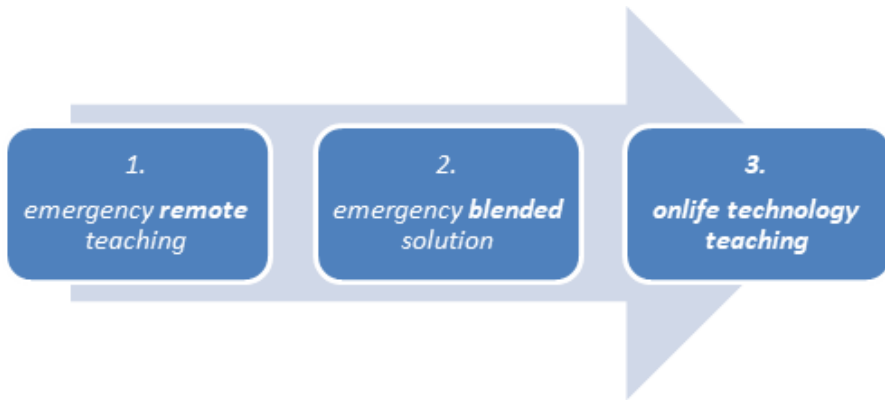


Figura 1 Fasi dei processi di insegnamento e apprendimento a scuola durante la pandemia

Rimane centrale – in ogni caso – il rapporto docente-studente. Le tecnologie informatiche devono essere governate dall'esperienza e dalla professionalità del docente, che ha il compito di contestualizzarle nel progetto didattico complessivo.

La sfida risiede nell'integrare le tecnologie informatiche nell'insegnamento tradizionale senza sostituirlo ma, al contrario, consentendo agli studenti di apprendere riflessivamente e in maniera cooperativa, nel contesto dell'enorme massa di informazioni che trovano in rete, selezionandole opportunamente per il proprio apprendimento e prestando attenzione – tra l'altro – ai rischi della cosiddetta "infodemia" (Rothkopf, 2003) o "bulimia informativa" (Gori, 2018).

2. Le competenze digitali nel quadro comune europeo: quale formazione per gli insegnanti

Il problema della *Digital Competence* (Competenza Digitale) in ambito scolastico occupa grande spazio nel dibattito corrente (PNSD, Legge 107/2015); organismi internazionali come l'OCSE, l'UE (Competenze chiave del 2006 e l'aggiorna-

mento del 2018; DigCompEdu, 2017) e l'UNESCO lavorano per favorire l'adeguamento dei sistemi di istruzione e formazione in una società sempre più digitalizzata.

Le competenze digitali si configurano come competenze di tipo multidimensionale complesso e interconnesso:

- presuppongono le capacità di base (lettura, *numeracy*, *problem solving*);
- integrano abilità e capacità di natura cognitiva, relazionale e sociale.

La prima definizione rilevante di “competenza digitale”, è quella che fa capo alle Competenze chiave, contenute nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del dicembre 2006: “Saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet”.

Quella successiva – compresa nelle Competenze chiave e contenuta nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 – precisa e amplia la precedente, evidenziando il tema della ciber-sicurezza, le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico.

Infine, il DigCompEdu del 2017 precisa che: “La professione docente deve rispondere ad una domanda in rapida evoluzione e quindi gli educatori necessitano di un insieme di competenze sempre più ampio. In particolare l'ubiquità dei dispositivi digitali e il dovere di aiutare gli studenti a diventare digitalmente competenti richiede agli educatori di sviluppare la loro competenza digitale”.

Una delle competenze che la scuola odierna dovrebbe formare è, dunque, quella della *digital literacy* (Gilster, 1997; Calvani et al., 2009; Rivoltella, 2020), ovvero il saper usare con padronanza e spirito critico le tecnologie che diventano, di conseguenza, uno strumento funzionale al processo formativo.

La formazione continua è, quindi, un aspetto cruciale per quanto riguarda l'utilizzo delle TIC (Tecnologie di Informazione e di Comunicazione) nella scuola. Nello specifico, il docente:

- non ha più il controllo totale della lezione;
- deve fronteggiare gli stimoli che giungono continuamente;
- deve accettare di modificare un progetto iniziale, di schiudersi a nuove idee;
- deve concentrarsi sul processo e sulla partecipazione e comprensione degli alunni piuttosto che sul prodotto finale.

Il docente, in sostanza, si qualifica come *guida e supporto* agli studenti e ha la responsabilità di fornire le linee portanti del lavoro, i contenuti didattici, ma permettendo ai discenti di elaborarli liberamente.

Di seguito, si riporta una tabella che riassume le principali differenze tra un modello di scuola tradizionale e un modello di scuola “onlife”, che supporta e integra le tecnologie digitali.

Docente	Trasmette conoscenze	Guida e supporta lo studio
Studente	Riceve i contenuti in modo passivo	Interagisce con i contenuti e con il docente e apprende anche in modo cooperativo
Classe	Luogo di trasmissione dei saperi	Comunità di pratica in cui si condividono e si costruiscono insieme i saperi e gli apprendimenti
Processo di apprendimento	Unidirezionale, dal docente al discente	È attivo e collaborativo
Contenuti	Rigidi e prestabiliti	Flessibili e personalizzabili
ICT	Costituiscono un supporto alla lezione tradizionale	Contribuiscono a creare ambienti di apprendimento attivi e collaborativi

Tabella 1 Differenze tra modello di scuola tradizionale e modello di scuola “onlife”
[ripreso da Ferro Allodola, 2021, p. 197]

Fondamentali, infine, sono le competenze digitali del docente, articolate nel *DigCompEdu* (2017)¹:

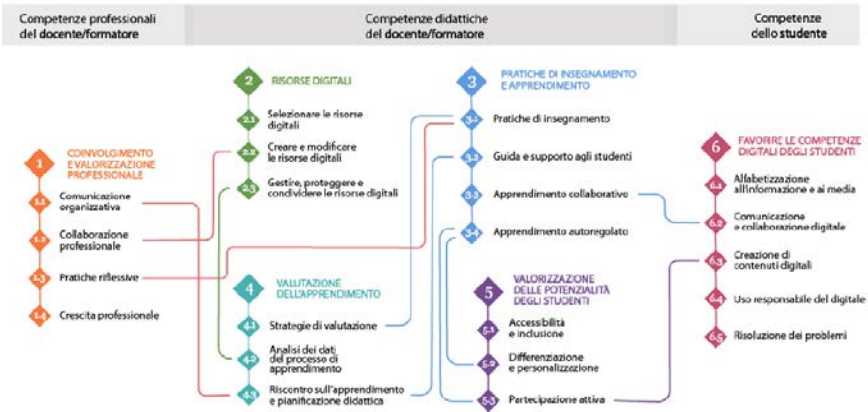


Figura 2 Le competenze digitali del docente del quadro *DigCompEdu* e le loro interconnessioni
[Ripreso da: Bocconi, Earp, Panesi, 2018, p. 6]

1 Versione italiana a cura del Centro Nazionale delle Ricerche - CNR, disponibile al seguente link: http://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf (accesso online del 25/02/2022, ore 09:35).

L'attenzione non è posta sulle competenze tecniche. Piuttosto, il quadro mira a dettagliare *come* le tecnologie digitali possono essere utilizzate per migliorare e innovare l'istruzione e la formazione.

3. Conclusioni

L'ostacolo maggiore che i docenti si trovano a fronteggiare nell'attuazione di un piano di rinnovamento della scuola e della didattica è rappresentato dal *modo* in cui si possono integrare nuovi strumenti e metodologie, in una scuola in cui programmi e metodi si sono andati consolidando nei decenni senza mai essere ripensati e/o rifondati; condizione questa essenziale per sfruttare in modo corretto e produttivo le possibilità offerte dalle nuove tecnologie, ottimizzando i risultati di un investimento altrimenti sterile.

All'insegnante è richiesta non solo capacità d'uso dello strumento, ma l'adozione di una vera e propria "cultura digitale" che lo renda in grado di governare il mezzo (con i suoi linguaggi), così da indirizzarlo verso una riformulazione della propria disciplina, in riferimento alle modalità con cui per anni è stata insegnata. L'obiettivo è anche quello di costruire una consapevolezza che riguarda l'uso critico delle tecnologie digitali con riferimento, in particolare, al "paradigma della cura digitale" (Mannese, Lombardi, 2018).

Come ha recentemente affermato l'UNESCO (2021, p. 101): "Il semplice consumo di media digitali, anche didattici, raramente offre agli studenti la distanza critica per considerare nuove possibilità per il digitale. L'istruzione deve considerare le interazioni digitali come una materia di indagine e di studio e non solo come mezzo per il perseguimento di obiettivi curriculari"².

Riferimenti bibliografici

- Biondi G. (2021). Distanza-presenza una dicotomia sbagliata. *Studi Sulla Formazione - Open Journal of Education*, 23(2), 7-12.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48, 39-46.
- Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. New York: Springer.
- Gilster P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Gori U. (ed.). (2018). *Cyber Warfare 2017: Information, Cyber e Hybrid Warfare: contenuti, differenze, applicazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E., Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

2 Traduzione dall'inglese a cura di chi scrive.

- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Rothkopf D.K. (2003). When the buzz bites back. *The Washington Post*. Retrieved February 25, 2022, from <http://www.washingtonpost.com/archive/opinions/2003/05/11/when-the-buzz-bites-back/bc8cd84f-cab6-4648-bf58-0277261af6cd/>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Paris.

Lo sviluppo delle competenze professionali nella percezione delle e degli insegnanti

Silvia Fioretti

*Professoressa Associata - Università di Urbino Carlo Bo
silvia.fioretti@uniurb.it*

1. Le competenze professionali

La questione dello sviluppo delle competenze professionali delle e degli insegnanti è particolarmente critica perché si fonda su di un basilare ‘nodo’ problematico. Quello della relazione tra gli apporti teorici e gli elementi pratici utili alla formazione di un approccio deontologicamente esperto. Tali competenze professionali si appoggiano su di un fondo solido di conoscenze (concettuali, procedurali, strategiche) e si collegano con il contesto delle pratiche dell’insegnamento esperite tramite le esperienze laboratoriali e il tirocinio della formazione iniziale (Baldacci, 2013). Al termine del percorso accademico le competenze professionali acquisite ad un livello iniziale dagli insegnanti possono svilupparsi nei contesti di insegnamento/apprendimento. In tali ambienti si esercitano le pratiche socialmente rilevanti e percepite come significative, assumono le forme di attività sempre più valide e coerenti, utilizzano strumenti e sistemi di collaborazione fra pari. In tale contesto, di pratica e di analisi dell’insegnamento, dove i momenti operativi non devono far dimenticare l’esigenza di riflessione e di attenzione teorica che li deve permeare, lo sviluppo delle competenze professionali può estendersi secondo modalità teoriche e pratiche sempre più consapevoli, intenzionali e produttive. Purtroppo, non sempre si giunge all’insegnamento tramite percorsi lineari. Troppo frequentemente il tracciato è frammentato, le esperienze vissute in modo precario non sono autenticamente formative. Anche quando sono presenti certificazioni e titoli post-laurea non sempre corrisponde uno stile professionale sviluppato in una linea di continuità con il traguardo specifico della deontologia insegnante.

L’identità professionale si fonda su tre pilastri: conoscenze, abilità, atteggiamenti. Le ‘conoscenze’ concettuali – il ‘sapere’, gli oggetti di insegnamento – che rappresentano i saperi disciplinari e forniscono le basi teoriche all’agire degli insegnanti. Le ‘abilità’ o cognizioni procedurali – il ‘saper fare’, i processi di apprendimento – che riproducono le metodologie d’insegnamento e le strategie di interazione con gli alunni. Gli ‘atteggiamenti’ – il ‘saper essere’, la gestione degli ambienti della formazione e delle dinamiche cognitive e relazionali – necessari per pensare, progettare e realizzare l’intervento, in modo pertinente e coordinando la specifica azione in situazione, favorendo il transfer.

2. L'insegnamento come risoluzione dei problemi educativi

Una possibile ipotesi di lavoro è quella che vede l'utilizzo di un modello, elaborato da Robert Sternberg (Sternberg, 2005), in cui le abilità, le competenze e l'*expertise* si collocano lungo un *continuum* e il soggetto si trova continuamente in un processo di sviluppo dell'*expertise* quando opera all'interno di un dominio determinato. Il docente si muove lungo questo continuum quando acquisisce una più ampia serie di abilità, un livello più elevato delle abilità che già possiede ed un aumento di efficienza nell'uso di queste abilità. Le abilità chiave (metacognitive, apprenditive, di pensiero, conoscitive e motivazionali) sono completamente interattive e si influenzano fra loro, direttamente e indirettamente in un contesto.

Le abilità *metacognitive* consentono il controllo e la comprensione della propria conoscenza, possono essere rappresentate da dei passaggi riferiti alle situazioni problematiche (riconoscimento, definizione, rappresentazione del problema, formulazione di una strategia, collocazione della risorsa, monitoraggio della soluzione, valutazione della soluzione ...).

Le abilità riferite all'*apprendimento* sono, secondo Sternberg: esplicite quando facciamo uno sforzo di imparare, quando distinguiamo le informazioni attinenti da quelle irrilevanti, quando compariamo le nuove informazioni con quelle già acquisite; implicite quando raccogliamo informazioni senza sistematicità.

Le abilità di *pensiero* sono indispensabili per passare dall'ipotesi all'azione. Sono molto articolate e possono essere suddivise in: critiche/analitiche (l'analisi, il pensiero critico, il giudizio, la valutazione, la comparazione e la contrapposizione, l'accertamento); creative (pensiero divergente, la scoperta, l'invenzione, l'immaginazione, la supposizione e la formulazione delle ipotesi); pratiche (l'applicazione, l'uso, l'utilizzo e la realizzazione).

La *conoscenza* è composta da una componente dichiarativa – che cosa? – (fatti, concetti, principi, leggi, ...) e una procedurale – come? – (procedure, strategie, ...).

Le abilità *motivazionali* comprendono la tensione alla riuscita e il senso di autoefficacia motivazionale. Per la motivazione alla riuscita le persone cercano sfide e rischi moderati vogliono migliorare i propri risultati. Nel caso dell'autoefficacia motivazionale è necessario che i soggetti coinvolti siano convinti della propria abilità di risolvere i problemi del momento. Gli esperti mostrano un elevato livello di autoefficacia motivazionale, conseguita anche tramite forme di incentivazione estrinseca. Gli insegnanti considerati esperti sembrano fare eccezione e mostrano livelli di autoefficacia motivazionale non troppo elevati. L'interazione di questi elementi porterebbe allo sviluppo e alla formazione di una professionalità elevata di competenza degli insegnanti coinvolti. Insegnanti competenti in grado di supportare e orientare l'attenzione degli studenti verso il mondo circostante secondo modalità aperte e collaborative (Biesta, 2022).

3. La ricerca esplorativa e il focus group

Quale percezione hanno gli insegnanti in servizio delle loro competenze professionali? Quali percorsi e quali strategie potrebbero far loro incrementare le competenze che possiedono? Hanno consapevolezza delle loro conoscenze e delle loro lacune in riferimento alle competenze richieste? Sono in grado di confrontarsi con le molteplici situazioni indeterminate e con i casi unici che caratterizzano l'esperienza e i problemi educativi quotidiani? La ricerca esplorativa, condotta presso tre Istituti comprensivi delle Marche, tenta di evidenziare alcuni aspetti relativi a questi temi e di identificare alcuni elementi che potrebbero caratterizzare la formazione in servizio. Questa capacità di apprendere dall'esperienza è il frutto di un'interazione continua di conoscenze, di tipo dichiarativo e procedurale, con elementi metacognitivi e di pensiero creativo e critico che si uniscono con aspetti motivazionali, intrinseci ed estrinseci (Sternberg, 2005). Questa interazione complessa potrebbe consentire di confrontarsi con situazioni indeterminate, con i casi unici, per esplorare l'articolazione e l'estrema eterogeneità dell'epistemologia professionale degli insegnanti. In questo contributo verranno presentati alcuni stralci dei pareri espressi durante gli incontri, ritenuti significativi, riferiti alla percezione del cambiamento sperimentato in seguito alla recente emergenza sanitaria riportando, sinteticamente, l'abilità indicata riferita al costrutto di interazione continua presentato nel modello di Sternberg.

Domanda stimolo: Ritieni che questa situazione di emergenza abbia influito sulle competenze necessarie alle e agli insegnanti per agire in modo efficace? In che modo?

“Coinvolgere gli alunni a distanza richiede una profonda riflessione sul metodo [metacognizione]. Ora, in presenza, la grande difficoltà di concentrazione e attenzione che i ragazzi mostrano post lockdown richiede un nuovo e diverso cambiamento”.

“Sicuramente questa situazione di emergenza ha richiesto doti di flessibilità e di adattamento, soprattutto nell'impostazione di una nuova didattica basata fortemente sull'utilizzo delle tecnologie digitali [conoscenza]”.

“Bisogna essere flessibili e cambiare modalità di insegnamento in continuazione altrimenti si rischia di non essere efficaci [autoefficacia motivazionale]”.

Ritieni che questa situazione di emergenza abbia modificato il rapporto tra lei e le/gli alunni? In positivo o negativo?

“Nulla è sostituibile al rapporto empatico in presenza, ma in tale situazione il valore intrinseco del ruolo educativo e relazionale del docente con gli alunni non ha subito cambiamenti, anzi, ne ha avvalorato la funzione [pensiero critico e divergente]”.

“Questa situazione d'emergenza ha modificato il mio rapporto con gli alunni, dal mio punto di vista in modo positivo. Mi sento più vicina ai ragazzi [motivazione alla riuscita]”.

Ritieni che questa situazione di emergenza abbia modificato il rapporto tra lei e le/i colleghe/i? In positivo o negativo?

“Certamente in positivo. Ero giunta nella scuola da poco prima del lockdown e si

è creata una forte sinergia con i colleghi per affrontare le difficoltà tecniche, metodologiche ma anche personali. Ci siamo dati un gran supporto gli uni con gli altri [conoscenza e motivazione alla riuscita]”.

“Si è comunicato senza dubbio di meno riguardo alle progettazioni educative e didattiche dando priorità alle questioni tecniche del fare lezione [conoscenza dichiarativa]”.

Dall'analisi dei pareri espressi si evidenzia come il cambiamento professionale provocato dall'emergenza sanitaria comporti una diversa e complessa ri-articolazione. Nelle risposte fornite è possibile individuare tutti gli elementi costitutivi del modello presentato a sottolineare l'esigenza di organizzare percorsi di formazione comprensivi di tutti questi elementi per corroborare la professionalità docente.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (ed.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco-Angeli.
- Biesta G. (2021). *World-Centred Education. A View for the Present*. New York: Routledge.
- Sternberg R.J. (2005). Intelligence, Competence, and Expertise. In A.J. Elliot, C.S. Dweck, *Handbook on Competence and Motivation* (pp.15-30). New York: Guilford Press.

Saper incorporare le diversità (e le affinità): una competenza interculturale da modellizzare

Zoran Lapov

Docente a contratto e Assegnista di ricerca - Università di Firenze
zoran.lapov@unifi.it

1. Diversità e affinità

Assunta come iperonimo di tante differenze, la *diversità* racchiude una moltitudine di variabili che investono la sfera individuale e collettiva dei membri di un aggruppamento umano (Lapov, 2018, p. 33): è il caso di un gruppo classe che si offre come esempio di un micro-aggregato antropico.

Dal punto di vista fenomenologico, la *diversità socioculturale* invita a operare una riflessione multilivello a partire dalla detta caratterizzazione sociale e quindi culturale per espandersi alle sue plurime declinazioni, quali *differenze* linguistiche, socio-ambientali, spiritual-religiose, economiche, di genere, di opinione, o di altra natura.

Spostandoci sui processi formativi, alle dette dimensioni si sommano ulteriori piani d'analisi, tra cui spiccano la *diversità teorico-concettuale*, la *diversità metodologico-operativa* e la *diversità di apprendimento*.

Si rende, al contempo, vitale non sottovalutare le *affinità* che fanno da ponte per agganciare i vari gradi della parità – sociale, culturale, politica, di opinione, di genere, di studio, di diritto, ecc. Ci riferiamo ai valori condivisi, al complesso dei diritti e doveri, al rispetto, alla giustizia, all'uguaglianza, alla pace...: variabili che dovrebbero rivelarsi solide, permanenti, uguali per tutte/i, ma che, continuando ad affrontare incertezze, persino sfide dell'oblio, ci rammentano del bisogno che le *affinità* hanno di una loro costante riaffermazione.

Senza accostare le differenze alle somiglianze, che – se gestite bene – aiutano ad accorciare le distanze, si rischia di finire per “celebrare” la diversità (Gundara, 2006, p. 5), ossia esaltare, differenziare, per non dire discriminare individui o gruppi di persone; onde evitare di alimentare ossessioni identitarie (Remotti, 1996, 2010; Gelpi, 1996; Maalouf, 2005), le diversità – per contro – vanno valorizzate e incorporate in modo da poter costruire una *cittadinanza vieppiù multiculturale* (Kymlicka, 1995; Modood, 2010).

L'idea è pedagogicamente quella di vedere diversità e affinità cooperare – come principi, risorse e veicoli della trasformazione conoscitiva – alla realizzazione di processi formativi più proficui, azione che diventa il perno della relativa competenza professionale.

2. Nota epistemologica

Ampie aree dell'umanistico, dall'antropologia alla sociologia, dalla filosofia alla psicologia, dagli studi postcoloniali a quelli culturali e oltre, sono state attratte dalla diversità antropica (Said, 2007 [1978]; Hannerz, 2001; Touraine, 2002; Dietz, 2009; Modood, 2010), quale fatto sociale che "fa differenza".

Passando per l'operato di J.A. Banks (1994, 2006), G. Gay (1994, 2000) e J.S. Gundara (2000, 2006), per citare alcuni tra i nomi più autorevoli nel campo pedagogico, si osserva come l'argomento fa parte dell'agenda interculturale da circa cinque decenni: nondimeno, la dimensione della diversità resta in attesa di soluzioni (indicative, non definitive) di carattere tanto teorico-concettuale, quanto metodologico-operativo, fatto che apre la questione al tema della crescita professionale.

Incorporare la diversità nel proprio lavoro educativo, quale sapere professionale da acquisire e curare, è un paradigma che – disposto su diversi piani d'analisi e con diverse dosi d'operatività – appare piuttosto presente in taluni contesti anglosassoni, specie nella tradizione pedagogica statunitense, canadese e britannica (Banks, Gay, Gundara *ivi*). In diverse altre, compresa quella italiana, questo orientamento resta alquanto lacunoso.

Nella realtà pedagogica italiana, la questione si è aggiudicata una certa considerazione da parte degli ambiti che si mostrano maggiormente inclini a indirizzare la propria produzione teorica e metodologico-operativa in prospettiva interculturale. Doveroso rilevare come l'incorporazione delle diversità (e affinità) risulta essere scarsamente affrontata in termini di *competenza professionale*, ovvero nei *percorsi di formazione* dei docenti, anzi: si tratta di un sapere fin troppo spesso rimandato – tanto nella formazione, quanto nella pratica – a una *certa* interculturalità, sfruttata in chiave episodica e utilitarista (ad es. sotto forma di "laboratori interculturali"; Lapov, 2019), approccio che si pone, peraltro, in netto contrasto con le prospettive della pedagogia moderna.

Conformemente, saper incorporare la diversità rimane una di quelle sfide che continua a non incontrare un approccio omogeneo né costante alla questione.

3. Diversità (e affinità) incorporata: *quali dimensioni formative?*

Dati i presupposti, consegue che la *diversità*, intrinsecamente intrecciata ai processi culturali e formativi, postula maggiore spazio in ambito pedagogico interculturale, interessato alle forme di incorporamento della diversità nei curricula, nella prassi educativa e nei percorsi di formazione: e per poter dare voce ad esperienze e conoscenze differenti, si tratta di incorporare la diversità dei contenuti, delle narrazioni, delle metodologie, del personale, dei generi (Banks, 1994).

E difatti: *valorizzare le diversità* significa imparare a crescere con l'idea e con la realtà della pluralità umana; *assaporare le diversità* come fonti di conoscenza e vettori di apprendimento ci induce a comprendere il loro potenziale formativo; men-

tre *incorporare le diversità* equivale a saper riflettere criticamente sulle differenze e sulle somiglianze, saper quindi interpretare le realtà e riconoscere le trasformazioni.

È una competenza che investe una serie di *dimensioni formative* (socio-culturale, socio-educativa, critico-riflessiva, comunicativa, etica, valoriale, affettiva/emotiva, comportamentale, gestionale, organizzativa...), tra cui le seguenti risultano imprescindibili per ottimizzare i processi di formazione, crescita professionale e prassi educativa:

- *dimensione interattiva*: apprendere a interagire con le diversità (e affinità), allenandosi in tal modo a condividere esperienze e conoscenze;
- *dimensione relazionale*: capacità gestionale impegnata a costruire e promuovere i rapporti sociali incorporando;
- *dimensione linguistica*: l'esercizio di saper scegliere e usare le parole (De Mauro, 1980) diventa più evidente in un'azione pedagogica volta a incorporare, interagire, includere;
- *dimensione preventiva*: incorporare implica saper prevenire in contesti educativi situazioni di disagio, stereotipi e atteggiamenti discriminatori;
- *dimensione inclusiva*: saper incorporare significa infine assorbire l'idea dei diritti e delle pari opportunità formative per tutte e tutti (Banks, 1994, 2006).

La diversità va incorporata in virtù del suo potenziale conoscitivo, relazionale, comunicativo: ci si nasce, ma, per renderla professionalmente fruibile, ci si deve formare e allenare.

Di solito annoverata tra quelle trasversali, la gestione delle diversità (e affinità), giacché presenti sempre e ovunque, non dovrebbe dipendere da una caratterizzazione generica: e mentre si registrano timidi accenni nel contesto della formazione continua, questa competenza interculturale attende di iscriversi negli itinerari di formazione iniziale del personale docente. Si tratta di un capitale sociale, culturale e professionale: una *competentia operandi* che meriterebbe un interesse pedagogico in termini di riflessione, ricerca e produzione che le consentano di essere modellizzata come competenza cardine del profilo professionale degli operatori dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Banks J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks J.A. (2006). *Race, Culture, and Education: The selected works of James A. Banks*. London-New York: Routledge.
- Bossio F. (2012). *Fondamenti di pedagogia interculturale. Itinerari educativi tra identità, alterità e riconoscimento*. Roma: Armando.
- De Mauro T. (1980). *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire*. Roma: Editori Riuniti.
- Dietz G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education. An Anthropological Approach*. Münster: Waxmann.

- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Gay G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Gay G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York-London: Teachers College Press.
- Gelpi E. (1996). Identità culturale, conflitti contemporanei e educazione. In G. Campani (ed.), *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità* (pp. 115-120). Napoli-Los Angeles: Ipermedium.
- Gundara J.S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Gundara J.S. (2006). *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*. UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge.
- Hannerz U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: il Mulino.
- Kymlicka W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York: Oxford University Press.
- Lapov Z. (2018). *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, LIII(211), 75-94.
- Maalouf A. (2005). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Modood T. (2010). *Still Not Easy Being British: Struggles for a Multicultural Citizenship*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti F. (1996). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Said E.W. (2007). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli (orig. 1978, New York).
- Touraine A. (2002). *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?* Milano: il Saggiatore.

Formare alla ricerca, alla sperimentazione e all'innovazione

Lorena Milani

Professoressa Ordinaria - Università di Torino

lorena.milani@unito.it

1. Due icone della ricerca, della sperimentazione e dell'innovazione: Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni

Iniziamo questo saggio analizzando il contributo di due grandi Icone della ricerca, della sperimentazione e dell'innovazione pedagogico-educativa in ambito scolastico: Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni. Vogliamo richiamare alcuni tratti del loro profilo di ricercatrici e innovatrici per ritrovare suggestioni significative per la formazione degli insegnanti come "attori di ricerca".

La vita e le opere di Maria Montessori (1870-1952) sono note per la fama mondiale che ha acquisito il suo nome nella pedagogia scolastica e in quella rivolta ai cosiddetti "anormali". Ha contribuito alla sua fama il fatto che fosse laureata in medicina e avesse adottato un approccio scientifico allo studio dei metodi di insegnamento/apprendimento per i bambini "frenastenici", poi applicati a tutti i bambini. Il suo lavoro sarà influenzato da un'interdisciplinarietà intrinseca alla sua formazione. Sulla scia di J-M. Itard ed E. Séguin, sviluppa un metodo di ricerca sperimentale da cui deriveranno i risultati e le osservazioni che la porteranno all'elaborazione del Metodo Montessoriano. L'osservazione e la sperimentazione sono alla base delle sue ricerche, della predisposizione di materiali didattici specifici e dell'ambiente di apprendimento. Da qui, poi, l'elaborazione di una precisa teoria pedagogica e di una metodologia che sono diventate innovazione in ambito educativo e scolastico. Possiamo raccogliere alcuni elementi da questa grande Icona pedagogica: 1) la necessità di avere un'ampia cultura interdisciplinare; 2) affinare e formare all'osservazione; 3) apprendere il metodo sperimentale; 4) costruire un progetto sperimentale sulla base di assunti pedagogici; 5) costruire modelli teorico-pratici per l'innovazione.

Di altra natura, invece, la modalità di ricerca, sperimentazione e innovazione di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) che era una semplice insegnante di scuola elementare mossa, al contempo, da interessi a migliorare la didattica e, soprattutto, dall'insoddisfazione circa le modalità di insegnamento/apprendimento in voga in quel periodo. Ella desiderava un ambiente scolastico in cui non prevalesse il verbalismo e l'apprendimento mnemonico, ma il coinvolgimento diretto del bambino, in linea con il più vasto movimento dell'attivismo. Per trovare una risposta alla sua insoddisfazione professionale e alla voglia di rinnovamento, si recò all'estero

in Svizzera e in Alsazia dove visitò le “Scuole del bosco”, poi venne a contatto con la scuola di Abbotsholme del Reddie, l'École des Roches in Francia e le Case di educazione in Campagna dei Lietz in Germania. Da questi viaggi e dallo studio delle teorie pedagogiche, nacque il Metodo della Rinnovata, una scuola appunto *r-innovata* caratterizzata da tempi lunghi, esperienze all'aria aperta (giardinaggio, coltivazione di orti, accudimento di animali...), ma anche musica e arte, accanto alle discipline classiche apprese attraverso il contatto con la realtà e l'esperienza. La scuola Rinnovata è una scuola sperimentale che trova le sue radici in una robusta teoria pedagogica che ispira ancora oggi l'*outdoor education*. La lezione di questa grande Icona si può condensare in questi punti: 1) il desiderio di miglioramento della soddisfazione professionale è una spinta notevole su cui far leva per la formazione l'aggiornamento degli insegnanti; 2) è fondamentale confrontarsi con contesti e gruppi di ricerca sperimentali nazionali e internazionali; 3) la teoria è indispensabile per creare nuovi modelli di innovazione; 4) ricerca, sperimentazione e innovazione sono un ciclo continuo; 5) formare alla sperimentazione è necessità professionale.

2. L'evoluzione delle idee di sperimentazione e innovazione in ambito scolastico dal '60 ad oggi

Il periodo dell'immediato Secondo Dopoguerra è segnato dalla ricostruzione fisica e culturale dell'Italia. Riprende l'attenzione pedagogica all'attivismo: la pedagogia di Dewey inciderà sull'idea di scuola come ambiente di apprendimento democratico e sull'idea di sperimentazione. Numerosi studiosi, avviano interessanti riflessioni sul necessario cambiamento della scuola in relazione agli obiettivi della crescita dell'Italia come Repubblica democratica, rispondendo così ai nuovi bisogni di alfabetizzazione. Negli anni '60, il fermento sociale e i movimenti del '68 spingeranno anche la scuola a immaginare un rinnovamento, che culminerà nell'istituzione nel 1962 della *Scuola media unificata*: l'avvento della “scuola di massa” e l'interesse per le persone disabili saranno un'ulteriore impulso a pensare a ricerca, sperimentazione e di innovazione. Mentre qualcosa stava già cambiando, si ponevano le basi per la grande rivoluzione degli anni '70.

È con i cosiddetti Decreti Delegati del 1974, infatti, che la sperimentazione e l'innovazione entrano a pieno titolo nelle scuole di ogni ordine e grado. Si leggono nel D.P.R. n. 419, 31 maggio 1974, i criteri per la sperimentazione e la ricerca educativa: ne vengono individuati due che “distinguevano, nella sperimentazione, da una parte, la ‘ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico’ (articolo 2) e, dall'altra, la ‘ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture esistenti’ (articolo 3) (Tortorici, 2002, p. 289). Nel primo caso era sufficiente l'approvazione del Collegio Docenti, mentre nel secondo la sperimentazione si basava su programmi nazionali e doveva avere l'approvazione del Ministero della Pubblica Istruzione.

Attualmente il testo legislativo che riprende i temi della sperimentazione e del-

l'innovazione è il D.P.R. 275/1999. Viene chiaramente distinta la sperimentazione (art.6) e l'innovazione (art.11): la sperimentazione rientra nell'attività ordinaria come modalità di cambiamento didattico in riferimento al Piano dell'Offerta Formativa e viene incentivata la ricerca educativa, mentre l'innovazione vera e propria resta legata a livelli nazionali e regionali e a progetti connessi a centri istituzionali di ricerca.

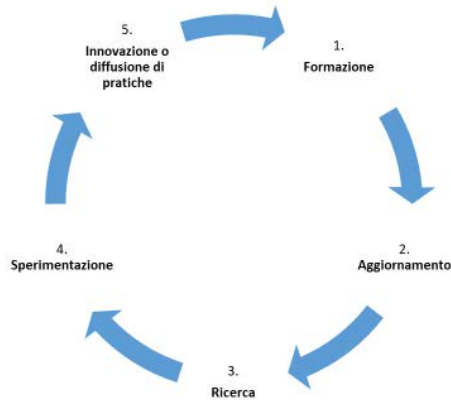
Attualmente, il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* ha rilanciato sperimentazione e innovazione con la *Missione 4*, in particolare con la componente "Potenziamento delle competenze e diritto allo studio", collegandole così agli obiettivi dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), prospettiva che struttura anche alla formazione degli insegnanti.

3. Il circolo virtuoso tra formazione, ricerca, sperimentazione e di innovazione: alcune linee di sviluppo per la formazione di base e l'aggiornamento degli insegnanti

Le suggestioni delle biografie della Montessori e della Pizzigoni, unite alle riflessioni legislative ci portano a concludere che è necessario stringere un *circolo virtuoso* tra formazione iniziale e/o aggiornamento, ricerca, sperimentazione e innovazione. I docenti, infatti, devono essere attori di ricerca e di cambiamento (Milani, 2013; Milani, Boeris, Guarcello, 2022), capaci di rispondere ai nuovi bisogni di alfabetizzazione, di inclusione, di contrasto alla povertà e di "qualità dell'educazione" (ONU, 2015, ob.4) e devono sapersi inserire in reti di ricerca, sperimentazione e innovazione locali, regionali o nazionali.

Occorre costruire un *circolo virtuoso* tra: 1. *formazione* di base che deve già contenere le premesse a saper ricercare e sperimentare; 2. *aggiornamento* che deve tener conto degli interessi, ma anche dei desideri di innovazione o delle insoddisfazioni professionali per spingere alla ricerca e alla sperimentazione; 3. *ricerca* come modalità di fare formazione (pensiamo alla R-A o R-F); 4. *sperimentazione* come possibilità, attraverso la formazione e l'aggiornamento, di immettere cambiamento; 5. *innovazione* come ulteriore sviluppo della sperimentazione validata e consolidata.

**Formare alla
ricerca, alla
sperimentazione e
all'innovazione:
il circolo virtuoso**



I punti 2 e 3 possono essere invertiti: l'aggiornamento potrebbe far nascere progetti di ricerca, mentre un processo di ricerca potrebbe far scaturire un bisogno di aggiornamento. Il compito di docenti e ricercatori universitari sarà quello di accompagnare gli insegnanti in questo percorso, attivando questo circolo virtuoso con una postura etica rispettosa del contesto e dei soggetti.

Per quanto riguarda la *formazione di base*, suggeriamo alcune linee sviluppo per la formazione di base in Scienze della Formazione Primaria:

- *aumentare la formazione storico-pedagogica* per conoscere le teorie;
- *formare alla metodologia della ricerca*: osservazione, analisi, costruzione delle ipotesi, della metodologia, del protocollo...; metodologia per la valutazione dei risultati;
- *sviluppare maggiori percorsi di tirocinio con taglio "sperimentale"*: es. partecipare a sperimentazioni nelle scuole; relazioni di tirocinio strutturate come report di ricerca;
- *formare alla conoscenza di leggi e decreti* che riguardano la ricerca e l'innovazione; disposizioni e/o circolari ministeriali, linee guida...
- *formare alla partecipazione ai bandi e a costruire Reti* per l'innovazione.

In questa direzione, sarà importante coltivare vere e proprie competenze di ricerca (Milani, 2013; Baldacci, 2014; Marani, D'Ugo, 2020) per una scuola di qualità.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti A., Triani P. (eds.) (2012), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*. Milano: Vita e Pensiero.
- Baldacci M. (2014). La sperimentazione scolastica dal basso. *Scuola Democratica*, 3, 621-630.

- Marani G., D'Ugo R. (2020). *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI.
- Milani L., Boeris C., Guarcello E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*. Bari: Progedit.
- Onu (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: ONU.
- Tortorici M. (2002), Sperimentazione e innovazione, In G. Cenerini, M. Spinosi (eds.), *Voci della scuola 2002. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica* (pp. 288-292). Napoli: Tecnodid.

Parole che “fanno fiorire l’esistenza” o che diminuiscono le possibilità di essere. Una ricerca sul valore educativo e dis-educativo delle parole nei servizi educativi e nella scuola

Elisabetta Musi

*Professoressa Associata - Università Cattolica di Piacenza
elisabetta.musi@unicatt.it*

1. La parola nei servizi educativi e nella scuola

Chi si interfaccia con la vita all’inizio, ha il compito e la responsabilità di aver cura delle origini nella loro fragilità, consapevole che il loro ricordo avrà l’incisività del capolettera nel diario dell’esistenza. E saper stare in silenziosa e vigile prossimità di quanto compare agli albori di un’esistenza è compito essenziale di educatrici e insegnanti (Musi, 2011), di chi sa evocare e accogliere domande (da parte di bambini e bambine e dei loro genitori) sollecitando pensieri e ponendo attenzione alle parole con cui il soggetto rappresenta se stesso e il rapporto con la realtà che lo circonda.

Nell’attività educativa la parola rappresenta infatti uno dei principali strumenti educativi, di insegnamento, evolutivi; ha una valenza contenitiva, regolativa, di costruzione della relazione di cura. Ma cosa fa sì che una parola possa dirsi educativa? Ed è possibile parlare di una parola dis-educativa?

2. La ricerca

La pedagogia di orientamento fenomenologico-esistenziale ha costituito l’orizzonte ermeneutico di riferimento da cui ha preso le mosse una ricerca sull’incidenza delle parole nei processi educativi, sulle loro caratteristiche e sulle condizioni che permettono alla parola di educare. Nel corso dell’anno educativo 2021, un focus group con otto insegnanti di una scuola dell’infanzia FISM della provincia di Parma ha consentito l’individuazione e la descrizione delle *strutture* di esperienza (Robinson, 2014) relative alla concezione della parola che educa. La struttura è la fonte del significato, che può essere colta mettendo fuori gioco le precomprensioni e le conoscenze anticipate (*epochè*). In questo modo si giunge al mondo delle invarianze (essenze), oggetto di studio della fenomenologia eidetica e obiettivo della ricerca fenomenologica. Ricercare l’essenza significa calarsi nell’esperienza, accoglierne l’unicità, ma anche intuirne la sua costituzione fondamentale e invariabile (Husserl, 2002; Mortari, 2010, p. 145; Sità, 2012, p. 17).

Sono scaturiti vissuti autobiografici, collegamenti tra il proprio ruolo di figlie,

madri e insegnanti, a conferma del fatto che da un lato l'uso della parola si innesta sulla "lingua che ci è madre" (Thüne, 1998), che proviene "dal luogo delle origini" (Winnicott, 1990) e da quel mondo riceve linfa ma anche condizionamenti; dall'altro che ciò che ci è più consueto e immediato, nella vita come in ambito professionale, si presenta come ovvio e quindi poco interessante, rimanendo così impensato, privo di riflessione. Un'ulteriore indagine, attraverso un questionario, è stata realizzata tra le pedagogiste del Coordinamento pedagogico della stessa realtà Fism e tra docenti di scuola primaria e secondaria con rapporti di collaborazione con l'Università Cattolica di Milano in qualità del dottorato in pedagogia e/o in quanto cultrici di materia. Il "campionamento per testimoni privilegiati" (Natale, 2019) ha reso particolarmente efficace il confronto con soggetti che, per la loro posizione professionale e le conoscenze maturate, sono molto preparati riguardo all'oggetto di studio.

3. Elementi per una teoria critica della parola che educa

Una teoria critica è espressione di una messa in discussione dell'ordine costituito e delle sue strutture, di uno sguardo "non scontato", in questo caso sostenuto dalla convinzione che abitare pedagogicamente le parole, sia una possibilità di rinnovamento e di ri-umanizzazione della realtà, nel segno del rispetto dell'integrità e della vocazione alla trascendenza (nel senso in cui ne parla M. Zambrano, 2000, pp. 93-95) di ognuno.

Parole dis-educative, che diminuiscono le possibilità di essere

Non esiste, nel pensiero comune, ma nemmeno nella riflessione pedagogica, una chiara rappresentazione della parola "dis-educante". Mentre la parola che *non-educa* può essere percepita come una parola indifferente, che non contribuisce ad un processo evolutivo, la parola che *dis-educa* pare recare con sé il significato di un diritto negato, di una privazione che produce dis-agio. Dalla ricerca è emerso che la parola dis-educativa si configura come un intervenire che non solo non fa crescere, ma può addirittura far precipitare in una "discrecita", come la definisce Mario Schermi, ovvero in "una crescita in grave pericolo" (Schermi, 2016, p. 148). Pertanto, se educare è permettere l'espansione del soggetto secondo il suo ordine di possibilità, dis-educare può far scivolare "in quell'avvilimento e in quella (quasi) impossibilità in cui l'altro non può, di fatto, realizzare se stesso, con gli altri, in quella forma di uomo e umanità, generalmente condivisa in una certa epoca e in una certa porzione di mondo" (ivi, p. 170). E poiché educare ad essere cittadini del proprio tempo significa innanzitutto, "esercitare il diritto della critica, del dissenso e del divergente" (Cambi, 2004, pp. 51 e ss.), la parola dis-educa quando mette fuori causa il soggetto, lo dis-toglie dalle sue stesse possibilità di conoscersi e conoscere, di autodeterminarsi e di partecipare alle decisioni sul reale. Gli sottrae la possibilità di prendere posizione, di assumere in prima persona quell'impegno politico che inizia col "prendere la parola" (Arendt, 1997, p. 128), e rappresenta

una responsabilità imprescindibile dell'educazione (Bertolini, 2003), chiamata a dare al soggetto strumenti adeguati per comprendere e incidere sulla realtà che lo riguarda.

La parola dis-educa dunque quando impedisce al soggetto di essere attivatore e promotore di atti creatori e liberatori per sé e per gli altri; dise-educa quando, sottraendogli quote di *essere* e di *divenire*, lo priva del respiro dell'esistenza (Zambrano, 2000, p. 66), quando annichilisce il suo *diritto* a crescere (Amadini, Augelli, Bobbio, D'Addelfio, Musi, 2020; Macinai, 2006, p. 198 e ss.), che è la condizione *essenziale* con cui ognuno ha la possibilità di esprimere il proprio amore per la vita.

Parole che “fanno fiorire l'esistenza”

La filosofa Elizabeth Anscombe parlando di “fioritura dell'esistenza” come traduzione del greco *eudaimonia* offre un'immagine calzante anche per definire le parole che educano, quelle che appunto, fanno fiorire l'esistenza. Anscombe interpreta il *telos* classico delle virtù, la felicità, in termini di fioritura umana (*flourishing*) quale scopo della vita e fondamento dell'etica raggiungibile attraverso la “formazione del carattere” (Anscombe, 1958). Non distante da questa immagine è la riflessione “aurorale” di Maria Zambrano, secondo la quale

... ai livelli più alti della scala del vivente ci appare la parola con il suo seme, il cui primo frutto sarebbe, è, il linguaggio [...]. Questo primo frutto del seme del logos è proprio la parola stessa [...]. La parola è fiore unico che nasce in ogni momento (Zambrano, 2000, pp. 93 e 94-95).

Le sollecitazioni giunte dalla ricerca paiono collocarsi senza forzature nella cornice della fioritura, caratterizzata da apertura, trasformazione, espansione, radicamento, ricerca, trascendenza. Così la parola che educa si fa presenza, conserva il soggetto nell'assenza (prefigurando le conseguenze dell'azione), schiude il tempo davanti a sé (è prospettica), riedita e finalizza il non più (la memoria), struttura lo spazio tra “visibile e invisibile” (Merleau-Ponty, 2003): lo spazio del racconto, del possibile, della speranza. La parola così intesa istituisce limiti, confini, prossimità, simmetrie/asimmetrie, crea contesti, è impregiudicata (fa *epoché*), connette, conserva la differenza nel mistero, coltiva la sensibilità al sentire altrui, è recettiva/porosa (Zambrano, 2003, p. 85), protettiva (assume il punto di vista dell'altro come proprio), salva la relazione (nel perdono), è donativa consentendo il passaggio dall'essere *con* all'essere *per* l'altro, è capace di costruire e decostruire per fare spazio, accogliere; trasfigura, trasforma, consola, lenisce. È parola che dice dello spirito creatore che si materializza nell'irripetibilità di ognuno (Arendt, 1997, p. 8). E la linfa che porta la parola a far “sbocciare” l'esistenza, non può che essere, come scrive Dewey (1982, pp. 3-9), l'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Amadini A., Augelli A., Bobbio A., D'Addelfio G., Musi E. (2020). *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*. Brescia: Morcelliana Scholé.
- Anscombe G. E. M. (1958). Modern Moral Philosophy. *Philosophy*, 124, 1-19.
- Arendt H. (1997). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1982). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Husserl E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. I, Torino: Einaudi.
- Macinai E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti*. Pisa: ETS.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1, 143-156.
- Musi E. (2011). *Invisibili sapienze. Pratiche di cura al nido*. Parma: Junior Spaggiari.
- Natale P. (2019). *La ricerca sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Robinson O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide, Qualitative Research. *Psychology*, 1, 25-41.
- Schermi M. (2016). *Educare e punire. L'esperienza educativa nella difficile impresa di "liberare" e "contenere"*. Molfetta (BA): la meridiana.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Thüne E. M. (ed.) (1998). *All'inizio di tutto la lingua materna*. Torino: Rosenberg & Sel-lier.
- Winnicott D. W. (1990). *Dal luogo delle origini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zambrano M. (2000). *Dell'Aurora*. Genova: Marietti.
- Zambrano M. (2003). *Note di un metodo*. Napoli: Filema.

Giochiamo insieme? Per una professionalità ludica dell'insegnante nella scuola primaria¹

Elena Pacetti

*Professoressa Associata - Alma Mater Studiorum, Università di Bologna
elena.pacetti@unibo.it*

Alessandro Soriani

*Professore a contratto - Alma Mater Studiorum, Università di Bologna
alessandro.soriani@unibo.it*

1. L'importanza del gioco nell'età evolutiva

Parlare del gioco e della sua fondamentale importanza nel processo di crescita dell'essere umano e nella formazione della sua personalità significa tentare di decifrare le innumerevoli sfaccettature che da sempre sono state attribuite al gioco e alle sue funzioni nelle diverse età della vita. "Per un pianeta dalle cento facce qual è il gioco risulterebbe per lo meno azzardato tentare il ritaglio di un'immagine intera, di un fotogramma unico. Un approccio interpretativo di tal fatta spalancherebbe le porte a superficiali e indebite generalizzazioni" (Frabboni, Garagnani, Guerra, 1989, p. 9). La nostra società riconosce, in modi diversi, l'importanza del gioco nella crescita e nello sviluppo del bambino, soprattutto in età prescolare: ma proprio perché il gioco non è definibile in modo univoco, è sempre presente una certa ambiguità in ogni teoria pedagogica del gioco. Un'ambiguità che nasce da un uso "adultistico" del gioco "quale pratica – del genitore come dell'insegnante – di controllo psicologico, occupazione affettiva, dominio culturale, colonizzazione ideologica [...] la manipolazione antica che i genitori e insegnanti ne fanno per perseguire (funzione transizionale) scopi esterni alle sue indiscusse 'virtualità' costitutive strutturali. [...] Il gioco viene rinchiuso in spazi tempi interazioni tipologie decisi" (Frabboni, Garagnani, Guerra, 1989, pp. 8-9).

Il gioco, allora, viene considerato dall'adulto un momento irrinunciabile per la crescita del bambino a patto, però, che se ne possa controllare la quantità (il tempo –poco– da riservarvi) e la qualità (i contenuti e le modalità). Inoltre, è un'attività fine a sé stessa, al contrario del lavoro che attività con uno scopo, e

1 Questo contributo è stato interamente progettato e scritto dai due autori. Nello specifico, Elena Pacetti ha firmato i paragrafi 1 e 4, mentre Alessandro Soriani, i paragrafi 2 e 3.

quindi per gli adulti è un momento di svago da relegare nel tempo libero dopo aver svolto le attività serie. Ma l'essere umano non solo ha bisogno di giocare, ha il diritto di giocare, è una sua irrinunciabile esigenza che si manifesta in diversi modi lungo tutto l'arco della vita. Allora non è possibile limitare il gioco ad alcuni momenti della vita, al tempo libero da ogni altro impegno, all'extra scuola o all'extra-lavoro: è necessario "offrire spazi e tempi sufficienti perché il bambino, e poi l'adolescente ma anche il giovane, possano effettivamente e liberamente giocare [...]". Non delle frazioni di spazio e/o di tempo rigidamente definite e ben delimitate, ma degli ambiti esistenziali tali da poter essere ritagliati ed in un certo senso scelti dal bambino stesso" (Bertolini, 1988, p. 194). Il rischio, ben visibile in molti contesti scolastici, soprattutto dopo la scuola dell'infanzia, è il gioco sia ridotto a brevi momenti strutturati e condotti dagli adulti, uno dei tanti momenti della giornata dei bambini: "Mezz'ora, un'ora, due, di gioco libero, non sono assolutamente sufficienti ad organizzare, sviscerare fino a sazietà, ad entrare nel 'profondo' del gioco. La principale attività dell'infanzia è spezzettata, scandita da orari ed impegni stabiliti in nome di un fantomatico 'loro bene' che finisce per far diventare anche il gioco dei bambini frammentario e schizofrenico come molte delle nostre attività" (Riccardi Ripamonti, 1998, p. 141). Il gioco va dunque considerato un'attività seria e importante in un momento di pausa rispetto alle normali attività, in modo che il bambino si renda conto che il gioco è "un suo preciso diritto che deve informare la sua esperienza esistenziale: quasi una modalità generale con cui e mediante cui dare una direzione e un senso al suo impegno quotidiano" (Bertolini, 1988, p. 194).

In ambito pedagogico si sottolinea come il gioco possa essere sia uno strumento in grado di sviluppare capacità utili nel contesto scolastico, sia un punto di partenza per sollecitare condotte sempre più intenzionali, mirate e costruttive (Bondioli, 2002). Ma, ancora una volta, questo riduce al gioco a un'attività regolata e diretta da parte dell'insegnante/educatore verso finalità progettate dall'adulto: "direttamente e indirettamente, e spesso senza intenzione, il sistema scolastico ha favorito l'affermazione nella società dell'idea che i bambini imparerebbero e progredirebbero innanzitutto svolgendo compiti assegnati e valutati dagli adulti, mentre le attività infantili spontanee sarebbero tempo perso" (Gray, 2015, p. 18).

Che cosa avviene, dunque, oggi nella scuola primaria? Quale spazio occupa il gioco? Se l'insegnante può farsi promotore e animatore di attività ludiche, sia nella didattica, sia nei momenti di ricreazione, è importante che garantisca esperienze di qualità, inclusive e coinvolgenti: "oggi garantire all'infanzia il diritto al gioco significa avere, come adulti, a maggior ragione se educatori, competenze sul gioco e non aver perso il senso del gioco" (Farné, Bortolotti, 2019, p. 3).

Quali, dunque, le competenze degli insegnanti nella scuola primaria e la loro percezione sul gioco?

2. La ricerca: impianto metodologico

La ricerca di tipo esplorativo qui presentata ha avuto il duplice scopo di 1) indagare le rappresentazioni riguardanti il gioco degli insegnanti delle scuole primarie di Ancona e 2) comprendere se, con che tempi, con quali modalità e con quali finalità il gioco fosse praticato in classe e facilitato dagli insegnanti.

A tal fine è stato predisposto un questionario online distribuito online fra giugno e settembre 2021 attraverso Google Moduli e comunicato attraverso circolari scolastiche nelle scuole della città e attraverso il passaparola sui principali gruppi social di insegnanti anconetani.

Il questionario distribuito, costituito da 14 item (7 domande a risposta chiusa, 5 a risposta aperta e 2 risposte espresse con una scala Likert), era diviso in due sezioni: una prima relativa alla raccolta di variabili di fondo e generalità anagrafiche, e una seconda parte finalizzata a raccogliere le percezioni e le pratiche relative al gioco.

Le domande a risposta aperta sono state analizzate attraverso una procedura di categorizzazione induttiva (Charmaz, 2006): le categorie sono state costruite dal basso, compiendo prima una taggatura esplorativa, poi raggruppando le categorie simili e poi, di nuovo, utilizzando il sistema di categorie così creato.

La popolazione della ricerca è identificabile negli insegnanti di scuola primaria di Ancona, mentre il campione è stato costruito in base ad un criterio di selezione a convenienza e di tipo non probabilistico (Clark, Creswell, 2015). Gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca l'hanno fatto volontariamente rispondendo alla circolare o al passaparola online fra colleghi: ciò restringe inevitabilmente il campo ad una possibile generalizzazione dei dati.

Fra il bacino delle ventidue le scuole primarie della città di Ancona sono stati raccolti 75 questionari di cui 74 validi: nella tabella 1 sono raccolti i dati anagrafici emersi.

Insegnanti uomini	Insegnanti donne		Fascia d'età	Numero		Anni di servizio	Numero
2 (2,71%)	72 (97,29%)		20-29	12 (16,22%)		Meno di 10	32 (43%)
			30-39	15 (21,62%)		10-19	19 (26%)
			40-49	27 (35,14%)		20-29	13 (18%)
			Più di 50	20 (27,03%)		Più di 30	10 (13%)

Tab. 1 – Dati del campione

3. Analisi dati

Nella tabella 2 è possibile osservare la categorizzazione delle risposte agli item: “Provi ad esprimere una definizione di gioco”, “Suggerisca tre parole che le vengono in mente quando sente la parola ‘gioco’ legata al contesto della scuola primaria” e “Quali funzioni ha il gioco nella scuola primaria”.

Definizioni di gioco		Parole chiave legate a gioco		Funzioni del gioco	
Apprendimento	73	Divertimento e svago	76	Apprendimento	95
Espressione emotività	60	Apprendimento	72	Socializzazione	78
Divertimento e svago	49	Socializzazione	47	Divertimento e svago	30
Socializzazione	29	Espressione emotiva	20	Espressione emotiva	27
Creatività	11	Creatività	10	Creatività	9

Tab. 2 – Categorizzazione delle risposte aperte

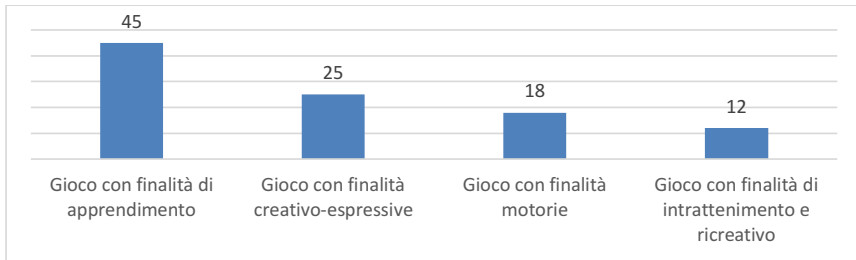
Fra le definizioni di gioco proposte dai docenti, la categoria “apprendimento” è stata quella più presente (73 volte), spesso affiancata a quella di “gioco come espressione di elementi emotivi” (60) e a quella di “divertimento e svago” (49). Definizioni di gioco associate al concetto di “socializzazione” e “creatività” sono presenti ma con meno frequenza (rispettivamente 29 e 11 occorrenze).

Quando agli insegnanti è stato chiesto di scrivere alcune parole chiave che venivano loro in mente in relazione al concetto di gioco nella scuola primaria, le categorie del “divertimento/svago” (76) e dell’ “apprendimento” (72) sono state le più frequentate. A seguire troviamo “socializzazione” (47), “espressione emotiva” (20) e, con solo 10 occorrenze, “creatività”.

Di particolare interesse, infine, sono le risposte relative alla domanda su quali funzioni ha il gioco nella scuola primaria, alla quale gli insegnanti potevano dare fino a 3 risposte: la categoria più frequente è senza dubbio quella legata all’ “apprendimento” (95), seguita con poco scarto da quella di “socializzazione”. È significativo osservare che le categorie di “divertimento e svago” (30), di “espressione emotiva” (27) e “creatività” (9) siano quelle meno frequenti.

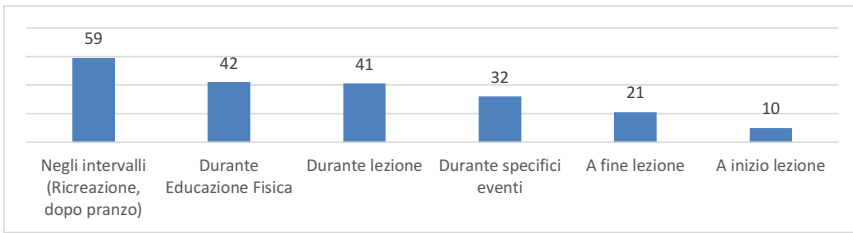
Dalle risposte dei docenti è piuttosto evidente che il concetto di gioco nella scuola prima sia fortemente ancorato all’idea di gioco educativo, realizzato con scopi didattici. Tale visione è coerente con quanto osservabile nel grafico 1 che offre una rappresentazione delle risposte all’item relativo alle tipologie di gioco attuabili nella scuola primaria, dove la categoria del gioco associato a finalità di apprendimento assume un ruolo dominante (45 occorrenze).

Di particolare interesse sono anche le risposte degli insegnanti agli item riportati nei grafici 1, 2 e 3 che riportano, rispettivamente, le tipologie di gioco attuabili nella scuola primaria, le finestre temporali e le occasioni in cui i giochi vengono proposti agli alunni.



Graf. 1 – Tipologie di gioco attuabili nella scuola primaria

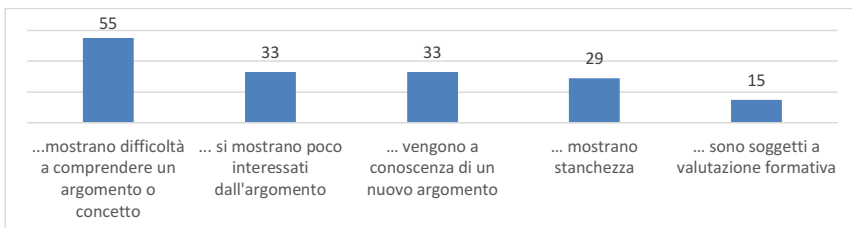
Le tipologie di gioco più attuabili nella scuola, secondo gli insegnanti, sono giochi con finalità di apprendimento (45 risposte), seguite da giochi con finalità creativo-espressive (25), motorie (18) e di intrattenimento/scopi ricreativi (12).



Graf. 2 – Finestre temporali in cui i giochi sono proposti agli studenti

Tali giochi vengono proposti tipicamente durante gli intervalli (59), durante gli orari di educazione fisica (42), e durante lezione (41) o altri specifici eventi, come ad esempio, attività laboratoriali (32). Interessante notare il numero esiguo di insegnanti che hanno affermato di proporre giochi a fine lezione (21) o all'inizio (10), a testimonianza del fatto che il gioco, nella visione degli insegnanti, deve comunque avere uno scopo didattico/educativo ben palesato e strutturato all'interno della proposta didattica.

A corroborare tale osservazione, ecco le risposte raccolte nel grafico sottostante relative all'item "Il gioco viene proposto nella didattica quando...".



Graf. 3 – Occasioni in cui il gioco viene proposto agli studenti:
"Il gioco viene proposto nella didattica quando..."

La netta maggioranza delle risposte presenta un contesto di proposta dei momenti ludici ben ancorato all'idea di utilizzo di gioco per veicolare contenuti didattici: 55 risposte per l'opzione relativa a quando gli studenti mostrano difficoltà di comprensione di un particolare argomento o concetto; 33 risposte per quando gli studenti di mostrano poco interessati all'argomento; 33 risposte per quando vi è necessità di introdurre un nuovo argomento. Solo 29 insegnanti affermano di proporre momenti ludici per superare i momenti di stanchezza degli studenti e 15 per la strutturazione di momenti di valutazione formativa.

4. Prospettive future: quale professionalità per l'insegnante ludico?

La ricerca ha evidenziato come molti insegnanti da una parte riconoscano il valore del gioco nella didattica e nell'educazione, dall'altra però, nella pratica quotidiana, faticino ad utilizzarlo per via di alcune resistenze e stereotipi. L'attività ludica è più soggetta a un "clima di imprevedibilità, perché, per definizione, procede ad uno smontaggio del consueto setting didattico, comportando una ristrutturazione fisica e mentale del sistema classe e implicando in essa maggiore libertà d'azione e di movimento" (Ferroni, 2004, p. 76). E questo spaventa gli insegnanti, che nel gioco temono di perdere il controllo.

L'insegnante deve poter vedere nell'attività ludica un momento di ricchezza sul piano cognitivo, relazionale e motorio, cercando di "accogliere il gioco, ma anche di rilanciarlo, valorizzando certe situazioni ludiche, potenziando determinati scambi relazionali o specifiche prestazioni cognitive" (Staccioli, 2008, p. 21).

La scuola degli insegnanti che riconoscono il valore del gioco, didattico e non, vive all'ordine del giorno situazioni di divertimento, apertura, inclusione, rispetto e collaborazione, ancor più fondamentali in questa era di incertezza e precarietà.

Come promuovere/rafforzare questa prospettiva, questa dimensione ludica aperta al possibile e alle sfide educative?

Ci sembra che sia necessario percorrere diverse vie, proprio per evitare di fornire risposte altrettanto ambigue e superficiali quali quelle esposte nell'introduzione al saggio. In primo luogo, la possibilità di garantire continuità tra la formazione iniziale e la formazione continua degli insegnanti, con la valorizzazione del ruolo dei tirocinanti del Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria che potrebbero contribuire a ridare senso e importanza alle pratiche ludiche attraverso esperienze laboratoriali. Ne consegue un'altra azione fondamentale: l'importanza dell'osservazione del gioco libero e della sua valorizzazione all'interno della progettazione educativa della scuola, come punto di forza per promuovere l'inclusione, la partecipazione attiva e la socializzazione degli alunni. Queste azioni andrebbero ulteriormente rafforzate da percorsi di sperimentazione, di riflessione continua e di documentazione per consentire lo scambio di buone pratiche tra insegnanti e tra scuole (in un'ottica di formazione continua) e per rendere visibile all'esterno la ricchezza del gioco come esperienza formativa. Infine, l'Università potrebbe accompagnare le scuole in questo percorso di professionalità

ludica, concordando percorsi di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) in cui fare ricerca insieme per lo sviluppo professionale e il miglioramento della scuola stessa e per garantire a tutte e tutti il diritto al gioco e al giocare.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bondioli A. (2002). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Charmaz K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.1186/s12868-016-0320-5>
- Clark C., Creswell J.W. (2015). *Understanding Research. A Consumer's Guide* (Second Ed.). Pearson.
- Farné R., Bortolotti A. (2019, gennaio-marzo). Il gioco: dire, fare, pensare e giocare. *Infanzia*, 1, 3, 3.
- Ferroni M. (2004). *Siamo seri, giochiamo! Ipotesi e percorsi di didattica ludica*. Bologna: CLUEB.
- Frabboni F., Garagnani W., Guerra L. (1989). *Mi presti quel giocattolo? La ludoteca come risorsa educativa*. Bergamo: Juvenilia.
- Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Riccardi Ripamonti I. (1998). *In gioco. Comunicazione, apprendimento, libertà, plasticità, piacere: il futuro dell'uomo*. Milano: Mursia.
- Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.
- Staccioli G. (2019). *Giocare a imparare. Per una scuola di-vertente*. Firenze: Giunti Scuola.

Benessere formativo e *child safeguarding*: prospettive pedagogiche per il contrasto dei fenomeni di abuso e maltrattamento

Anna Paola Paiano

Assegnista di ricerca - Università del Salento
annapaola.paiano@unisalento.it

1. Inquadramento teorico dei fenomeni dell'abuso e del maltrattamento

Con il Novecento si inaugura una concezione dell'infanzia come base di futuri possibili, ogni bambina e ogni bambino (donne e uomini di domani) rappresentano, infatti, un potenziale di speranza e desiderio, essi sono, per noi adulti, utopia e responsabilità in quanto custodiscono le sorti del mondo che verrà caratterizzato da personali percorsi costruttivi di soggettività.

Sin dai primi anni di vita, e per tutto il corso dell'infanzia, il bambino affronta un susseguirsi di relazioni, incontri e scontri e tutta la sua esistenza sarà caratterizzata da un incontro di mondi e soggettività che necessariamente si attiveranno e si replicheranno in modo imperfetto creando così le basi di quel processo di riconoscimento che permetterà di vivere, in maniera non distopica, la relazione con l'altro (Honneth, 2019).

L'intenzione formativa, qui presentata, parte da una riflessione di natura pedagogica che trova il suo *framework* teorico nei processi di costituzione dell'identità, affermazione dell'alterità, riconoscimento e misconoscimento nell'amore e fiducia interpersonale, ed è rivolta a tutti gli operatori del settore infanzia dovrebbero poter fruire di un percorso di conoscenza e autoconsapevolezza incentrato sulle dinamiche che essi stessi instaurano con i minori (Ulivieri, 2015). Impostare un percorso formativo su queste basi teoriche è necessario e deve inevitabilmente avere come fine quello della cura e del benessere formativo; la cura in quanto fondamentale nella vita dell'essere umano che senza cura non vede fiorire la propria e altrui esistenza.

Nessuna società può assicurare una qualità della vita sufficientemente buona se le persone che la formano non si prendono cura le une delle altre e all'interno di questo processo di cura è necessario attivare e ripercorrere un processo "riconoscimento finalizzato all'affermazione della propria identità", attraversando "successivi stadi di conciliazione conflittuale" (Mortari, 2015, p. 92). Lo stesso Honneth (2019), come Vygotskij (1934), Bruner (2002), Pinto Minerva e Frabboni (2014), ritengono che gli individui si costituiscano come "persone solo apprendendo a rapportarsi a se stessi dalla prospettiva di un altro che li approva o li incoraggia, come esseri positivamente caratterizzati da determinate qualità e capacità" (Fraser, Honneth, 2007, pp. 267-268). Nella relazione di riconoscimento

“i soggetti apprendono sempre qualcosa di più sulla propria particolare identità, confermando di volta in volta una nuova dimensione del Sé” (Honneth, 2019, p. 27).

2. Definizione di *child safeguarding* e prospettive pedagogiche.

Si provi a pensare a una situazione standard in cui l'adulto esercita un potere psicologico e fisico sul minore, questo crescerà e si svilupperà seguendo un modello caratterizzato da pratiche di negazione di libertà, da prevaricazioni e condizionamenti forzati o ripercorrendo modelli in cui la violenza è imposizione di una sovrantà paterna o materna, ossia soppressione violenta delle libertà del minore, che, secondo la pedagogia nera (Miller, 1989), è legittimata e utilizzata in qualità di strumento per costruzione di un rapporto educativo e fiduciario. Queste le nostre premesse per affrontare i costrutti correlati ai fenomeni degli abusi e dei maltrattamenti su minori da parte di adulti in posizione fiduciaria.

Nel giugno 2020 OMS, UNICEF, UNESCO presentano un rapporto speciale delle Nazioni Unite sulla violenza contro i bambini che include le prime stime globali sugli omicidi che riguardano specificamente i minori sotto i 18 anni. Ed è noto quanto la situazione determinata dall'emergenza sanitaria da Covid-19 abbia peggiorato l'incidenza di casi di violenza assistita, si prendano in considerazione le stime presentate dal rapporto di Save the Children (2020a; 2020b).

Quando si parla di abuso e maltrattamento ci si trova di fronte a situazioni di enorme disequilibrio di potere. La situazione tipica in cui si manifesta questa emergenza vede contrapposte un'identità fragile (Riva, 2013) e incompleta, surclassata da un'identità forte dal punto di vista fisico e psicologico e, in questa dinamica, è fondamentale sottolineare come un'identità fragile sia a tutti gli effetti un'alterità mal tollerata, non sopportata, misconosciuta, che può essere, nella rappresentazione del maltrattante, liberamente inibita e negata.

È necessario parlare di un'intenzione pedagogica non solo incentrata sulla tutela dei bambini e delle bambine, ma attenta a invertire – o quanto meno a riorientare – il modo attraverso il quale l'adulto interpreta e si rivolge all'infanzia. Si tratta di assumere una ferma posizione di contrasto e opposizione nei confronti di una società che molto spesso per prassi, tende ancora oggi a proteggere e garantire l'abusante, legittimando, spesso per senso comune, velate argomentazioni atte a colpevolizzare la vittima, come ci insegna Freire (1970), è di primaria importanza che il bambino sia messo nelle migliori condizioni materiali e mentali per espellere ogni ombra del proprio “oppressore”, per non replicare, da adulto, il ciclo riproduttivo della violenza (Freire, 1970).

In particolare, si devono attuare opportune strategie formative co-progettate con gli insegnanti in servizio per contrastare il fenomeno dell'abuso e del maltrattamento, partendo da una ridefinizione, in chiave pedagogica, di un sistema di tutela e *safeguarding* che coinvolga tutte le istituzioni, intervenendo e correggendo le disomogeneità territoriali che rappresentano uno spartiacque nella fruizione dei

diritti di bambine e bambini che vivono nel nostro territorio e contrastano la capacità di vivere in condizioni di salute e di benessere.

Per *child safeguarding* si intende la responsabilità di un ente nel tutelare le bambine, i bambini con i quali lavora da qualsiasi forma di abuso, maltrattamento e più in generale da condotte inappropriate e ha come obiettivo la prevenzione da qualsiasi forma di abuso all'interno delle organizzazioni e presuppone prassi e procedure, in termini di leadership, responsabilità e cambiamento culturale. Punto di partenza deve essere l'ascolto attivo dei bisogni di bambine e bambini al fine di trasformare l'intero assetto organizzativo (es. palestra, scuola, associazione culturale, doposcuola...) per porre al centro di ogni decisione la loro persona, i loro diritti, dignità e sicurezza.

Si pensi, quindi, a un progetto formativo destinato agli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, fondato sulla pedagogia dei diritti (umani, in generale, e dell'infanzia in particolare), un approccio alla tutela dei minori, che facendo leva su dimensioni quali riconoscimento, fiducia, amore e sulla consapevolezza dei propri diritti da parte di bambine e bambini.

3. Benessere formativo e *child safeguarding*: azioni e competenze di un percorso formativo

La progettazione di un percorso formativo incentrato sul benessere formativo e sul *child safeguarding* dovrà avere come obiettivo prioritario il formare e sensibilizzare la comunità scolastica sul tema degli abusi all'infanzia, sui rischi correlati al proprio operato, sulle migliori strategie per mitigarli, partendo dalla rilettura delle prassi e delle procedure interne in ottica di tutela dei minori e prevenzione dell'abuso. Sarà necessario, pertanto, strutturare attività adeguate a informare e sensibilizzare i beneficiari e la comunità tramite forme di sensibilizzazione e lo sviluppo di patti di corresponsabilità co-costruiti attraverso percorsi partecipativi.

Un percorso così progettato avrà come risultato l'accrescimento della consapevolezza individuale e collettiva circa il ruolo di responsabilità degli adulti in posizione fiduciaria nell'ottica del *primum non nocere* e della gestione delle situazioni critiche.

La scuola dovrà, in primissima battuta, dotarsi di una policy, ovvero, dovrà essere presente un documento che espliciti il pieno impegno nel prevenire e gestire rischi e/o eventuali abusi nei confronti di bambini, bambine e adolescenti, e, al suo interno, dovranno essere chiari e definiti ruoli e responsabilità in ambito di tutela, selezione e formazione del personale in materia di prevenzione e gestione dell'abuso.

L'istituzione scolastica, una volta redatta la propria policy a tutela di bambine e bambini, dovrà promuovere un utilizzo competente di strumenti e procedure, definiti, semplici e accessibili a tutti, per creare un ambiente sicuro, alcuni esempi possono essere il codice di condotta, *risk assesment*, linee guida per segnalare abusi commessi o sospetti, per avere un monitoraggio costante dell'intero progetto.

Questi programmi devono fornire all'insegnante in servizio competenze necessarie di varia natura. Si riporta uno schema di massima:

- disciplinare: approfondita conoscenza del problema abuso, saper identificare, segnalare, trattare e prevenire *mal practice*, conoscenza dei principali campanelli d'allarme;
- comunicativa: dal *public speaking* alle forme di comunicazione verbale e non; saper lavorare in gruppo, conoscere le principali forma di comunicazione digitale, tra cui i social media;
- progettazione: necessario lo stretto rapporto con le istituzioni e le realtà territoriali e con le organizzazioni esterne che lavorano con l'infanzia popolazione per creare sinergie collaborative e network;
- metodologica: per sviluppare sensibilità e competenze metodologiche, da acquisire non solo sul campo ma anche attraverso specifici percorsi di formazione con riferimento alla tematica della cura (Annacontini, 2019), della narrazione, autobiografia (Zizioli, 2017), pedagogia e didattica delle emozioni (Dato, 2004), pedagogia del gioco, ecc.

e altre competenze necessarie quali:

- gestione delle emozioni e dello stress: situazioni di (*burn out*, sindrome da stress lavoro correlato). Il coinvolgimento e talvolta l'identificazione possono rendere vulnerabile il suo equilibrio psico-fisico per cui si rende necessario un lavoro di *empowerment* professionale che porti alla gestione corretta dell'emotività;
- relazionale: empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci, sviluppo relazionale con l'ascolto attivo, comunicazione interpersonale con la capacità di comunicare efficacemente, gestione delle risorse umane con l'intelligenza emotiva, benessere organizzativo con la fiducia negli altri;
- cognitiva: *problem solving*, *decision making*, pensiero critico, pensiero creativo, gestione del cambiamento, capacità progettuale, *empowerment*, *leadership* sistemica, gestione della complessità, fiducia in sé e negli altri, capacità di definire e raggiungere obiettivi, capacità di valutare le priorità, progettazione personale;
- ascolto attivo: offrire opportunità per discussione libera e franca di interessi reciproci e problemi tra professionisti di varie discipline;
- essere in grado di fornire supporto allo sviluppo di una sana genitorialità.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G. (2019). *Imparare a essere forti: segnavia di pedagogia della salute per pensare la relazione*. Bari: Progedit.
- Bruner J.S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Bologna: Feltrinelli.
- Dato D. (2004). *La scuola delle emozioni*. Bari: Progedit.
- Fraser N., Honneth A. (2007). *Redistribuzione o riconoscimento?: una controversia politico-filosofica* (Vol. 43). Sesto San Giovanni: Meltemi.

- Freire P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Gruppo Abele.
- Honneth A. (2019). *Riconoscimento: storia di un'idea europea*. Bologna: Feltrinelli.
- Miller A. (1989). *Il bambino inascoltato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Minerva F.P., Frabboni F. (2014). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva M.G. (2013). Mal d'amore e rapporti tra le generazioni. In I. Loiodice (ed.), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 75-100). Bari: Progedit.
- Save The Children (2020). *The Hidden Impact of Covid-19 on Child Rights*, https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19_on_child_rights.pdf, (ultima visualizzazione: 26.01.2021).
- Ulivieri S. (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere: Condizionamenti educativi e violenze di genere*. FrancoAngeli.
- UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children (2020). Global status report on pre-venting violence against children, disponibile all'indirizzo: <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020> (ultima visualizzazione: 26.01.2021).
- Vygotskij L. S. (1934). *Pensiero e Linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Zizioli E. (2017). *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.

Come cambia la valutazione nella scuola primaria: un percorso di ricerca-formazione¹

Andrea Pintus

Ricercatore - Università di Parma
andrea.pintus@unipr.it

Chiara Bertolini

Professoressa Associata - Università di Modena e Reggio Emilia
chiara.bertolini@unimore.it

1. La valutazione come problema

Il riferimento alla valutazione suscita da sempre sentimenti e posizioni contrastanti. Se si pensa alla propria esperienza della scuola, probabilmente l'associazione più comune ed immediata che viene in mente è proprio con il dispositivo valutativo che ha contraddistinto un dato ciclo o grado scolastico in un certo periodo storico (voti, giudizi, pagelle, schede, esami, certificazioni, consigli di orientamento, ecc.), così come il modo in cui un particolare insegnante, maestro o professore, esprimeva i propri giudizi valutativi. La comprensione della problematica relativa alla valutazione dell'apprendimento risulta complessa anche per i significati diversi e discordanti attribuiti agli stessi termini e per un uso non sempre comprensibile dei sinonimi (Giovannini, 1994). La molteplicità di espressioni presenti in ambito valutativo aiuta a dare significato al potenziale disorientamento del singolo docente chiamato a prendere delle decisioni pratiche riguardanti la valutazione (funzioni, tempi, luoghi, modalità, strumenti, ecc.) (Vannini, 2011).

Tale confusione terminologica è in parte spiegabile per il sedimentarsi di significati assimilati in più contesti (formali e non formali) e da più fonti: 1) le norme di riferimento che regolano l'insegnamento (leggi, circolari, decreti, linee guida nazionali, che si succedono nel tempo descrivendo quadri non sempre coerenti tra loro); 2) gli insegnamenti nei percorsi universitari o le formazioni in servizio riconducibili ai settori scientifici disciplinari di carattere pedagogico (Docimologia e Didattica generale fra tutti); 3) il senso comune, cioè quell'insieme di "teorie ingenui", implicite ed intuitive, sullo sviluppo e l'apprendimento, riprodotte negli scambi comuni, di tutti i giorni, nell'interazione con i colleghi, gli studenti e le loro famiglie (Baldacci, 2010).

1 Il contributo è l'esito del lavoro congiunto dei due autori. Andrea Pintus è autore dei paragrafi 1 e 2; Chiara Bertolini è autrice del paragrafo 3 e delle conclusioni.

2. L'Ordinanza ministeriale 172/2020

L'Ordinanza ministeriale 172 del 4 dicembre 2020 ha modificato la disciplina della formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni della scuola primaria, sostituendo il voto espresso in decimi con dei giudizi descrittivi. Le Linee Guida Ministeriali che accompagnano l'Ordinanza fissano come oggetto della valutazione il processo di apprendimento esaminato attraverso 4 dimensioni (situazione, risorse mobilitate, autonomia, continuità) e 4 livelli (in via di prima acquisizione; base; intermedio; avanzato). In continuità il Decreto Legislativo n. 62/2017, la prospettiva che viene assunta è quella della *“valutazione per l'apprendimento*, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento”. Una forma di valutazione che assume, quindi, tanto per il discente quanto per il docente, il significato di “verifica del processo di apprendimento nel suo sviluppo” (Benvenuto, 2021, p. 8), utile per mettere in evidenza le lacune o le potenzialità degli studenti e per riflettere sull'adeguatezza dell'intervento formativo stesso.

3. Come rispondere alle richieste di formazione delle scuole?

In seguito alla pubblicazione dell'Ordinanza sono state molte le richieste di formazione che le scuole hanno rivolto a diversi enti, tra cui anche le Università. Si intende qui introdurre alcuni aspetti di una proposta formativa che ha coinvolto durante gli as 20/21 e 21/22 complessivamente 157 insegnanti (67 di Reggio Emilia, 55 di Parma, 35 di Piacenza). In base all'analisi dei bisogni di ciascun contesto, sono stati realizzati 3 percorsi differenti accumulati da una medesima architettura formativa.

Sa da un lato, si è riconosciuta la necessità di proporre occasioni di formazione frontale ed informativa rispetto ai contenuti dell'Ordinanza, dall'altra, per superare le resistenze al cambiamento (Altet et al., 2013) e per attivare processi di riflessione e trasformazione dell'azione didattica (Mezirow, 2010), si è scelto di adottare un approccio di ricerca. Un approccio che non fornisse alle scuole “ricette pronte” per rispondere alle richieste della normativa. In particolare, si è deciso di costruire un'architettura secondo il modello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). Si tratta di un dispositivo complesso, ove i ruoli del ricercatore-formatore e dell'insegnante, pur nella loro diversità, sono collocati su un piano paritetico, ove il ricercatore diventa un “accompagnatore” verso la costruzione di risposte e, in ultima analisi, verso l'innovazione didattica.

Il dispositivo formativo vede l'alternanza di due formati: incontri in plenaria e cicli laboratoriali. Gli incontri in plenaria sono stati centrati su temi quali la descrizione dell'Ordinanza, la ripresa di alcuni elementi chiave della teoria/pratica valutativa e lo studio della progettazione didattica. I laboratori, condotti con gruppi di circa 30 insegnanti, erano centrati su alcuni processi richiesti dall'Ordin-

nanza, quali per esempio la scrittura degli obiettivi di apprendimento in ottica di curriculum verticale e la progettazione di attività didattiche. Il ciclo laboratoriale prendeva inizio dalla centratura di un problema (per es. come formulare gli obiettivi) ed apriva confronti tra i partecipanti. Al termine di workshop, veniva chiesto all'insegnante di compilare un *diario di bordo*, comprensivo dei guadagni percepiti rispetto allo sviluppo della propria professionalità docente e delle domande rimaste aperte. Successivamente veniva fornita una *consegna esercitativa* da svolgere "a casa", individualmente o in piccolo gruppo. Ciascun ciclo laboratoriale si concludeva con una fase di *feedback formativo*.

Il dispositivo, nel suo complesso, è stato erogato prevalentemente a distanza, con la possibilità di svolgere talvolta alcuni workshop in presenza.

L'architettura formativa è stata valutata dagli insegnanti – attraverso un questionario somministrato all'inizio e al termine del percorso – in una certa misura faticosa. Tuttavia, la proposta è stata riconosciuta come ampiamente utile e chiara in tutti i contesti in cui è stata proposta. Rispetto all'ingaggio iniziale, è risultata accresciuta la percezione di chiarezza rispetto ai temi posti dall'Ordinanza².

4. Conclusioni

L'OM 172/2020 invita e sollecita la scuola a cambiare, non soltanto il momento conclusivo del processo di insegnamento-apprendimento (la scheda di valutazione periodica e finale composta dai giudizi descrittivi), ma qualcosa di più complesso, ossia la *cultura* che si vorrebbe caratterizzasse la scuola.

Ogni cultura nuova non può, semplicemente, essere acquisita o assorbita, ma deve fare i conti con la *cultura* o le *culture* preesistenti che animano un dato contesto.

L'adattamento da un contesto ad un altro di un progetto di cambiamento, come quello proposto dall'Ordinanza, quanto la sua traduzione nella pratica quotidiana, chiama in causa sia la capacità di comprenderlo sia di dividerne ragioni ed obiettivi. Cogliarne, in altre parole, il senso, ed interpretarlo secondo la propria sensibilità professionale, la quale comprende anche la lettura dei bisogni particolari dei contesti in cui si opera. Non l'adesione a delle procedure, quanto piuttosto un processo attivo che avvicina l'esperienza del docente a quello del ricercatore.

Riferimenti bibliografici

Altet M., Desjardins J., Etienne R., Paquai L., Perrenoud P. (eds.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Oxford: Oxford University Press.

2 Per una descrizione più completa della proposta formativa e del suo impianto di valutazione si rimanda a Bertolini e Pintus (in corso di stampa).

- Asquini G. (ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienza e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1(1), 65-75.
- Bertolini C., Pintus A. (2022). L’Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: la proposta di un modello di ricerca-formazione. *Pedagogia oggi*.
- Benvenuto G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris, G. Agrusti (eds.), *La valutazione per l’apprendimento nella scuola primaria* (pp. 7-18). Pearson Italia: Milano-Torino.
- Giovannini M.L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondadori.
- Mezirow J. (2010). Transformative learning: theory and practice. *New directions for adult and continuing education*, 7, 5-12.
- Vannini I (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all’interno delle scuole. In D. Capperucci (ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione* (pp. 40-62). Milano: FrancoAngeli.

La formazione politica del maestro nell'Italia del secondo dopoguerra: il contributo di Dina Bertoni Jovine

Edoardo Puglielli

*Dottore di ricerca - Università Roma Tre
edoardo.puglielli@uniroma3.it*

Mario Lodi, ricordando i primi anni di vita repubblicana, ha scritto:

È bene che si dicano le cose con schiettezza e con sincerità. L'impegno sul piano scolastico è venuto a maturarsi perché precedentemente c'era un impegno sul piano politico. Dopo la fine della seconda guerra mondiale, abbattuto il fascismo, in Italia si parlava di libertà, di vita democratica, di uno Stato nuovo da edificare distruggendo le strutture [...] che erano servite al fascismo per instaurare la dittatura. Molti educatori, entrando nella scuola per iniziare l'insegnamento in quel periodo, erano impegnati politicamente per creare una società nuova, fondata sulla collaborazione e sulla solidarietà degli uomini, invece che sulla competizione e sul profitto. Una società socialista per la quale occorreva un tipo nuovo di uomo, non arrivista, non individualista, non egoista: l'uomo sociale (Lodi, 1977, pp. 24-25).

Il ricordo di Lodi descrive molto bene anche l'impegno di Dina Bertoni Jovine (1898-1970), maestra, direttrice didattica, docente universitaria, storica della scuola, della filosofia e della pedagogia, interprete del pensiero di Gramsci, intellettuale del PCI, rappresentante comunista nella cerchia dei pedagogisti democratici impegnati nella lotta politica per il rinnovamento della scuola e della società italiane appena uscite dal fascismo e dalla guerra (Semeraro, 1976; Semeraro, 1977; Puglielli, 2018). Anche per la pedagogista, infatti, la formazione politica del maestro non è meno importante di quella didattica. In un articolo intitolato *Scuola e sviluppo della comunità* (1963), ad esempio, Bertoni Jovine sostiene che:

Oggi [...] si è realizzata una larghissima conquista, da parte dei ceti popolari, di condizioni di vita che sembravano privilegio delle classi borghesi. Ma non è scomparsa per questo la sostanza classista che è alla base della società [...]. Anche se i padroni hanno cambiato stile, rimane sempre la facoltà di certi gruppi di fare il bello e il cattivo tempo, perfino la guerra e la pace determinando il destino di milioni di persone. La presenza del monopolio, dei gruppi finanziari, industriali, dei procacciatori d'affari, di coloro che con un colpo di telefono possono distruggere o edificare fortune è sottilmente corruttrice di tutto l'organismo sociale [...]. Fuori della scuola i ragazzi imparano che non l'intelligenza, l'onestà o la cultura servono per stare a galla sul filo dell'onda; ma la furberia, la simulazione, la mancanza

di scrupoli [...]. I ragazzi imparano presto che, nella società, se non vi sono più caste chiuse, vi sono pur sempre due categorie di persone: quella che ha il coltello dalla parte del manico perché ha il potere economico e l'altra. E questa non è democrazia. Non v'è democrazia anche in America dove pure l'opportunità di cambiare posizione e impadronirsi del coltello è molto più facile. Il fatto che un operaio possa diventare rapidamente padrone e un padrone possa altrettanto facilmente essere rovesciato dal suo piedistallo, non aumenta la democrazia ma peggiora il costume. Aumenta la fretta di arrivare e quindi la spregiudicatezza nell'agire. All'educatore non dovrebbe importare molto che un contadino possa diventare latifondista o un operaio impresario; dovrebbe importare, invece, l'eliminazione del latifondo e del monopolio come cause di sopraffazione sociale e di corruzione (Bertoni Jovine, 2019, pp. 189-190).

L'azione educativa, in altre parole, deve essere guidata da una teoria critica orientata al superamento di un'organizzazione sociale ancora fondata su dominio di classe e sfruttamento (Manacorda, 2008). Questo significa che il maestro deve essere in grado di interpretare correttamente il rapporto fra educazione e società, come deve saper analizzare criticamente le pedagogie e gli orientamenti didattici egemoni, smascherando l'ideologia di cui sono portatori (Baldacci, 2017).

Il rapporto fra educazione e società, spiega la pedagogista, deve essere interpretato dal maestro in termini dialettici. Nella società "agiscono fermenti progressivi contro forme oppressive": il maestro deve ispirarsi ai primi, "facendo proprie, nel proprio ambito, le esigenze di rinnovamento culturale e assecondando gli ideali democratici giunti alla loro più chiara espressione", e deve rifiutarsi all'influenza delle seconde, "conducendo contro di esse un'azione critica approfondita e continua" (Bertoni Jovine, 1964, p. 527).

Anche nell'articolo intitolato *Esplorazione dell'ambiente* (1956) Bertoni Jovine sostiene che il maestro deve saper sottoporre a critica l'ambiente storico-sociale in cui egli opera al fine di poter "identificare, nella vita del suo tempo, gli elementi educativi da quelli diseducativi" (Bertoni Jovine, 2019, p. 116). Dall'ambiente, infatti,

può venire la retorica nazionalista, l'accettazione di un ordine sociale sorpassato, l'abitudine a rivestire di formule idealistiche gli interessi di alcune classi sociali, la persuasione alla remissività, l'ipocrisia di tutti i formalismi [...]. Basta esaminare una sola delle espressioni del tempo: la stampa, per esempio [...], sotto uno dei suoi aspetti più significativi, per esempio il lavoro e i rapporti che esso crea nella società. Troveremo quanto tenaci siano in questa stampa le vecchie posizioni ottocentesche per cui il lavoratore deve essere fiero della sua fatica e della sua miseria [...], accettare [...] l'ingiustizia come una fatalità ineluttabile (pp. 116-117).

Dall'ambiente, inoltre, possono venire "la violenza, la brutalità, il razzismo" e – se si pensa alla diffusione dei mezzi di comunicazione di massa – anche "veleni meno appariscenti e più insidiosi" che trasmettono all'alunno una rappresenta-

zione distorta della realtà, “esaltano sentimenti falsi, spengono in lui il potere critico con facili emozioni e la capacità di lotta con altrettanto facili evasioni” (p. 117). Per il maestro è dunque pericoloso “abbandonare i suoi alunni ad una esplorazione dell’ambiente senza il sostegno di un giudizio critico per cui siano indotti a cogliere quanto c’è di educativo e quanto di diseducativo nelle suggestioni ambientali” (p. 117). Oltre all’ausilio delle “ricerche geografiche, scientifiche, storiche e sociali”, lo studio dell’ambiente storico-sociale presuppone da parte del maestro un esame critico e un criterio discriminante: “quello di considerare valida per l’educazione ogni espressione della società che rappresenti un passo in avanti nella conquista di rapporti più giusti, più fraterni, più leali, più morali: valide tutte le lotte contro l’ipocrisia, contro il conformismo, contro la passività, contro gli egoismi di classe” (pp. 118-119). Il maestro, in altre parole, deve saper guidare l’allunno ad assimilare dall’ambiente storico-sociale “i fermenti di una moralità sempre più limpida e coraggiosa, le suggestioni che rinforzino la sua vitalità, il suo senso critico, le sue energie morali e costruttive, e a respingere quanto v’è di passivo, di corrotto” (p. 119).

Come si precisa nell’articolo intitolato *Cultura ed educazione come fatto storico* (1962):

[Occorre] ricondurre l’opera educativa dentro confini storicamente definiti [considerando] alunni e maestri immersi in un clima storico che porta in sé fermenti di progresso insieme con elementi di stagnazione mortificante. Il compito del pedagogo non è quello di respingere o accettare in blocco il prodotto di un determinato clima sociale, ma di identificare i problemi vivi, gli interessi più validi; le aspirazioni che nascono dal desiderio di progresso; di rendersi conto dell’intreccio così vario e così discorde di motivi che si cela sotto le apparenze della vita civile per aiutare il fanciullo a inserirsi come persona che pensa e distingue, critica e agisce nella vita del suo tempo attraverso l’assimilazione della cultura più stimolante che da essa si esprime (Bertoni Jovine, 1976, p. 497).

La formazione politica del maestro è dunque necessaria per connettere l’educazione dell’allunno agli obiettivi emancipativi “per cui la stessa società si affatica e lotta” (Bertoni Jovine, 2019, p. 192). Il maestro deve “configurarsi le prospettive future non soltanto sulla base delle trasformazioni sul lavoro, dello sviluppo delle tecniche, delle conquiste scientifiche ma anche sulla base del progresso democratico” (Bertoni Jovine, 1966, p. 242): la sua azione educativa, pertanto, “deve essere diretta a preparare gli uomini a vivere ed agire in modo che l’ulteriore sviluppo della civiltà si ripercuota beneficamente sul maggior numero possibile di persone” (p. 239).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bertoni Jovine D. (1964). Sul rapporto scuola-società. *Scuola e città*, 9, 527-529.
- Bertoni Jovine D. (1966). Educazione per il tempo futuro. *Critica marxista*, 4, 238-242.
- Bertoni Jovine D. (1976). *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*. Roma: Editori Riuniti.
- Bertoni Jovine D. (2019). *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*. Roma: Conoscenza.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Manacorda M.A. (2008). *Marx e l'educazione*. Roma: Armando.
- Puglielli E. (2018). *Una scuola per la democrazia. La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine*. Pisa: ETS.
- Semeraro A. (1976). Prefazione. In D. Bertoni Jovine, *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi* (pp. VII-LIX). Roma: Editori Riuniti.
- Semeraro A. (1977). Introduzione. In D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, (pp. 7-55). Roma: Editori Riuniti.

L'esperienza “ludica” nella ricerca-azione come strumento formativo degli insegnanti

Roberto Travaglini

Professore Associato - Università di Urbino Carlo Bo
roberto.travaglini@uniurb.it

Sappiamo ormai da decenni quanto il flessibile, dinamico e complesso modello della ricerca-azione (r-a), adottato in campo educativo, sia una pregnante *risorsa teorico-operativa* per la messa a punto e lo sviluppo di un pragmatismo educativo-didattico – in parte riecheggiante quello di deweyana memoria –, auspicabilmente quanto mai incrementabile nei contesti di una scuola invocata da più parti come la “scuola della ricerca e della scoperta” (Baldacci, 2014; Frabboni, 2007).

Il ricercatore, spesso coincidente con la figura del docente, qui fattosi attivo, costruisce i piani programmatici, organizzativi e valutativi della ricerca, partecipando da protagonista, insieme alla classe, alle continue e imprevedibili deviazioni di percorso del progetto indagatorio, in funzione dei naturali processi trasformativi – cognitivi, emotivi, sociali – della situazione contingente (cfr. Pellerrey, 1993; Pourtois, 1983; Baldacci, 2001; Travaglini, 2002).

A dispetto della logica strettamente sperimentalista (attenta più che altro all'analisi dei cambiamenti di variabili isolate e manipolate dalle linee di un programma altamente formalizzato), la logica più che altro empirica della r-a consente di costruire un plastico *quadro ecosistemico della situazione socioambientale* e di osservarla nella sua interezza e complessità.

Il docente-ricercatore, cui è richiesto un certo atteggiamento mentale, è chiamato a rimanere attento al reale e presente mutare dei fatti educativi e ai risultati che volta per volta ottiene e rielabora. Non per questo però gli è negato di astrarsi dai fatti reali per dirigere la sua mente verso dimensioni altresì immaginative e fantacognitive. In effetti, l'atteggiamento del docente-ricercatore è per certi versi assimilabile a quello ludico dell'infanzia: da più parti, in effetti, è invocato, quale condizione determinante del *modello della r-a*, un processo di *riabilitazione delle fasi primarie del gioco* (Travaglini, 2019).

Come autorevolmente ricorda Pourtois (1983), alcune fasi della r-a auspicano la libera manifestazione degli stati emotivo-affettivi: non è inibita ma, anzi, nondimeno sollecitata l'emersione degli *stati immaginativi* individuali e di gruppo (spesso fortemente connessi con gli stati emotivo-affettivi), mediante l'attivazione (o, meglio, la riattivazione) delle rappresentazioni cognitive del livello logico che contraddistingue le fasi primarie del gioco.

È un processo tipico degli stadi pre-operatorio e operatorio-concreto individuati da Piaget (1972), un processo mentale del tutto simile anche a quello svolto

dalle operazioni del “pensiero divergente” (Guilford, 1971) o a quello della corrente psicodinamica a orientamento analitico relativo ai costrutti del “pensiero primario” (cfr., in particolare, Freud, 1993; Maslow, 1971; Arieti, 1979): si tratta di un modo della mente di svolgere operazioni ludico-immaginative che in età adulta potrebbe trovare una sua legittimità espressiva nel concetto visalberghiano di “attività ludiforme” (Visalberghi, 1988), un genere di attività immaginativa in grado di mantenere vive molte delle caratteristiche primarie della mente infantile, ma rese attive, orientate e ordinate socialmente dai più evoluti processi mentali del pensiero “secondario” o “logico-formale”.

In genere, la *riflessione pedagogica sulla condotta ludica come strumento cognitivo-esplorativo* ha bisogno di individuare alcuni punti di riferimento che, se da una parte consentono di differenziarla da altre esperienze, dall'altra permettono di condurla verso un discorso di più ampio respiro, in cui considerare soprattutto le dinamiche emotive e affettive presenti nell'individuo in formazione (di qualsiasi età) quale essere biologico in costante sinergia con i processi di insegnamento-apprendimento iscritti nell'ambiente culturale di appartenenza.

Vista la notevole plurivalenza paradigmatica a disposizione di questo modello di ricerca, la creatività degli attori sta propriamente in una *flessibilità intellettuale* capace di regolare, di volta in volta e congruamente, le scelte riflessive in risposta ai problemi concretamente esperibili: l'apertura mentale del ricercatore, allenata al nuovo, si mostra funzionale se le scelte teoriche sono adeguate alla logica empirica dell'azione indagatoria. L'apertura, al contempo, diviene fonte stessa di potenziale apprendimento e conoscenza, per la predisposizione cognitiva ad accogliere le imprevedibili, quanto tortuose novità di percorso della ricerca che vantano la possibilità di accogliere sempre nuovi e mutevoli oggetti investigativi.

Pur traendo i suoi maggiori punti di forza per lo più (se non solamente) da uno strutturale pragmatismo/empirismo di fondo (= la logica empirica), i termini investigativi e attivi del suo operare sembrano adattarsi al meglio ai complessi e mutevoli contesti socioeducativi, per la possibilità di formare e trasformare in modo crescente non solo i discenti, ma tutti i protagonisti della ricerca, insegnanti compresi, nel loro complesso cooperativo e comunitario.

Una particolarità di questo modello è che le nuove conoscenze cercate e prodotte toccano tanto il *piano cognitivo/metacognitivo* (conoscenze formali) quanto il *piano emotivo/metaemotivo e immaginativo/fantacognitivo* (conoscenze informali).

Simili potenzialità conoscitive non sono poste su piani gerarchici diversi ma, anzi, sono equiparate per gli analoghi (e complementari) *potenziali formativi/trasformativi* dai toni notevolmente euristici ed emancipativi; questi piani sono mirabilmente integrabili in una sorta di connubio tra le istanze cognitive e quelle emotive, per l'auspicabile avvento di una sintesi, da più parti anelato, tra ragione e sentimento, tra mente e cuore, tra processo autoregolativo e gioco (Travaglini, 2021).

Le attese *transazioni dialogiche e dialettiche tra le dimensioni soggettive (attori) e tra queste ultime e le dimensioni oggettive (conoscenze, luoghi, situazioni)* delle scene educative rappresentano uno dei punti di forza del postulato epistemologico della

r-a: da una parte gli attori, tutti pariteticamente, entrano in uno scenario comunicativo dove nessuno può considerarsi in una posizione socialmente differente da quella altrui (per quanto i rispettivi ruoli siano rigorosamente mantenuti distinti e singolarmente apprezzati).

In questo modo si favorisce un *incremento del sentimento di cooperazione e, insieme, del generale livello cognitivo/metacognitivo/fantacognitivo*, per cui il primo tende a nutrire l'altro e viceversa: le conoscenze, rafforzate da azioni intersoggettive mirate, sono costruite a partire dall'esperienza e nell'esperienza, nel senso che le conoscenze prendono corpo attraverso un moto riflessivo delle coscienze che si elevano dal mero piano prassico per "volare alti" nei luoghi della consapevolezza (da cui poi tornare, rinnovati, al piano concreto degli eventi).

Per compiere questo salto e affinché esso non abbia nulla di pindarico, è richiesto un adeguato sviluppo dell'*atteggiamento intenzionale* (individuale e sociale), volto a controllare e dirigere l'azione in risposta a quanto è avvenuto (elaborazione riflessiva) e in funzione di quanto è necessario svolgere sul piano procedurale (programmazione). Il controllo sul processo sequenziale dell'azione facilita la *comprensione delle azioni pregresse e la progettazione di quelle future a breve e medio termine*, accrescendo il comune livello di consapevolezza, in ordine agli avvenimenti tanto cognitivi quanto affettivi/immaginativi individuali e sociali.

Il piano operativo è solo relativamente formalizzato e comunque è costruito, più che dall'esterno, dall'interno degli eventi stessi in ordine ai problemi che sorgono o che sono prodotti in situazione: la *circolarità* creatasi *tra le azioni e i fatti*, tra i soggetti e gli oggetti induce a formulare ipotesi riflessive e conseguenti modifiche delle operazioni nel corso stesso dell'azione e del mutare dei fatti, dai quali i diversi protagonisti solo astrattamente potrebbero essere distinti e separati.

Si può allora ipotizzare che l'interazione tra i diversi soggetti e tra questi ultimi e gli oggetti della ricerca sia così avvolgente e carica di scambi osmotici da creare un *circuito ricorsivo* (una sorta di "ricorsione creativa") tale da produrre una vera e propria transazione dinamica tra di essi; il che comporta non tanto l'insorgere di rischiosi rapporti confusivi (ciò che potrebbe anche costituire un pericolo reale), quanto piuttosto (e questo è auspicato) una generale *azione trasformativa ed emancipativa degli attori* (e dei fatti a essi connessi).

La flessibilità di un atteggiamento costantemente riflessivo e disponibile a osservare con intenzionalità il contesto induce inevitabilmente gli insegnanti a sottoporre a continue revisioni le scelte educative adottate con decisioni protese alla modifica fattuale della prassi educativa: in questa cornice, la r-a offre la possibilità di operare trasformazioni senza scadere nel rischio dell'improvvisazione, unendo al contempo adattabilità all'ambiente e rigore metodologico, creatività nella scelta delle soluzioni e sistematicità nel verificare se queste siano efficaci o meno.

Per concludere, si può senz'altro ritenere che, se ben adottato, *il modello della r-a è un ottimo mezzo formativo*, soprattutto per insegnanti che si rendano disponibili ad aprire la mente (e il cuore) verso le mutanti realtà dei fatti educativi, ma anche, al contempo, verso ludiche e creative dimensioni immaginative e fantastiche.

Riferimenti bibliografici

- Arieti S. (1979). *Creatività. La sintesi magica*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Freud S. (1993). *Opere. Complementi 1885-1938*. Torino: Boringhieri.
- Guilford G.P. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Maslow A.H. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio.
- Pellerey M. (1993). Il modello della ricerca-azione: la formazione delle persone e una rinnovata attenzione alla professionalità docente. *Continuità e Scuola*, VI, 4, 21-26.
- Piaget J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pourtois J.P. (1983). La ricerca-azione in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi (eds.), *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa* (pp. 134-155). Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi A. (1988). *Insegnare ed apprendere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Travaglini R. (2002). *La ricerca in campo educativo*. Roma: Carocci.
- Travaglini R. (2019). *I modelli e i contesti educativi della ricerca*. Roma: Aracne.
- Travaglini R. (2021). *Pedagogia del gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.

La formazione delle competenze valutative: prospettive per lo sviluppo professionale degli insegnanti di scuola primaria

Viviana Vinci

Professoressa Associata - Università Mediterranea di Reggio Calabria
viviana.vinci@unirc.it

1. La competenza professionale valutativa degli insegnanti

Lo sviluppo professionale degli insegnanti – considerato un fattore centrale per il miglioramento dei sistemi scolastici e l’innalzamento dei livelli di apprendimento degli studenti – è ridefinito, a livello internazionale (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017; EC, 2018), sulla base di esperienze curriculari incentrate su modelli di intervento efficace, attivo e multilivello, monitorate e fondate sull’analisi dei bisogni formativi, valorizzanti l’apprendimento professionale inteso come esperienza collettiva, in cui gli insegnanti siano coinvolti direttamente nelle pratiche che stanno apprendendo, all’interno di attività interattive e per mezzo di dispositivi integrati e contestualizzati.

Fra le competenze professionali, quella valutativa – *assessment literacy* (Koh, DePass, Steel, 2019) – è ritenuta una dimensione fondante della professionalità docente che consente non solo di saper selezionare, analizzare, interpretare e utilizzare i risultati della valutazione in modo appropriato e pertinente a seconda delle finalità, ma anche di ridefinire i metodi utilizzati, adattare il curriculum al contesto classe, valorizzare i punti di forza e supportare i punti di debolezza degli studenti, per il miglioramento dell’istruzione (Restiglian, Grion, 2019). La recente letteratura di settore sottolinea, inoltre, la necessità che i processi valutativi siano diretti ad una *valutazione per l’apprendimento* (Sambell, McDowell, Montgomery, 2013; Perla, 2019) capace di coinvolgere gli studenti fin dalla progettazione del processo valutativo attraverso modelli di valutazione partecipata e *learner-centred*, quali la *peer review* e il *feedback* (Serbati, Grion, 2019; Vinci, 2021a).

2. Un percorso di sviluppo professionale sulla valutazione

Si descrive un’indagine esplorativa su rappresentazioni e pratiche didattiche dichiarate riguardanti la valutazione, nata all’interno di un percorso di sviluppo professionale avviato nel 2021 e rivolto ad insegnanti di scuola primaria dell’Istituto Oppido Molochio Varapodio di Oppido Mamertina (RC). La principale finalità del corso è stata la formazione metodologica dei docenti alla progettazione di per-

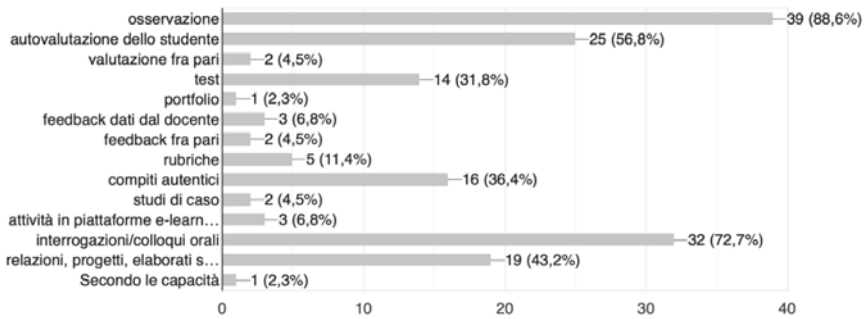
corsi valutativi. È stato costruito un protocollo di indagine che, all'interno di un *framework* metodologico di analisi delle pratiche professionali incentrato sul riconoscimento del valore euristico della conoscenza professionale e del pensiero degli insegnanti (Shulman, 2004; Perla, 2015), mira a comprendere: le rappresentazioni che sottendono la valutazione, come questa viene declinata nel contesto scolastico, quali bisogni formativi vengono manifestati come prioritari.

L'indagine – svolta attraverso la somministrazione online di un questionario comprensivo di domande a risposta multipla e a risposta aperta – ha visto la partecipazione di 44 insegnanti: si tratta di docenti esperti, prevalentemente con più di 25 anni di esperienza, nella quasi totalità di sesso femminile, con un'età prevalente fra i 45 e i 55 anni.

La domanda di apertura – *Secondo Lei, che cosa significa valutare?* – ha permesso di esplicitare alcune rappresentazioni che i docenti hanno della valutazione: l'analisi mostra, infatti, la prevalenza di categorie incentrate sull'espressione di un giudizio (8 occorrenze), sulla dimensione processuale della valutazione (8), sull'osservazione (6) e sulla valorizzazione delle potenzialità degli studenti (6); emergono anche categorie legate al monitoraggio (5), alla verifica (4) e alla raccolta di informazione (4); interessante notare che la categoria emersa in misura minore riguarda il *ruolo della valutazione nel miglioramento della didattica* (3), a testimonianza di una rappresentazione latente del processo valutativo centrato più sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti, che sul miglioramento del processo di insegnamento.

La valutazione viene intesa inoltre, per quasi il 70% dei rispondenti, il risultato di un lavoro collegiale con i colleghi; per il 13,6% è considerata come un lavoro individuale del docente; solo il 18% circa la ritiene come risultato di un impianto condiviso a livello di istituto scolastico: un elemento, questo, che suggerisce la difficoltà degli istituti scolastici nella formalizzazione di dispositivi valutativi e nell'individuazione di criteri e indicatori condivisi per tutta la scuola. Interessante notare come non vi sia uniformità rispetto alla valutazione degli apprendimenti, dei comportamenti e delle competenze; se per il 60% dei rispondenti devono essere valutati parallelamente, attraverso specifici strumenti e criteri, per il 40% possono essere valutati attraverso compiti autentici o attività complesse che prevedano una pluralità di strumenti integrati.

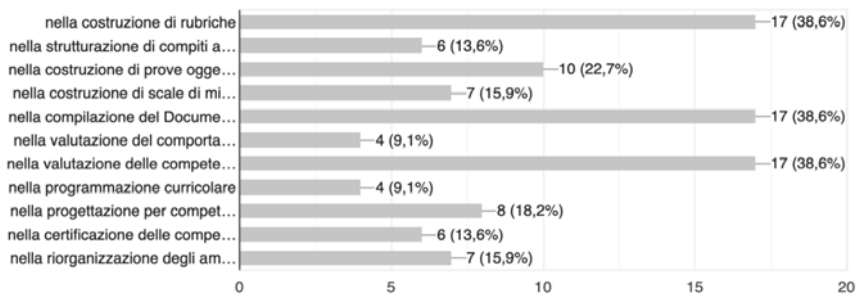
Per quanto attiene i metodi e gli strumenti utilizzati più frequentemente per valutare, emergono come prevalenti quelli a stimolo aperto e risposta aperta (47,7%); seguono gli strumenti a stimolo chiuso e risposta chiusa (31,8%) e, infine, quelli a stimolo chiuso e risposta aperta (20,5%). Più specificamente, emergono l'osservazione (88,6%), le interrogazioni o i colloqui orali (72,7%), seguiti da forme di autovalutazione dello studente (56,8%) e da relazioni, progetti, elaborati (43,2%).



Graf. 1: Metodi e strumenti valutativi più utilizzati

È interessante osservare le basse percentuali di risposta riguardanti la valutazione fra pari (4,5%), l'uso del portfolio (2,3%), i feedback dati dal docente (6,8%), le rubriche (11,4%), gli studi di caso (4,5%) e le attività in piattaforme e-learning (6,8%): un dato che sembra riflettere una certa resistenza verso una visione formativa della valutazione.

I dati della ricerca mostrano anche i bisogni formativi sul tema della valutazione, che appare avvertita come necessaria: circa il 70% dei rispondenti dichiara, infatti, di non aver mai ricevuto una formazione specifica sul tema. In particolare, le aree su cui i docenti manifestano maggiore interesse sono, come si evince dal graf. 2, la costruzione di rubriche, la compilazione del Documento di valutazione e la valutazione delle competenze (38,6%), seguite dalla costruzione di scale di prove oggettive degli apprendimenti (22,7%) e dalla progettazione per competenze (18,2%).



Graf. 2: Bisogni formativi

Un aspetto meritevole di approfondimento riguarda la valutazione nella didattica a distanza, rispetto alla quale è emersa una pluralità di metodi, strumenti e indicatori di riferimento: un dato che induce ad interrogarci sulla percezione del carattere di provvisorietà di una diversa visione della valutazione, attuabile in tempi di emergenza, ma quasi parallela ad una valutazione scolastica ordinaria.

3. Conclusioni

Gli esiti dell'indagine hanno consentito di:

- comprendere i significati associati alla valutazione, le cui categorie semantiche prevalenti mostrano, per un verso, una centratura spiccata sugli apprendimenti degli studenti, piuttosto che sul miglioramento del processo di insegnamento; per altro verso, le difficoltà nella condivisione di indicatori e criteri valutativi collegiali a livello di istituto scolastico;
- esplicitare metodi e strumenti utilizzati più frequentemente nella valutazione scolastica, da cui si evincono difficoltà e resistenze verso approcci di tipo formativo capaci di promuovere la partecipazione attiva degli studenti al processo valutativo;
- far emergere i bisogni formativi rispetto al tema e tratteggiare alcuni spunti di riflessione e prospettive operative per la formazione delle competenze valutative degli insegnanti, da sperimentare in una seconda fase del percorso di sviluppo professionale, da avviare nell'a.s. 2022.

I prossimi step del percorso di ricerca, che ha reso evidente l'importanza di esplicitare rappresentazioni, significati e teorie implicite dei docenti sulla valutazione, riguardano: a) l'analisi e la decostruzione della sperimentazione delle *Linee Guida per la Scuola Primaria*; b) la focalizzazione sui modelli progettuali e sugli impianti epistemologici e documentali che sottendono la valutazione (Vinci, 2021b); c) la formalizzazione di un'ipotesi curricolare di un percorso di valutazione delle competenze con indicazione di strumenti valutativi integrati e pensati alla luce degli approcci di *Assessment for/as Learning*.

Riferimenti bibliografici

- Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- EC (2018). *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*. Luxemburg: European Commission.
- Koh K., DePass C., Steel S. (2019). *Developing Teachers' Assessment Literacy. A Tapestry of Ideas and Inquiries*. Brill Sense.
- Perla L. (2015). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar*, 1, 9-21.
- Perla L. (ed.) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.
- Restiglian E., Grion V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, XII, 195-221.
- Sambell K., McDowell L., Montgomery C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.

- Serbati A., Grion V. (2019). IMPROVe: Six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. *Form@re*, 19(3), 89-105.
- Shulman L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vinci V. (2021a). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. *Education Sciences & Society*, 2, 250-264.
- Vinci V. (2021b). La documentazione per la valutazione. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, Dossier, 445-457.

La formazione degli insegnanti per la certificazione delle competenze degli alunni alla fine della scuola primaria

Giuseppe Zanniello

Professore Emerito - Università di Palermo
giuseppe.zanniello@unipa.it

1. Introduzione

È ampiamente condivisa l'idea che una delle modalità più efficaci per la formazione continua degli insegnanti in servizio sia rappresentata dal loro coinvolgimento nella ricerca didattica, con un rapporto paritario tra scuola e università. In base all'art.9 del Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017, gli alunni in uscita dalla scuola primaria devono ricevere, oltre al documento di valutazione per la quinta annualità, anche la certificazione dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza progressivamente acquisite; il comma 3 dell'articolo ha elencato i principi da rispettare nell'emanazione del decreto ministeriale sui modelli nazionali per la certificazione delle competenze, che è stato poi emanato il 3 ottobre 2017.

Si ritiene che la certificazione finale del grado di sviluppo delle competenze trasversali di un alunno dovrebbe essere preparata dalle loro valutazioni periodiche effettuate nel corso delle cinque annualità (Coggi, 2002). Nel giudizio globale di fine trimestre/quadrimestre bisognerebbe scrivere qualcosa sul grado di sviluppo delle competenze che dovranno poi essere certificate per ogni alunno in uscita dalla scuola primaria (Pedone, 2007). All'inizio di questa ricerca si è ipotizzato un collegamento tra le competenze trasversali (elencate nell'allegato A del DM n. 742/2017) e gli obiettivi educativi generali formulati dagli insegnanti in sede di progettazione educativo-didattica, in modo che essi potessero costituire dei validi descrittori delle otto competenze da certificare alla fine della scuola primaria, dopo averne valutato periodicamente lo sviluppo con i giudizi globali alla fine dei vari trimestri/quadrimestri delle cinque annualità.

È stato ipotizzato che gli obiettivi educativi generali della progettazione educativo-didattica per la classe quinta – da valutare poi nel giudizio globale di fine trimestre/quadrimestre –, che l'alunno dovrebbe raggiungere mediante il conseguimento degli obiettivi di apprendimento di tutte le discipline, fossero utilizzabili anche come descrittori dello sviluppo delle otto competenze trasversali che sono contenute nel modello nazionale del certificato che è rilasciato al termine della scuola primaria (Longo, Zanniello, 2022, 82-92). La proposta di usare gli obiettivi educativi generali come descrittori delle competenze da certificare per gli alunni in uscita dalla scuola primaria è stata avanzata ad alcune scuole palermitane al-

l'inizio dell'a. s. 2021-22; quattro di esse hanno accettato di partecipare alla ricerca intervento: il Circolo Didattico "De Amicis", l'Istituto Comprensivo "Alberico Gentili", la Scuola primaria paritaria "S. Anna" e l'Istituto Comprensivo "Francesca Morvillo" – Monreale (PA); si tratta di scuole dove insegnano alcune docenti che conoscono il Sistema degli Obiettivi Educativi Fondamentali (SOFE), dal quale è agevole ricavare gli obiettivi educativi generali per gli alunni di diversa età e condizione (Zanniello, 2014).

2. Il modello di certificazione in vigore

Il Decreto Ministeriale n. 742 del 3 ottobre 2017 richiede ai docenti delle classi quinte di redigere, durante lo scrutinio finale, una certificazione delle competenze progressivamente acquisite dagli alunni e dalle alunne. Al decreto sono allegati due modelli nazionali di certificazione delle competenze, al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado.

La scuola primaria deve usare l'allegato A, che è composto di due pagine: la seconda pagina è articolata in tre colonne. Nella prima colonna sono nominate le otto competenze chiave enunciate dall'UE nel 2006; a fianco di ciascuna di essa, proprio per evidenziare la corrispondenza tra i due elenchi, sono riportate in una seconda colonna otto competenze ricavate, mediante accorpamento, dalle undici competenze elencate nel profilo dello studente che è incluso nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione* del 2012. La terza colonna è riservata all'attribuzione del livello di conseguimento di ciascuna competenza: avanzato, intermedio, base, iniziale.

La rigidità della tabella è attenuata dalla possibilità di usare una nona casella per indicare, senza valutarle, quali altre significative competenze l'alunno ha mostrato nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche. Per gli alunni in condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica, è lasciata alla scuola la possibilità di aggiungere, se necessario, "una nota esplicativa che rapporti il significato degli enunciati di competenza agli obiettivi specifici del piano educativo individualizzato" (art. 3).

3. Il senso della ricerca

Alcune novità, successive al 3 ottobre 2017, suggeriscono di ripensare la modalità di certificazione delle competenze acquisite dagli alunni al termine del quinto anno di scuola primaria.

Il 22 maggio 2018 il Consiglio dell'Unione Europea ha emanato una Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che è stata pubblicata il 4 giugno 2018 sulla Gazzetta Ufficiale dell'UE; è stata così aggiornata la precedente Raccomandazione del 2006, che era stata tenuta presente dal Ministero italiano dell'Istruzione nella redazione delle *Indicazioni Nazionali*

per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione (DM. n. 254 del 13 novembre 2012) e ancor più nel documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (nota di trasmissione, prot. n. 3645 del 1 marzo 2018), che è dedicato principalmente alla definizione delle competenze trasversali che dovrebbero possedere gli alunni alla fine del primo ciclo dell'istruzione e su cui le scuole primarie hanno lavorato negli ultimi tre anni per adeguarle agli alunni delle classi quinte.

Quando, il 21 agosto 2019, è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana la legge n. 92, che ha introdotto in tutte le scuole l'insegnamento dell'educazione civica, sono state specificate, ampliate e chiarite alcune competenze previste dalla certificazione finale che era stata introdotta dal già citato DM n. 742/2017, il quale all'art. 6 prevede che il Ministro possa "apportare eventuali modifiche e/o integrazioni ai modelli nazionali di certificazione di cui agli articoli 3 e 4 a seguito di innovazioni ordinamentali". In questo momento tali modifiche e integrazioni sembrerebbero opportune.

Il 12 settembre 2019 è entrato in vigore il DLgs n.96 che ha apportato correzioni e integrazioni al DLgs n. 66/2017 contenente norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Della certificazione finale delle competenze dell'alunno in condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica, si occupa l'art. 7 che tratta del piano educativo individualizzato.

Il 4 dicembre 2020 è stata emanata l'Ordinanza Ministeriale n.172, con le relative linee guida allegate, per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale degli obiettivi di apprendimento delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria (Castoldi, 2021). Non è stata invece modificata la modalità di formulazione periodica e finale del giudizio globale sullo sviluppo complessivo cognitivo e non cognitivo dell'alunno, che dovrebbe costituire poi la base principale per la certificazione delle competenze in uscita dalla scuola primaria. In continuità con quanto già previsto dal 2017 per la certificazione finale delle competenze, anche nella valutazione degli obiettivi di apprendimento si usano quattro livelli (Nigris, Agrusti, 2021).

Il Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020 ha varato l'adozione di un modello nazionale di piano educativo individualizzato-PEI per gli alunni in condizione di disabilità. La sezione 10 del PEI per la scuola primaria è destinata alla certificazione delle competenze per gli alunni e le alunne in uscita dalle classi quinte. Le linee guida allegate al decreto ribadiscono che, per quanto riguarda gli alunni con disabilità, la certificazione delle competenze in uscita dalla scuola primaria "deve essere coerente con il piano educativo, ossia personalizzata in base al presente PEI, ma seguendo modalità operative diverse" (p. 53). A tal fine il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) scrive le note esplicative, da inserire nella certificazione, riguardanti: "la scelta delle competenze effettivamente certificabili [...] ; la personalizzazione dei descrittori previsti per ciascuna competenza, selezionando e/o modificando quelli che siano stati effettivamente considerati ai fini del raggiungimento della stessa; la personalizzazione dei giudizi descrittivi dei livelli, al fine di delineare con chiarezza il livello raggiunto per ciascuna competenza" (pag. 54). È previsto infine che in alcuni casi il modello di certificazione ufficiale, se as-

solutamente non compatibile con il PEI dell'alunno, possa essere lasciato in bianco con un'opportuna motivazione scritta; in ogni caso però nella sezione 10 del PEI, il GLO è tenuto a segnalare ai futuri docenti di scuola secondaria dell'alunno, quali sono i suoi punti di forza.

Inoltre si possono ragionevolmente immaginare dei significativi cambiamenti nella certificazione delle competenze alla fine della scuola primaria, se anche il Senato approverà il disegno di legge, già approvato dalla Camera dei Deputati il 12 gennaio 2022, sulle competenze non cognitive da promuovere negli alunni e su cui da tempo si discute.

4. Conclusione

In seguito alle sollecitazioni provenienti dall'aggiornamento delle competenze chiave da parte del Consiglio dell'UE (2018), dall'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica a scuola (2019), dalle nuove norme sull'inclusione scolastica (2019), dalle nuove norme sulla valutazione nella scuola primaria (2020) e dal nuovo modello di PEI per gli alunni in condizione di disabilità (2020), si è ritenuto opportuno riflettere sui possibili influssi di queste novità sulla certificazione delle competenze degli alunni che completano la quinta classe della scuola primaria. A tal fine, all'inizio dell'a. s. 2021-22, con il consenso dei dirigenti scolastici, è stata avviata una collaborazione con alcuni insegnanti delle quinte classi di scuola primaria, in vista di una scelta motivata dei descrittori delle competenze da certificare a fine anno; con l'occasione sono state proposte anche delle lievi modifiche nell'enunciazione delle competenze del modello nazionale di certificazione, che fu costruito nel 2017 sulla base delle competenze chiave dell'UE (2006) e delle competenze elencate nel profilo dello studente delle Indicazioni nazionali per il curriculum (2012).

Mentre i descrittori individuati durante la ricerca svolta a Palermo nei primi mesi dell'a.s. 2021-22 variano in base alle caratteristiche degli alunni delle classi quinte delle scuole coinvolte, sono invece comuni, gli indicatori di competenza per il documento finale di certificazione, che dovrebbero essere presi in considerazione, per ciascuna annualità, nel momento di scrivere il periodico giudizio globale, sia intermedio sia finale: Comunicazione in lingua italiana; Comunicazione in lingua inglese; Competenza in matematica e competenze di base in scienze e tecnologia; Competenze digitali e cittadinanza digitale; Imparare ad imparare: metodo di studio; Competenze sociali e civiche: rispetto delle regole, rispetto delle persone e degli ambienti della scuola, disponibilità nelle relazioni interpersonali, partecipazione alla vita scolastica, salvaguardia della natura, adempimento degli impegni assunti; Spirito di iniziativa (imprenditorialità) e autonomia; Consapevolezza ed espressione culturale: orientamento spazio-temporale, rispetto delle diversità culturali, espressività personale.

Le scuole a volte tendono a non includere nel giudizio globale di fine trimestre/quadrimestre la valutazione degli indicatori delle prime tre competenze chiave

perché, utilizzandoli già nella valutazione degli obiettivi di apprendimento di cinque discipline, ritengono di avere così già gli elementi sufficienti per la loro certificazione obbligatoria al termine della scuola primaria. Tuttavia nel giudizio globale, qualcosa sul grado di sviluppo delle abilità cognitive implicate nell'apprendimento delle discipline si dovrebbe dire, magari nel modo suggerito ed esemplificato da Colonghi e Coggi (1993) per l'Italiano e la Matematica e da Calonghi (1985) per tutte le discipline.

Il quarto indicatore, oltre al saper comunicare mediante le tecnologie digitali, comprende l'*Infotention* consapevole, intesa come "la capacità di selezionare le informazioni che ci circondano e di recepire solo quelle che ci servono" (La Marca, 2019, 153).

I successivi indicatori di competenza (5, 6 e 7) erano già usati dalle scuole italiane ben prima della raccomandazione europea del 2006 sulle competenze-chiave; infatti gli insegnanti hanno sempre valutato gli abili di studio dell'alunno, il suo modo di relazionarsi con gli altri e il suo grado di autonomia nello svolgimento dei lavori scolastici. L'introduzione nel curriculum scolastico dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica (Legge n. 92/2019) ha poi accentuato l'attenzione dei docenti su come l'alunno applica i principi costituzionali nella convivenza scolastica, su come partecipa alla tutela dell'ambiente naturale per uno sviluppo sostenibile e su come usa le tecnologie digitali.

Nell'ultimo indicatore di competenza sono comprese tre consapevolezze: della diversità nel tempo e nello spazio dei fenomeni ambientali e delle manifestazioni artistiche; della diversità delle identità sociali e delle tradizioni culturali e religiose, auspicando dialogo e rispetto reciproco; delle proprie potenzialità espressive in ambito motorio, artistico e musicale.

Con la ricerca è stato prodotto uno strumento agile e funzionale per la certificazione delle competenze durante gli scrutini finali delle classi quinte. Interessa evidenziare il processo di sviluppo professionale degli insegnanti mediante la partecipazione alla ricerca, in un rapporto paritario con il ricercatore. Certamente c'è stato un miglioramento nel modo di formulare operativamente gli obiettivi educativi da parte degli insegnanti; si è notata anche una più avvertita consapevolezza del legame esistente tra gli obiettivi e le competenze. Le convinzioni che gli insegnanti hanno maturato durante il processo di ricerca probabilmente li orienteranno anche quando valuteranno periodicamente il grado di sviluppo delle competenze trasversali del singolo alunno, precisamente nel momento in cui, alla fine di ogni annualità o di un periodo intermedio dell'anno scolastico, si scrive un sintetico giudizio globale nel documento ufficiale di valutazione. D'altra parte, come dice Trincherò (2017), sarebbe velleitario pensare di scrivere una certificazione delle competenze acquisite dall'alunno alla fine della scuola primaria senza una base di riferimento alle valutazioni periodiche contenute nei suoi giudizi globali.

Riferimenti bibliografici

- Calonghi L. (1985). *Guida per l'osservazione dell'intelligenza*. Novara: De Agostini.
- Calonghi L., Coggi C. (1993). *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Castoldi M. (2021). *Valutare gli insegnamenti nella scuola primaria*. Milano: Mondadori Education.
- Coggi C. (2002). *La valutazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- La Marca A. (2019). *Soft Skills e saggezza a scuola*. Brescia: Scholé.
- Longo L., Zanniello G. (2022). *La valutazione nella scuola primaria*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nigris E., Agrusti G. (eds.) (2021). *Valutare per apprendere*. Milano-Torino: Pearson Academy.
- Pedone F. (2007). *Valutazione delle competenze e autoregolazione dell'apprendimento*. Palermo: Palumbo.
- Trinchero R. (2017). *Costruire e certificare competenze nel primo ciclo*. Milano: Fabbri
- Zanniello G. (2014). *Dagli obiettivi educativi alle competenze fondamentali*. Palermo: Palumbo.

Riflettere il cambiamento, sperimentare sviluppo professionale nella Scuola dell'Infanzia¹

Luisa Zecca

Professoressa Ordinaria - Università di Milano Bicocca
luisa.zecca@unimib.it

1. Framework teorico e metodologico

La necessità di rendere la formazione dei docenti un processo continuo (*Continuing Professional Development*) di qualità e spendibile costituisce un obiettivo condiviso internazionalmente (Peleman et al., 2018; European Commission, 2021). Tuttavia, recenti report comparativi (ivi, 2021) denotano uno scarso investimento anche di natura economica: infatti, meno della metà dei Paesi europei prevede forme strutturate e stabili di formazione obbligatoria per il personale e, ove presenti, le proposte appaiono etero-decise con riforme curriculari di tipo top-down.

I processi e gli strumenti con cui lo sviluppo dei professionisti può essere promosso sono poco esplorati, soprattutto nella scuola dell'infanzia (Sheridan et al., 2009; Peeters, Sharmahd, Budginaite, 2018). Gli studi più rilevanti rimarkano che interventi integrati nella pratica con una componente di feedback hanno un impatto a lungo termine sull'apprendimento degli insegnanti (Peleman et al., 2018) e seguono un modello di formazione bottom-up caratterizzato da cooperazione e collaborazione tra professionisti, scambio di conoscenze e competenze rilevanti per la pratica, auto-direzione nella ridefinizione dell'identità professionale (Havnes, 2018). Il costrutto di identità professionale può essere rappresentato con la metafora del sistema complesso, dinamico ed emergente (Henry, 2016) e lo sviluppo professionale è, da questa prospettiva, un fenomeno multidimensionale che riguarda: la dinamica fra cambiamento e resistenza; il rapporto fra individuo e comunità di pratica; la governance di livelli istituzionali differenti.

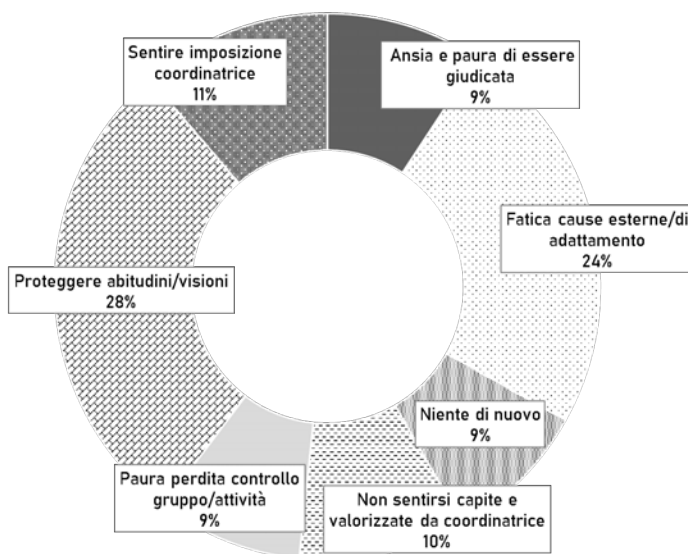
Il contributo presenta i primi risultati di due studi di caso, con lo scopo di sondare l'efficacia di due modelli formativi: la co-ricerca con insegnanti (Charmaz, 2006) e l'analisi di pratica (Altet, 2000). Entrambi i modelli insistono sul nesso tra co-azione nei contesti scolastici e concettualizzazione della pratica in spazi predisposti alla negoziazione di significati all'interno di gruppi di lavoro reali. L'epistemologia della pratica è quindi l'espressione di una prospettiva ergonomica che vede al centro la dialettica tra *habitus*, *metis*, sapere tacito e latente, e saperi delle scienze dell'educazione.

1 Si ringraziano Ambra Cardani e Tecla Morettin per il confronto e la revisione del testo.

I due studi si collocano nell'ambito della Ricerca-Formazione; si tratta di approcci epistemologici contemporaneamente euristici e generativi di apprendimento trasformativo (Magnoler, 2012; Asquini, 2018).

2. Primo studio di caso

Il primo studio di caso interroga le dimensioni riconosciute dalle insegnanti come costitutive del processo di apprendimento continuo, al fine di notare eventuali elementi di criticità e resistenza nel processo di sviluppo professionale. Il caso scelto presenta un alto grado di resistenza delle insegnanti all'adozione di una didattica innovativa proposta dal coordinamento. La scuola individuata è un ente paritario della provincia di Bergamo; il campione è composto da 8 docenti con diverso background formativo e anni di carriera, alle quali è stata rivolta un'intervista semi-strutturata, precedentemente testata in forma pilota, composta da 12 domande. Le aree di interesse delle domande sono: percezione dello sviluppo dell'identità professionale, autovalutazione professionale, percezione del lavoro collegiale, percezione dell'orientamento pedagogico della propria scuola, percezione dei rapporti con l'ente gestore. L'analisi tematica delle risposte, operata con il software ATLAS.ti 8, si è ispirata al metodo *grounded* costruttivista (Charmaz, 2000) e ha permesso l'emersione di alcune rappresentazioni diffuse sugli elementi di facilitazione o ostacolo allo sviluppo professionale, trasversali alle diverse dimensioni, che trovano rimando in letteratura. Dal grafico (Graf. 1) emergono le variabili che ostacolano maggiormente la propria adesione ai temi CPD, in particolare: la fatica di adattamento alle proposte innovative per cause oggettive (mancanza di tempo e compresenza, numero elevato di bambini) o di iniziale ansia ed estraneità; il bisogno di proteggere le proprie visioni e abitudini professionali; lo stile di gestione del coordinamento, che inibisce la partecipazione attiva al CPD e al cambiamento di pratiche a causa di atteggiamenti impositivi e poco valorizzanti del personale.



Graf. 1: Elementi di resistenza personale al cambiamento.

Per quanto riguarda le modalità coadiuvanti il cambiamento, la sperimentazione sul campo (17%) e il confronto con le colleghe (16%) risultano essere le principali, capaci di impattare, fra i diversi temi individuati, sulla propria didattica (32%), in primis, dunque, sulla propria immagine di bambino (22%). Particolarmente interessante anche il riferimento all'identità professionale percepita come collegata a quella personale, indicando una relazione forte tra identità, clima relazionale, motivazione al cambiamento e sviluppo professionale. Infine, le docenti considerano globalmente più professionalizzante l'esperienza di insegnamento sul campo piuttosto che la formazione in entrata o l'aggiornamento. Tale dato è significativo poiché riferito anche dal personale novizio (meno di 5 anni di carriera) con laurea abilitante.

3. Secondo studio di caso

Lo studio è indirizzato a verificare se il dispositivo di Analisi delle Pratiche (Altet, 2000) in quanto processo di Ricerca-Azione-Formazione possa effettivamente promuovere un progresso di riflessività e intenzionalità nell'azione didattica ed educativa. Lo studio è stato condotto con 3 insegnanti di una scuola paritaria del Comune di Milano con diverso background, che hanno partecipato a quattro sessioni di AdP sequenziali così strutturate:

- individuazione delle situazioni didattiche problematiche esplicitamente dichiarate dalle insegnanti;
- video-analisi;

- video-analisi e individuazione di strategie di intervento;
- video-analisi e verifica delle strategie;
- scrittura di un report di *self-assessment*.

Lo sviluppo professionale è stato rilevato grazie a un'analisi di matrice psico-linguistica sulle trascrizioni integrali delle sessioni utilizzando una griglia di indicatori ispirata all'*ADAP grid* (Baslev, Vanhulle, Pellanda Dieci, 2015), secondo la convinzione che lo sviluppo professionale comporti un mutamento del sistema concettuale visibile nel lessico e nella costruzione del discorso. Sono stati individuati 8 componenti del processo cognitivo-semiotico professionalizzante, raggruppati in 5 aree di competenze:

Sess. AdP	Conoscenze (pratiche, prescrittive e proposizioni scientifiche)	Conoscenza su intenzionalità e progettazione	Discorso problematizzante	Apprendimenti riflessivi esplicitati	Evoluzione prospettiva da egocentrica a relativista a intersoggettiva
	Generalizzazione delle conoscenze che emergono dalla situazione di lavoro	Narrazione scopo della propria azione	Contestualizzare	Inferenze sul proprio apprendimento conoscitivo	Mettere in dubbio la propria idea e utilizzare il sapere del gruppo
2	8	1	3	3	4
3	2	1	8	1	16
4	1	5	7	6	17
	Generalizzazioni sul comportamento dei bambini	Narrazione elementi della propria progettazione (modi, obiettivi, valutazione)	Mettere in discussione	Inferenza su proprio comportamento	
2	5	1	2	0	
3	17	3	7	2	
4	12	2	5	3	
	Generalizzazione su regole e proposte di attività		Spiegare/Ipotizzare		
2	4		10		
3	0		6		
4	0		4		

Tab. 1: Griglia di confronto tra sessioni in base agli Indicatori per la descrizione di costruzione di conoscenza professionale

Il confronto diacronico degli indicatori ha rivelato un cambiamento del sapere professionale. Si rileva un decremento delle generalizzazioni nel discorso a favore di un incremento di consapevolezza nella concezione delle proprie azioni. Sul piano sintattico e lessicale il focus passa dal bambino e dalle sue caratteristiche (prevalenza del verbo “essere”) all’azione dell’insegnante e alla relazione, considerando le modalità con cui si progettano e si propongono le attività, come testimonianza questo esempio: “lei è un elemento disturbante [...] parla sempre!” AP2/32; “In questo caso qua ho anche bisogno un attimino di capire dov’è il mio errore [...] e perché. Mi sono trovata veramente in grossa difficoltà” AP3/70; “Non ho avuto né il tempo né la possibilità di mettermi lì, parlarle con calma” AP4/138. L’incremento di indicatori relativi alle inferenze sui propri apprendimenti riflessivi si accompagna a una completa problematizzazione del discorso e porta la prospettiva personale verso una visione intersoggettiva. Lo studio conferma l’efficacia del dispositivo di AP in termini di ricaduta sulle competenze riflessive e di apprendimento trasformativo. L’azione didattica cambia in relazione a un incremento di capacità di interpretazione intersoggettiva dei comportamenti dei bambini in relazione all’ambiente e alle interazioni; il processo è reso possibile dal lavoro di gruppo.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2000). L’analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche & Formation*, 35(1), 25-41.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Balslev K., Vanhulle S., Pellanda Dieci S.B. (2015). Indicators of professional development in texts written by prospective teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 4-25.
- Charmaz K. (2000). *The handbook of qualitative research*. SAGE Publications Inc.
- European Commission (2021). *Early Childhood Education and Care. How to recruit train and motivate well-qualified staff*. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Havnes A. (2018). ECEC Professionalization - challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (5), 657-673. Retrieved June 3, 2022, from <https://doi-org.proxy.unimib.it/10.1080/1350293X.2018.152-2734>
- Henry A. (2016). Conceptualizing teacher identity as a complex dynamic system: The inner dynamics of transformations during a practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291-305.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e Formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Peeters J., Sharmahd N., Budginaite I. (2018). Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification. *European Journal of Education*, 53(1), 46-57.
- Peleman B., Lazzari A., Budginaite I., Siarova H., Hauari H., Peeters J., Cameron C.

- (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9-22.
- Sheridan S.M., Edwards C.P., Marvin C.A., Knoche L.L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.

Sessione 7a
Sviluppo professionale e formazione continua nella scuola secondaria
di I e II grado

Relazione introduttiva
Massimo Margottini

Rapporteur
Claudio Melacarne

Interventi
Chiara Bellotti
Raffaella Biagioli
Paolo Bianchini
Chiara Biasin
Lisa Brambilla
Giuseppa Cappuccio
Micaela Castiglioni
Rosa Cera
Tiziana Chiappelli
Massimiliano Costa
Antonia Cunti
Giovanna Del Gobbo, Daniela Frison
Alessandro Di Vita
Alessandro Ferrante
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini
Valentina Guerrini
Silvia Guetta

Relazione introduttiva

Lo sviluppo dell'identità professionale del docente di scuola secondaria

Massimo Margottini

Professore Ordinario - Università Roma Tre
massimo.margottini@uniroma3.it

1. Lo stato della professione docente

Dalle ricerche condotte sulla professionalità dei docenti italiani, dall'Istituto IARD (1992, 2000, 2008) e dalle ricerche comparative OCSE-TALIS (2008, 2013, 2018), emergono rilevanti aspetti di criticità, costantemente confermati negli anni. Si osserva un'età media molto elevata, così come un'età matura già in ingresso, spesso determinata da diverse traiettorie di riconversione professionale e finanche scelte di ripiego; una crescente femminilizzazione che troppo spesso è espressione di vecchi stereotipi di genere; un *mismatch* tra disponibilità di cattedre in alcune materie, soprattutto di carattere scientifico, e docenti abilitati in quelle discipline. Si consideri inoltre "in modo inequivocabile il fallimento formativo del nostro sistema scolastico: secondo le ultime rilevazioni dell'INVALSI, basate su prove uguali per tutti gli studenti, più del 40% dei maturandi, al completamento dell'intero ciclo di tredici anni, non raggiunge una soglia minima di competenze in matematica, definita come livello 2. In alcune regioni del Sud, la percentuale sale oltre il 60%. Questa situazione allarmante si ritrova nelle diverse tappe della carriera scolastica per la matematica (e per l'inglese) e, in misura di poco inferiore, per la lingua italiana" (Gavosto, 2020, p. 86).

A questo si aggiunge spesso uno stato d'insoddisfazione se non di vero e proprio disagio da parte dei docenti. È noto il fenomeno del *burnout*. La ricerca Getsemani, condotta nel comune di Milano su 3490 accertamenti sanitari per inabilità al lavoro di insegnanti, impiegati, personale sanitario e operatori, ha evidenziato un rischio di patologie psichiatriche negli insegnanti 2 volte superiore rispetto agli impiegati, 2,5 sul personale sanitario e 3 su altri operatori. La stessa ricerca ha evidenziato anche come il *burnout* costituisce spesso una fase prodromica all'insorgere della patologia psichiatrica. (Lodolo D'Oria et al., 2002).

Se poi si analizza la rappresentazione sociale della classe docente emerge un quadro contraddittorio: da una parte il riconoscimento di un ruolo fondamentale di dedizione e impegno nella formazione delle giovani generazioni ma dall'altra la frequente manifestazione di segni d'insofferenza che spesso sfociano in gesti eclatanti di opposizione da parte delle famiglie. Si tratta spesso di segnali che evidenziano criticità rispetto al riconoscimento di una vera professionalità docente, spesso

accentuata da analisi dei cosiddetti *opinion leader*, amplificate a dismisura dai mass media, che trattano tematiche scolastiche e formative con colpevole approssimazione.

È pur vero che “già dagli anni Sessanta, in ambito sociologico, il tema della professionalità docente si è contrapposto a quello della professione insegnante e ha portato a inquadrare la figura dell’insegnante come *semi-professione*” (Martini, 2020, p. 97). D’altro canto, riprendendo gli studi classici sul processo di professionalizzazione (Forsyth, Danisiewicz, 1985), si può effettivamente constatare come i caratteri di essenzialità, esclusività, complessità e autonomia della prestazione professionale del docente raggiungano solo in parte un pieno riconoscimento sociale.

Sicuramente sono tante le ragioni che possono dar conto di questo stato di cose, non ultime di carattere storico, ma è altrettanto indubitabile che tra queste figura un debolissimo, per non dire mancante, sistema di formazione iniziale e continua del docente di scuola secondaria. È addirittura superfluo ricordare gli interventi normativi, perlopiù naufragati, che dopo le SISS hanno tentato di introdurre un sistema organico di formazione e reclutamento, ultimo dei quali con la legge 107/15, poi ridotto all’attuale situazione dei cosiddetti 24 CFU.

Peraltro, una causa rilevante della crisi identitaria del docente può essere imputata ad un livello macro strutturale, alle trasformazioni connesse processi di riforma dei sistemi educativi che richiedono al docente un nuovo quadro di competenze: il passaggio da una cultura dell’individualismo alla collaborazione, da una leadership di controllo ad una distribuita, dall’aggiornamento professionale eterodiretto allo sviluppo professionale, si pensi al rilievo delle competenze digitali, dall’autorità istituzionale al contratto educativo con le famiglie (Bonetto, 2011).

2. Identità e sviluppo professionale

Come recentemente ha ricordato Pellerey (2021), richiamando un’ampia letteratura sul tema, l’identità professionale costituisce una delle componenti dell’identità sociale che è inestricabilmente connessa con la propria identità personale. Quindi, la costruzione di un processo identitario per il docente si sviluppa in una prospettiva diacronica che tiene insieme una dimensione valoriale e di senso, fondata su convinzioni, atteggiamenti, disposizioni di natura non solo cognitiva ma anche affettivo, motivazionale e relazionale; la consapevolezza del proprio ruolo sociale e il senso di appartenenza ad una organizzazione di cui si condivide, in senso evolutivo, ruolo e funzione; la disponibilità al cambiamento ad evolvere professionalmente attraverso la pratica della riflessività.

Tutto ciò implica un percorso nel quale formazione iniziale, formazione continua, pratica professionale e riflessività si leghino in *continuum* che sostiene il processo di costruzione professionale.

È quindi necessario adottare un *modello simultaneo* di formazione dei docenti di scuola secondaria in cui si realizzi una vera integrazione tra la formazione teorica

e la formazione professionale focalizzata sulla pratica esperienziale nonché sulla capacità riflessiva nel corso dell'azione (Schön, 1993).

Con il rapporto *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (E.C., 2013) la Commissione Europea ha proposto un quadro articolato di competenze, che un docente dovrebbe possedere per fronteggiare le trasformazioni in atto, sintetizzando quattro dimensioni fondamentali: imparare a pensare, conoscere, sentire e agire come insegnanti (Feiman-Nemser, 2008).

La dimensione dell'*imparare a pensare come insegnanti* si focalizza sullo sviluppo di un pensiero critico con cui esaminare continuamente le proprie credenze e di un pensiero pedagogico capace di collegare la riflessione e l'adattamento delle pratiche al fine di generare efficaci processi di insegnamento-apprendimento.

L'*imparare a conoscere come insegnanti* riguarda il legame tra i contenuti disciplinari e la dimensione pedagogica e didattica nonché aggiornate competenze digitali per l'integrazione delle nuove tecnologie nella didattica.

La dimensione dell'*imparare a sentire come insegnanti* sottolinea in particolare gli aspetti cognitivi, emotivi e motivazionali dell'identità professionale. Una serie di competenze strategiche quali la leadership e la capacità di mediare tra ideali, obiettivi e realtà scolastiche, che guidano gli insegnanti alla collaborazione per raggiungere obiettivi condivisi e alla valorizzazione del potenziale di apprendimento di ogni studente.

Imparare ad agire come insegnanti sottolinea, infine, la dimensione integrativa, proattiva e riflessiva della competenza agita. Un docente che voglia rendere il suo insegnamento efficace tiene conto della dimensione del curriculum, della gestione della classe, delle strategie di insegnamento, del clima e della valutazione con feedback, insieme alla capacità riflessiva sul proprio agire professionale per produrre miglioramento e innovazione.

3. Conclusioni

È in corso in Italia un significativo processo di riforma sulla formazione iniziale, continua e sul reclutamento dei docenti della scuola secondaria. È considerato un impegno strategico e della massima urgenza. In questi giorni è in approvazione il decreto legge che recepisce buona parte del dibattito che si è sviluppato in questi anni e che prevede una formazione iniziale universitaria di un anno (60 CFU) che integra formazione teorica e pratica professionale, attraverso un tirocinio diretto, ma soprattutto sottolinea il forte rilievo della formazione continua e dello sviluppo professionale, che influirà anche sulla progressione di carriera. A supporto della formazione in servizio dei docenti sarà istituita una *Scuola di Alta formazione dell'istruzione* che vedrà l'impegno congiunto di Indire, Invalsi, Università, già impegnate in questa direzione nella costituzione di *Teaching and Learning Centre* e *Digital Hub*. Ci sarà sicuramente da mettere a punto alcuni dettagli ma la proposta di un sistema integrato, che attribuisca un significativo rilievo allo sviluppo professionale, anche nei termini delle progressioni di carriera, potrebbe essere una no-

vità determinante, purché, come spesso è accaduto nel passato, non resti una dichiarazione d'intenti.

Riferimenti bibliografici

- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Author: Francesca Caena. Brussels.
- Feiman-Nemser S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre (eds.), *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Forsyth P.B., Danisiewicz T.J. (1985). Toward a theory of professionalization. *Work and Occupation*, 1, 59-75.
- Gavosto A. (2020). Formazione e reclutamento dei docenti in Italia: criticità e proposte. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Lodolo D'oria V., Pecori Giralardi F., Vitello A., Vanoli C., Zeppepno P., Frigolo P. (2002). *Burnout e patologie psichiatriche degli insegnanti*, <http://www.edscuola.it/archivio/psicologia/burnout.pdf> (verifica 10.4.2022).
- Martini B. (2020). Generale e disciplinare: le due facce della professionalità didattica. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Rapporteur

Verso ecosistemi della formazione continua degli insegnanti

Claudio Melacarne
Professore Associato - Università di Siena
claudio.melacarne@unisi.it

1. Formazione, esperienza e pluralità metodologica

Nell'avviare questa riflessione sul tema dello sviluppo professionale degli insegnanti non vi è dubbio che possiamo partire da almeno tre consapevolezze. La prima è forse la più scontata in quanto incorporata nell'epistemologia stessa del sapere pedagogico e riguarda il valore innovativo che riconosciamo ai processi formativi. Partiamo dalla convinzione che la formazione continua degli insegnanti sia una leva essenziale e fondamentale per il miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento a scuola. Non è sufficiente introdurre solo nuovi sistemi normativi, valorizzare e incentivare economicamente i processi virtuosi o offrire più risorse materiali per rendere gli ambienti di apprendimento a scuola più efficaci ed efficienti. Nonostante queste misure possano apportare grandi benefici, si continua a ritenere che sia il dispositivo formativo a dover essere mantenuto vivo e centrale in qualsivoglia tentativo di migliorare la scuola.

Una seconda convinzione riguarda la natura problematica dell'esperienza di apprendimento in classe, a scuola o dentro il più vasto contesto sociale. Nel documento redatto dall'UNESCO dal titolo *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* si evidenzia già nel 2015 le difficoltà incontrate dagli insegnanti e dai sistemi scolastici a far fronte alle nuove sfide di istruzione e di educazione. Vi sono preoccupazioni circa la capacità dei docenti di offrire solide esperienze significative in classe, in quanto le realtà sociali che mutano velocemente richiedendo ai processi formativi di riscriversi dentro nuovi sistemi di significato, trovare mediazioni tra orizzonti valoriali plurimi, sviluppare pratiche diversificate che siano in grado di gestire tutte le componenti dell'esperienza dell'alunno: dall'istruzione, all'educazione alla formazione (Bertagna, 2018), solo per citarne alcune.

Una terza consapevolezza è quella che riguarda la natura multiparadigmatica dell'agire formativo. Possiamo attingere a un paniere ampio di logiche di intervento che partono da presupposti e si sviluppano in direzioni a volte molto differenti. Riconosciamo senza indugi una tradizione che possiamo circoscrivere al costrutto di 'riflessività', dove lo sviluppo professionale è l'esito di processi di apprendimento dall'esperienza. Altre piste di indagine si focalizzano sugli approcci in cui si ritiene che sia l'azione a produrre cambiamento e che la formazione si configuri come progettazione di setting di sperimentazione. Vi sono poi le tradi-

zioni che spingono a decostruire e ridefinire gli obiettivi educativi della scuola e delle politiche (Biesta, 2006, 2010). Queste riflessioni si sviluppano soprattutto attraverso il congegno proprio della filosofia dell'educazione. Si sottolinea in questo caso come l'adozione acritica di standard che definiscono i livelli di apprendimento, come sola bussola per costruire curricula, possa generare culture pedagogiche e didattiche incapaci di considerare la natura imprevedibile dei processi educativi. Il rischio è quello di perdere la capacità generativa dell'esperienza scolastica come forma di autodeterminazione degli studenti riducendo l'agire formativo alla speranza di poter governare l'esito in termini di competenze o di abilità strumentali (Biesta, 2013).

Queste tre macrocategorie, qui solamente tratteggiate, non hanno certamente pretesa di essere esaustive né tantomeno rappresentano l'esito di una review sistematica. Verranno utilizzate come griglia di lettura delle brevi considerazioni che seguiranno per tentare di comprendere come all'interno della sezione 7a del Convegno SIPED - La formazione degli insegnanti - si sia articolato il confronto sul tema della formazione degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, e di come da questo confronto si possano trarre delle riflessioni circa le aree di sviluppo di una parte della ricerca pedagogica sulla formazione insegnanti. Per ciascuna relazione della sessione si è tentato di avviare un'analisi tematica basata sui materiali scritti dei relatori e sulle relazioni che sono state registrate. Per ogni contributo si è tentato di ricavare: a) gli obiettivi formativi dichiarati più o meno esplicitamente; b) le parole chiave; c) l'utilizzo di una base empirica; d) la connessione con un progetto; e) le prospettive di sviluppo (*Tab. 1*).

Obiettivi della formazione continua	Parole chiave	Base empirica	Connessione con un progetto	Prospettive di sviluppo
Sviluppare capacità di lavoro collaborativo	Formazione insegnanti, lavoro in équipe, professionalità	NO	NO	Della professionalità educativa al lavoro in équipe, anche in virtù delle nuove forme di legittimazione dei pedagogisti a scuola
Sviluppare azioni di sistema per gestire la complessità multiculturale	Lavoro congiunto tra scuola, famiglia, istituzioni. Dispersione	SI	SI	Il progetto ha prodotto un protocollo di accoglienza semplificato
Sviluppare didattica inclusiva e innovativa, tra scuola ed extra scuola	Interprofessionalità, approccio orizzontale/verticale, segregazione scolastica	SI	SI	Sperimentare didattiche innovative che siano capaci di gestire pratiche tra l'aula e progetti e servizi extra scuola

Andare oltre i modelli che pongono al centro la valutazione degli <i>outcomes</i> di apprendimento	Formazione insegnanti e condizionamenti socio-economici, ecosistema di apprendimento, indipendenza dei processi educativi e formativi	NO	NO	Modello di sviluppo professionale dei docenti deve essere accompagnato da un'innovazione anche dei modelli di formazione universitaria dei docenti. Apertura al dialogo tra università e scuola
Formazione per superare la retorica del merito e della competitività	Violenza, genere, potere, neoliberismo	NO	NO	Focalizzarsi su di una formazione rivolta alla violenza di genere, soprattutto come apertura della scuola ad altri soggetti (famiglia, istituzioni, realtà educative extrascolastiche)
Formazione per gestire i processi valutativi a diventare un momento riflessivo e di apprendimento	Valutazione formativa, processo di supervisione sistemica, autovalutazione	SI	NO	Necessità di sostenere la valutazione formativa dentro un quadro che spinge invece a incentivare solo la valutazione dei prodotti di apprendimento
Formazione alla crescita e sviluppo anche dell'identità personale	Mobilità, insegnamento, sviluppo professionale	SI	SI	Incentivare formazione incorporata nelle esperienze di mobilità. Sviluppo di competenze professionali come crescita anche personale
Sostenere lo sviluppo per la STEM <i>education</i> e IA per implementare la STEM E	Sviluppo professionale, STEM, tecnologia, AI	NO	NO	Interagire con assistenti intelligenti (robot), al fine di ottimizzare i processi di apprendimento
Costruire alleanze tra scuola, enti locali e privato sociale per i patti educativi di comunità	Abbandono scolastico, traiettorie educative, ritardo scolastico	NO	NO	Formazione professionale del docente per contenere la dispersione scolastica, il fallimento e/o la segregazione formativa
Sviluppare competenze emotive per insegnare	Emozioni, identità personale	NO	NO	Lavorare con gli insegnanti sulle loro dimensioni emotive
Superare lo strumentalismo orientativo	Orientamento educativo, capacità di pensarsi progettualmente	NO	NO	Formare all'orientamento formativo
Studio esplorativo	Learning outcomes	SI	SI	Studio esplorativo

Preparazione professionale del docente per il successo formativo degli studenti in carcere	Scuola in carcere, insegnamento in carcere, preparazione professionale	SI	SI	Formazione del docente
Sviluppare una didattica orientativa	Formazione degli insegnanti, orientamento formativo, didattica orientativa	SI	SI	Progetto di formazione degli insegnanti referenti a orientamenti
Ricerca formativa con insegnanti sul tema del tempo-scuola	Ricerca-formazione, clinica della formazione, <i>Actor Network Theory</i>	SI	SI	Ricerca formativa
Per promuovere la gestione della salute mentale e il disagio della pandemia sulla adolescenza	Salute mentale, disagio, adolescenza, formazione insegnanti	NO	NO	Formazione degli insegnanti
Educare alla differenza di genere a scuola	Parità di genere, disuguaglianza di genere, formazione	SI	SI	Formare gli insegnanti alla parità di genere
Educare alla conoscenza della Shoah	Educazione, razzismo, antisemitismo, xenofobia	NO	SI	Formazione per la costruzione di conoscenze e competenze di didattica per la conoscenza della Shoah

Tab. 1: Analisi dei temi

2. Verso professionalità distribuite ed ecosistemi della formazione

Una prima lettura ci permette di scattare una sorta di fotografia analitica della sessione. Nove contributi sono risultati connessi a progetti di formazione, ricerca-azione o intervento con base empirica ispezionabile e non ispezionabile. Medesimo numero di ricerche hanno invece toccato aspetti di natura epistemologica, storica e fondativa con fonti nazionali e internazionali.

Come caratteristica trasversale a questi due gruppi si sottolinea spesso la necessità di ripensare i contenuti del curriculum e gli obiettivi educativi fissati per gli insegnanti al fine di rendere più appagante il processo di apprendimento degli studenti e ampliare la comprensione della diversità e dell'inclusione. Circa un terzo degli interventi, sia di natura empirica che fondativa, incorporano nel discorso sulla formazione degli insegnanti sfide sociali. È questo un elemento interessante in quanto, discutendo di scuola, potremmo aspettarci che l'attenzione massima

fosse rivolta ai processi di insegnamento/apprendimento quando invece emerge una tendenza a occuparsi delle sfide educative del vivere scolastico: l'orientamento formativo, la dispersione, la violenza e le discriminazioni di genere-culturale-religiosa, la multiculturalità, le tecnologie. Emergono inoltre alcuni contributi interessanti circa le trasformazioni della professionalità docente. La "professionalità docente distribuita" sembra poter essere un costrutto utilizzabile per definire la necessità di sostenere lo sviluppo di competenze per lavorare oltre l'aula, con più professionisti, in una visione multiprofessionale delle sfide della formazione dei docenti. Per alcuni studiosi che hanno partecipato alle sessioni la professionalità docente necessita di modelli formativi che devono sempre restare aperti alla critica in quanto la formazione continua degli insegnanti è pratica sociale. È necessario prestare attenzione a quanto i modelli formativi incorporano o veicolano istanze e richieste dei modelli economici-culturali. L'invito di questi studi è quello di non fermarsi alla *performace*, alla *learnification*, agli standard. Questo viene percepito come un rischio, come potenziale perdita di potere da parte degli alunni e come impoverimento dell'esperienza educativa (Biesta, 2010).

Infine, una nota di chiusura sul complesso delle relazioni raccolte e analizzate. La formazione continua non si consuma come un semplice agire formativo sugli insegnanti, dentro i setting di apprendimento della formazione professionale. La formazione continua dei docenti è una sfida di sistema in quanto coinvolge, o per complessità dell'oggetto o per le inevitabili sinergie, gli insegnanti, le comunità di ricerca, gli studenti e le famiglie. Ciò che sembra emergere è una consapevolezza diffusa che dal punto di vista della ricerca la formazione degli insegnanti può diventare, anche se già attualmente potrebbe esserlo, uno spazio di crescita del sistema complessivo di formazione. Non solo gli insegnanti hanno bisogno di crescere professionalmente ma la ricerca necessita di nuove forme di collaborazione con la scuola per poter generare un sapere che sia ancorato alla complessità dell'esperienza. Si potrebbe tratteggiare una nuova *wave* in cui più che di aula, di classe o di scuola si potrebbe parlare di 'ecosistemi della formazione'.

Riferimenti bibliografici

- Biesta G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461.
- Bertagna G. (ed.) (2018). *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Studium.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO.

Lavorare in équipe a scuola: opportunità formative per gli insegnanti

Chiara Bellotti

*Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
chiara.bellotti@unicatt.it*

1. Lavorare insieme: una risorsa per gli insegnanti

Le sfide educative a cui la scuola oggi è chiamata a rispondere richiedono la capacità di gestire le problematiche in maniera complessa e integrata. Il dialogo tra professionisti e la condivisione dei saperi educativi diventano strategici. Lavorare insieme in équipe non rappresenta un'attività opzionale per gli insegnanti, bensì una competenza indispensabile per un intervento educativo di qualità.

Nel contesto scolastico, in specie nella scuola dell'infanzia, il lavoro d'équipe è una pratica consolidata e viene considerata una risorsa fondamentale per la progettazione delle attività educative. Non altrettanto avviene nella scuola secondaria, dove questo dispositivo è visto con sospetto e spesso dà origine a situazioni di diffidenza e conflittualità (Amadini, 2017). La capacità di lavorare con i colleghi non è riconducibile ad una predisposizione innata, ma è il frutto di un attento lavoro formativo capace di generare cultura dello scambio e avvaloramento delle competenze collaborative. Solo facendo propria una logica sistemica, la professionalità del docente è in grado di crescere nel valore della costruzione del sapere comune.

Nei contesti aziendali ispirati dalle teorie del *Total Quality Management* (TQM) e dal *Knowledge management* (Druker, 2003), il valore del lavoro in équipe è riconosciuto come processo indispensabile per lo sviluppo di *learning organization* (Schön, 1999), ossia di ambienti professionali ispirati da una cultura dell'apprendimento collaborativo in cui ogni singola persona gioca un ruolo determinante. In queste realtà, la qualità dei prodotti e dei processi di lavoro si fonda sulla partecipazione attiva di tutti gli attori. L'équipe viene concepita come uno strumento in grado di rispondere al cambiamento e alle trasformazioni sociali, al fine di raggiungere obiettivi pianificati. Al gruppo di lavoro si richiede la capacità di mettere a disposizione la propria esperienza professionale favorendo la crescita del gruppo stesso. Lavorare insieme e condividere un obiettivo comune è il modo migliore per realizzare un progetto, ma non è sempre facile, è un'attività che richiede impegno e competenze di tipo cooperativo. Sulla scorta di sollecitazioni di natura normativa (*"Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019"*, adottato con D.M. n. 797/2016), le realtà scolastiche sono invitate a lavorare in maniera *collaborativa* promuovendo una visione condivisa dell'agire educativo, indivi-

duando valori e obiettivi comuni. Va rilevato che la collaborazione tra insegnanti genera il miglioramento della qualità del lavoro con gli studenti (Aquario, Ghedini, Bresciani Pocaterra, 2017) e l'aumento del benessere nel contesto scolastico (Bandura, 2000). Va tenuto in conto che collaborazioni didattiche positive possono favorire la partecipazione attiva e le abilità sociali anche negli studenti. Come è facile dedurre, gli allievi di insegnanti motivati risulterebbero più propensi all'apprendimento e allo sviluppo di relazioni di classe positive (Castelli, 2015). Queste riflessioni sollecitano l'insegnante a prestare un'attenzione particolare alla cura educativa degli alunni e alle relazioni professionali con i colleghi. Il lavoro in équipe può contribuire ad arricchire la proposta educativa rivolta ai minori. Lavorare in équipe vuol dire formulare interventi educativi all'insegna della coerenza e della chiarezza, ed essere coinvolti nella stessa misura nel processo educativo attraverso un'azione di corresponsabilità educativa. La natura dialogica del lavoro in équipe richiede che ogni insegnante faccia la propria parte, che offra il proprio contributo umano e professionale, allo stesso tempo sia responsabile del lavoro del gruppo. L'azione educativa proposta mediante il lavoro d'équipe può definirsi l'espressione delle scelte e dei valori su cui il gruppo si fonda. Il sapere multidisciplinare di tutti i colleghi risulterà facilitante l'innovazione della didattica, nonché la capacità di saper gestire in maniera integrata l'apprendimento degli educandi. Grazie all'apporto del lavoro in équipe è possibile formulare risposte più efficaci nei confronti degli alunni e dei loro bisogni educativi.

Ai nostri scopi importa dire che il lavoro d'équipe a scuola contribuisce ad alimentare la professionalità del docente. L'équipe è innanzitutto, per l'insegnante, occasione per far emergere il sapere tacito e far parlare la propria esperienza; è uno spazio, un tempo di fecondità trasformativa, di *integrazione professionale*, luogo fertile dove poter raccontare e trasformare l'agire lavorativo (Demetrio, 1999). Il lavoro d'équipe trova la sua ragion d'essere nella diversità delle competenze presenti al suo interno. La forza del gruppo sta nella possibilità di osservare da numerosi punti di vista e possedere capacità differenti, che si integrano e si riconoscono vicendevolmente. Lavorare insieme non può che prendere origine dal con-essere umano e dall'incontro autentico con l'altro, il quale implica la capacità di aprirsi alla novità e alla differenza che è nell'altro, per riuscire a formulare una visione educativa d'insieme. Si tratta di interpretare l'équipe come unità globale *interdipendente* che tende progressivamente *all'integrazione* delle uguaglianze e delle differenze dei suoi membri (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992).

L'interdipendenza e l'integrazione delle competenze sono una necessità per la continuità della vita di un gruppo di lavoro. Nel campo scolastico nessuna professionalità può definirsi compiuta, ma chiede di entrare in relazione con le altre professionalità presenti nell'équipe, negoziando i bisogni, gli obiettivi educativi, i metodi didattici, finalizzati alla promozione e allo sviluppo dell'educando (Simeone, 2002). La condivisione di piste di lavoro con i colleghi è un'importante occasione formativa per imparare a riconoscere i limiti della propria professionalità e i confini del proprio ruolo. Le relazioni reciproche sono combinazioni complesse

di autonomia e di dipendenza, di expertise e di inadeguatezza, di individualità e di collegialità. In questione è la capacità di mettere a disposizione degli altri il proprio know how e far circolare saperi ed esperienze nella logica di un bene comune. Il confronto con soggettività differenti si qualifica come occasione di crescita e si rivela come fonte di possibili arricchimenti. Nella capacità di avvalorare le diversità, l'équipe trae la forza per affrontare le difficoltà. Il cammino condiviso richiede il saper comprendere i tempi altrui ed aiuta a vivere le crisi come momento di passaggio. Un gruppo che opera in maniera armonica può dunque costituirsi come palestra per allenare gli insegnanti a pensare in maniera collettiva. Il lavoro di gruppo può essere faticoso e indurre a forti resistenze, che sfociano spesso in meccanismi di autodifesa e conflitto, con la conseguente difficoltà a porsi in un atteggiamento di apertura verso l'altro. Nei gruppi di lavoro la conflittualità diventa dannosa quando prevalgono atteggiamenti contrari al confronto e allo scambio reciproco. Il conflitto può riguardare le relazioni interpersonali oppure il rapporto tra obiettivi individuali e del gruppo. E' da notare che il conflitto rappresenta una normale componente della vita di relazione e può essere correttamente gestito affinché non sia un evento distruttivo, ma possa essere occasione di maturazione (Quaglini, Casagrande, Castellano, 1992).

Dall'angolo di visuale pedagogico, riflettere sul tema, può aiutare a rintracciare l'urgenza, di una formazione permanente per gli insegnanti. Il compito essenziale della formazione è quello di fornire gli strumenti per imparare a lavorare in équipe, comprendere le dinamiche relazionali, sviluppare capacità di ascolto e negoziazione, favorendo lo scambio di saperi in un clima di reciprocità. Soltanto attraverso l'integrazione delle varie competenze è possibile incrementare e sostenere il cambiamento professionale, per crescere come persone, come gruppo e come professionisti dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Agosti A. (2006). *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*. Milano: FrancoAngeli.
- Amadini M. (2017). Lavorare insieme per educare: il valore del gruppo. In S. Kanizsa, A.M. Mariani (ed.), *Pedagogia Generale* (pp. 62-76). Torino: Pearson.
- Aquarioa D., Ghedini E., Bresciani Pocaterra E. (2017). La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 162-173.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Castelli L. (2015). Il disagio lavorativo dei docenti: il ruolo delle relazioni all'interno della scuola. *Scuola Ticinese*, 44(1), 30-34.
- Demetrio D. (1999). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogia dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Friend M., Cook L. (2000). *Interazioni. Tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*. Trento: Erickson.

- Nigris E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Simeone D. (2002). *La consulenza educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana-Schol .
- Vandenberghe R., Huberman A.M. (2009). *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: University press.

Insegnanti, famiglie e studenti in formazione. L'esperienza del Master FAMI

Raffaella Biagioli

Professoressa Associata - Università di Firenze
raffaella.biagioli@unifi.it

1. La formazione come processo trasformativo

La scuola, con i suoi processi formativi ed educativi, è l'istituto pubblico che permette alle persone di impadronirsi del futuro e di contribuire al progresso del proprio ambiente. La professione avanzata del docente è garanzia di congruità umana della scuola dell'atto educativo che in essa si compie e della sua rispondenza al trend evolutivo della società di cui è espressione come educazione istituzionalizzata e formalizzata. Educare oggi significa costruire nuovi modelli che, sulla base di un differente paradigma sociale, culturale e antropologico, mettano nella condizione di pensare l'educazione e la formazione tenendo conto della complessità e delle caratteristiche specifiche che le istituzioni contemporanee presentano, ovvero una relazione intenzionalmente partecipata e partecipante tra i singoli soggetti che, grazie all'educazione, maturino comportamenti funzionali al consolidamento della democrazia tutela, per suo statuto, delle minoranze (Salmeri, 2021). Occorre accogliere il territorio per consolidare la consapevolezza che la scuola è anche un luogo di produzione di cultura per processi generativi di socialità democratica e inclusiva.

Per promuovere l'inclusione scolastica ed educare cittadini consapevoli, occorre la formazione continua del personale sui temi della multiculturalità ed interculturalità, in quanto la scuola diventa il primo luogo in cui gli studenti, ma anche le famiglie 'internazionali', si confrontano con le diversità della cultura ospitante, verso la quale proiettano le loro aspettative, ma rispetto alla quale demarca anche le distanze percependo i livelli di diffidenza e di mancato riconoscimento (Bolognesi, 2016). Alla scuola è assegnato il compito di accogliere e facilitare l'inserimento degli allievi con background migratorio e di operare un processo di mediazione tra la cultura e la famiglia di origine. La cosiddetta piena inclusione (Ianes, 2005) rappresenta un processo continuo. La scuola, per formare una società di uguali nei diritti e nelle uguali opportunità, può ridefinire i confini dello spazio metaforico del dentro e del fuori, includendo le famiglie nella dimensione scolastica in un'ottica emancipatoria, ovvero all'interno di un processo formativo partecipato funzionale all'apprendimento di nuove competenze digitali per comunicare internamente ed esternamente e offrire gli strumenti per il cambiamento e nuovi processi inclusivi delle famiglie. L'emergenza pandemica ha messo

ulteriormente in evidenza i limiti oggettivi dettati dalla carenza e/o inadeguatezza dei mezzi, degli strumenti e dei materiali a disposizione in casa, o altrimenti reperibili che, in tempo di lockdown, hanno rappresentato inconfutabili criticità tanto per gli alunni e le loro famiglie, quanto per gli insegnanti. Questi ultimi sono stati, sovente, soggetti ad accuse di pretese eccessive rispetto alle reali possibilità contingenti di ciascun allievo. Le famiglie, dal canto loro, hanno dovuto confrontarsi con una “prossimità” abitativa, emotiva e relazionale tra i vari componenti, alla quale i tempi lavorativi le avevano disabitate. Solo la collaborazione tra gli agenti sociali consente infatti di oltrepassare l’isolamento e l’individualismo in favore di una comunità educante alla resilienza, al processo e al divenire, più che al risultato.

Per fruire pienamente del potenziale offerto dalle nuove tecnologie, evitandone le insidie e prendendo atto delle criticità e del grande potenziale che esse presentano occorre progettare e realizzare appositi percorsi formativi per i docenti utili, non solo a far acquisire loro conoscenze in merito alle TIC, ma anche a renderli competenti al fine di promuovere e sostenere, per gli studenti, un apprendimento attivo e collaborativo. L’ambiente non è uno sfondo statico, ma parte integrante del sistema di vita (Santerini, 2020, p. 87).

2. L’esperienza del Master FAMI

Il percorso universitario preposto alla formazione dei dirigenti italiani si è articolato su diversi snodi: dalla connessione tra saperi teorici e pratiche per migliorare gli interventi gestionali nelle istituzioni, all’analisi delle azioni da intraprendere attraverso la progettazione di un project work che ha utilizzato uno schema condiviso e che ha permesso una documentazione diffusa che può essere considerata anche un pretesto per ricorsive negoziazioni di senso, in chiave intersoggettiva da parte di chi l’ha prodotta. Tale scheda prevedeva la descrizione progettuale, la valutazione dell’impatto, l’implementazione dell’intervento educativo sul piano didattico-organizzativo e la valutazione dei risultati conseguiti dai soggetti-target grazie all’intervento educativo focalizzando, in dettaglio, i seguenti aspetti:

- conoscenze e abilità conseguite dai soggetti-target alla fine dell’intervento educativo e quanto si sono discostate da quelle previste in fase di progettazione;
- competenze (disciplinari, trasversali, tecnico-professionali) maturate dai soggetti target alla fine dell’intervento educativo;
- miglioramenti significativi rilevati rispetto all’acquisizione degli apprendimenti e/o alla maturazione di comportamenti tra la fase iniziale e quella finale dell’intervento educativo;
- in che misura la progettazione e realizzazione dell’intervento educativo in questione ha migliorato il clima interno all’organizzazione (relazioni, comunicazione tra docenti e personale scolastico, con la dirigenza, risoluzione di conflitti, livello di cooperazione, confronto intra ed inter-istituzionale) e se ha contri-

buito alla ridefinizione delle politiche adottate dal management dell'istituzione scolastica;

- se sono stati individuati incentivi e premialità per il personale scolastico;
- descrizione discorsivo-narrativa dell'intervento educativo.

L'idea progettuale ha offerto percorsi culturali di apprendimento e d'integrazione attenti alla multidimensionalità dei bisogni formativi degli studenti, alle loro competenze e ai diversi percorsi personali di crescita e sviluppo. È emerso quanto sia importante portare a sistema una serie di azioni in modo che siano coinvolti tutti gli attori: insegnanti, personale tecnico amministrativo, studenti e loro famiglie, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana nella scuola dai tanti volti, e promuovere l'educazione alla cittadinanza per prevenire l'esclusione sociale dei soggetti deboli. Destinatari dell'intervento educativo, pertanto, sono diventate anche le famiglie che hanno potuto acquisire, assieme ai loro figli, le competenze digitali necessarie per utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione al fine di interagire con la scuola oltre alle competenze linguistico-comunicative. Come afferma Folgherati (2016), assumere una logica di rete comporta rafforzare dei legami e creare opportunità di comunicazione fra persone che convergono verso un'azione condivisa e tra i dirigenti è emersa l'esigenza di progettare in un'ottica di sistema, promuovendo una formazione in servizio per insegnanti volta a migliorare il rapporto scuola-famiglie per trasformare una cultura di riproduzione e dominazione (Bourdieu, 1970) in una cultura di partenariato basata sul dialogo e la cooperazione. In tal modo è possibile superare le accuse e le forme di reciproco ostracismo tra sistemi educativo-formativi e famiglie, per sottolineare, di contro, l'imprescindibilità di forme inedite di partenariato.

Il percorso ha previsto percorsi di educazione per i genitori volti a migliorare la partecipazione alla vita scolastica e a rafforzare le competenze dei genitori con figli adolescenti e preadolescenti, offrendo loro gli strumenti per un rapporto costruttivo con il mondo scolastico nell'ottica della creazione di una comunità educante e non solo di una scuola intesa come edificio fisico, mettendo l'accento sulla centralità del coordinamento pedagogico tra i vari soggetti nella costruzione della trama relazionale tra scuole e famiglie (Biagioli, Ongini, Papa, 2020).

Il project work che ogni Dirigente ha sviluppato, realizzato empiricamente e condiviso, ha permesso di utilizzare in modo consapevole il concetto di collaborazione, la certezza di una formazione rivolta a tutto l'istituto per il coinvolgimento delle famiglie e delle madri, in particolare, che non hanno altra occasione di integrazione, attraverso pratiche e metodologie didattiche innovative per promuovere l'inclusione, con la prospettiva di riuscire a formare cittadini consapevoli e attivi.

Di seguito si presenta una tavola sinottica dei project work, specificatamente destinati a insegnanti-studenti-famiglie, realizzati dai Dirigenti scolastici e tecnici sul territorio nazionale.

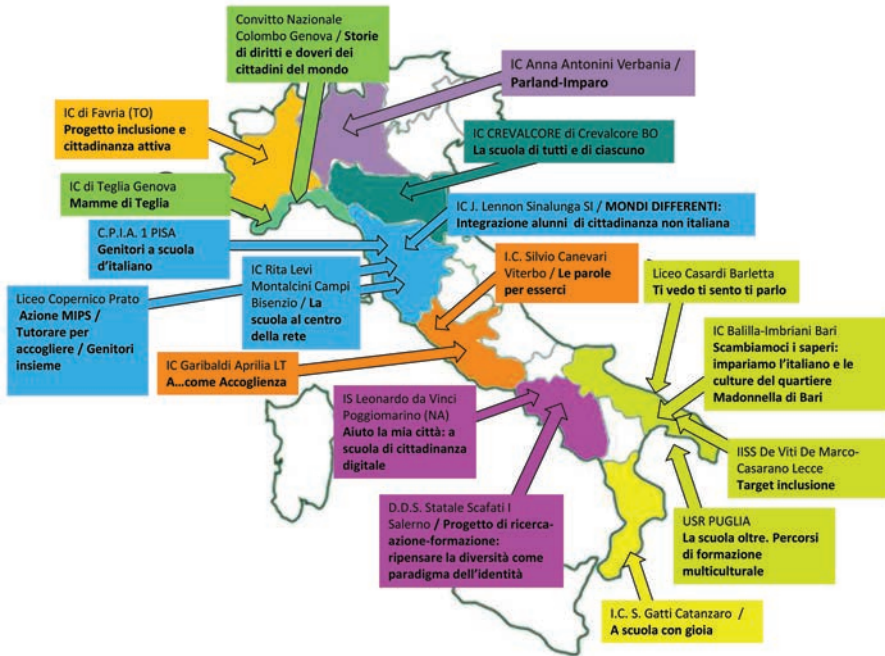


Fig.1: I project work sviluppati sul tema Insegnanti.famiglie-studenti

Come si evince, alcuni progetti hanno previsto incontri con insegnanti e studenti tutor di pari nazionalità per offrire supporto alla vita della scuola, come il perfezionamento dell'iscrizione, l'accoglienza, l'orientamento e la formazione linguistica digitale e in materia di cittadinanza, al fine di sostenere il processo di inclusione nella vita di comunità con particolare attenzione a quella scolastica e ai doveri dei genitori stranieri verso le figlie e i figli, secondo l'ordinamento giuridico italiano e in riferimento all'obbligo di istruzione. È stato documentato come, ad esempio, i genitori stranieri, destinatari dell'intervento educativo, abbiano acquisito competenze linguistico-comunicative di livello Base A1 del QCERL e competenze digitali necessarie per utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'interazione scuola-famiglia, o come siano state realizzate attività per le famiglie (piccoli gruppi misti) con il supporto di docenti e volontari delle associazioni per l'informatica di base, redazione di CV; utilizzo di mail e chat, ma anche lo scambio dei saperi (cucito, maglia, cucina) e la realizzazione di iniziative locali di promozione della cultura, storia, arte tra genitori italofoeni e non italofoeni.

In definitiva, la formazione rappresenta un processo continuo affinché gli insegnanti, sollecitati dai Dirigenti, siano motivati a progettare, a condividere azioni e buone pratiche da attuare con il territorio per consolidare la consapevolezza che la scuola è anche un luogo di produzione di cultura per processi generativi di socialità democratica e ci consente di ripensare la categoria della differenza per co-

gliere la complessità dell'esperienza biografica dei soggetti in formazione, migranti, post migranti e i cosiddetti autoctoni, con l'obiettivo di dare senso a una lettura plurale dei contesti educativi, cogliendovi l'intreccio di molteplici fattori di identificazione e assi di differenziazione (Zoletto, 2019, p. 30).

Riferimenti bibliografici

- Biagioli R., Ongini V., Papa A. (ed.). (2021). *La scuola si racconta*. Parma: Junior.
- Biagioli R., Proli M. G., Gestri S. (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali*. Pisa: ETS.
- Bolognesi I. (2016). Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 81-93.
- Bourdieu P. (1970). *La reproduction Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Paris: Editions de Minuit.
- Ianes D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Folgherati F. (2016). *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Salmeri S. (2021). L'intercultura come pratica educativa per un'educazione democratica. In R. Biagioli, V. Ongini, A. Papa (eds.), *La scuola si racconta* (pp. 41-51). Parma: Junior.
- Santerini M. (2020). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Zoletto D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Dispersione scolastica e innovazione didattica: il lavoro interprofessionale e la formazione di insegnanti ed educatori negli IC torinesi coinvolti nel progetto “Provaci Ancora Sam”

Paolo Bianchini

*Professore Ordinario - Università di Torino
paolo.bianchini@unito.it*

1. Il sistema scolastico italiano tra dispersione “esplicita” e “implicita”

L'anagrafe del MIUR considera 23.000 alunni “a rischio dispersione” ogni anno nella scuola media. Sempre secondo il MIUR, nella scuola media abbandona il 3.3% dei bambini di origine straniera contro lo 0,6% degli alunni di origine italiana.

Inoltre, non è più soltanto rilevante “quanti anni” si studia, ma “come” e “quanto” si impara: secondo i dati PISA 2015, in Italia un alunno su quattro non raggiunge le competenze minime in almeno una delle tre discipline ritenute fondamentali dall'OCSE per l'esercizio del diritto di cittadinanza. Si tratta di fatto di allievi “implicitamente dispersi”.

Incrociando i dati sull'abbandono con quelli relativi ai livelli socioeconomici delle famiglie si coglie come la scuola italiana non è più un ascensore sociale. Non a caso, secondo OCSE 2020, l'Italia si caratterizza come uno dei paesi a più bassa mobilità educativa in Europa. Sono dati allarmanti, peggiorati in seguito alla pandemia, che disegnano un Paese nel quale è la “lotteria della natura”, e non il talento, a determinare i percorsi educativi e di vita.

Nella maggioranza delle scuole torinesi è attivo il progetto “Provaci ancora Sam” (d'ora in poi PAS) che da alcuni decenni interviene in favore della riduzione dell'insuccesso facendo della sperimentazione e dell'innovazione didattica ed educativa volta all'inclusione la sua caratteristica più spiccata.

2. Gli esordi del progetto “Provaci ancora Sam” e la funzione riparativa

Il progetto PAS ha una storia trentennale. È stato inaugurato nel 1989 dalla Città di Torino con la Fondazione Compagnia di San Paolo e l'Ufficio Scolastico Regionale e ha coinvolto un numero sempre crescente di classi.

Nel corso del tempo, le finalità e le modalità d'intervento si sono evolute in maniera significativa. Nella fase per così dire “pionieristica”, il “Progetto contro la dispersione scolastica” riguardava il solo quartiere Vanchiglia, con una popolazione

fortemente svantaggiata. Le lezioni avvenivano non a scuola, ma in “scuolette per i *drop-out*” nei locali messi a disposizione dalla Circoscrizione 7, i docenti erano giovani volontari supportati da colleghi in pensione e l’esame veniva sostenuto nella scuola di provenienza.

La prima svolta avvenne nel 1995, quando fu presentato al MIUR un progetto in base all’articolo 3 del DPR 419/1974, che prevedeva il coinvolgimento della scuola nelle azioni volte a contenere il fenomeno della dispersione.

Fu allora che il progetto “Recupero Terza Media” divenne “Provaci ancora Sam!”, ispirandosi al protagonista dell’omonimo film di Woody Allen del 1972. Ma fu soprattutto allora che ricevette il riconoscimento ufficiale da parte del Ministero per avviare quello che ancora oggi è definito il progetto di “Tutela Integrata”: gli studenti non sono più tenuti a sostenere l’esame di licenza media da privatisti, anche se non seguono le lezioni a scuola, ma in locali messi a disposizione dalle circoscrizioni o dalle parrocchie.

3. Dai “casi” alla classe: la funzione preventiva del Sam

Dall’anno scolastico 2000/2001, alle azioni di sostegno e recupero dei ragazzi e delle ragazze in situazione di abbandono scolastico si è affiancato un intervento cosiddetto di “prevenzione primaria”, divenuto da subito prioritario per quantità di risorse impiegate e di scuole e studenti coinvolti. L’obiettivo era quello di intervenire nelle scuole secondarie di primo grado per evitare che si instaurassero condizioni sfavorevoli all’apprendimento e alla frequenza scolastica.

L’intervento era specialmente rivolto alle classi dove erano presenti ragazzi difficili, segnalati dai servizi sociali e dalle scuole, al fine di affidarli a personale educativo, sia nel tempo scolastico sia in quello dell’extra-scuola. Il lavoro degli educatori era rivolto prevalentemente ai singoli ragazzi pur mantenendo l’attenzione sull’intera classe. Si è andati, così, nella direzione di una sempre più stretta integrazione tra il lavoro del personale educativo e quello del corpo insegnante. Inoltre, è stata prescritta la partecipazione del personale educativo ai consigli di classe.

Dal 2015, tale modello si è ulteriormente consolidato, in quanto gli educatori agiscono sia al mattino sia al pomeriggio, non più sul singolo ma sull’intera classe, utilizzando perlopiù attività laboratoriali e modalità didattiche dinamiche, dopo averle concordate con i docenti. Inoltre, il “PAS preventivo” è stato esteso anche alla scuola primaria con un intervento verticale in continuità dalla IV elementare alla III media. Il PAS, quindi, tende ad essere sempre più rivolto al gruppo classe e meno ai casi singoli, per quanto complessi.

Oggi quella preventiva rappresenta l’azione principale del PAS, in quanto coinvolge 198 classi di 39 scuole e raggiunge circa 4.000 alunni, 700 docenti e 150 educatori. Proseguono anche le attività di recupero dei *drop-out*, che rappresentano la continuazione in linea diretta dell’esperienza cominciata nel 1989: il progetto di “Tutela Integrata”, incentrato sulla scuola Turollo, che formalmente fa da referente per i 5 docenti e i 12 educatori di 4 associazioni che seguono 46 ragazze e ragazzi infra-quindicenni usciti dal sistema scolastico senza aver conseguito il titolo, divisi

in 4 moduli o classi; e il progetto CPIA, che ha luogo in 3 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, in cui sono iscritti circa 200 tra ragazze e ragazzi ultra-quindecenni, seguiti da circa 25 docenti e 20 educatori appartenenti a 4 associazioni.

Infine, dall'anno scolastico 2020/21 è attivo il progetto "PAS-Per-Tutti", che estende a tutte le classi di tre istituti comprensivi collocati in contesti socio-economici e culturali deprivati il progetto PAS (di norma attivo in 4 classi per scuola).

4. L'interprofessionalità di insegnanti ed educatori come strumento di innovazione della scuola

I principali artefici del progetto Provaci Ancora Sam sono naturalmente coloro che lo portano avanti nelle scuole, ovvero insegnanti ed educatori. Centrale è la didattica, che deve essere innovativa e soprattutto inclusiva, ovvero capace non solo di "far andare a scuola" tutti i ragazzi e le ragazze, ma soprattutto di "farli andare meglio a scuola", ovvero di facilitare l'acquisizione delle competenze sia disciplinari che socio-emotive.

Il PAS ha fatto dell'interprofessionalità di educatori e insegnanti un caposaldo del suo modo di intendere la lotta all'insuccesso e alla dispersione. Proprio la presenza di équipe interprofessionali costituite da educatori, insegnanti ed operatori dei Servizi Sociali del territorio permette di creare micro-patti educativi in cui sia il lavoro con i singoli allievi sia quello con la classe prevedono il continuo scambio e la co-progettazione tra diverse figure professionali, ognuna con il suo specifico ruolo, ma nella stessa direzione, in maniera coordinata e con messaggi che non risultino contraddittori tra loro.

5. La formazione degli insegnanti e degli educatori del PAS

Nel corso del tempo è stata implementata una serie di azioni a sostegno dell'attività didattica di insegnanti ed educatori. Quando si parla di formazione e di supervisione del PAS si fa sempre riferimento alle équipe educative nel loro complesso e non solo a una delle componenti, ovvero docenti o educatori, salvo le rare occasioni nelle quali si riserva un'attenzione specifica a temi interessanti per una soltanto delle due professioni.

La prima azione, insieme formativa e di supervisione, è quella che viene definita di "accompagnamento": almeno due volte all'anno, un'équipe di referenti del progetto, comprendente due referenti scientifici, un rappresentante dei servizi educativi e uno dei servizi sociali, incontra gli insegnanti e gli educatori di tutte le scuole. All'incontro partecipano tutti i docenti dello stesso istituto comprensivo impegnati nel PAS, in modo da favorire anche il confronto e lo scambio di buone pratiche e di risoluzione dei problemi tra le diverse classi. L'obiettivo è quello di fare il punto della situazione sull'andamento delle attività, mettendo in luce e provando a risolvere eventuali criticità, condividendo strategie e prassi, oltre che rilevando bisogni sia di natura formativa, ai quali si cercherà di dare risposta in appositi momenti, sia inerenti a questioni extrascolastiche.

Ogni anno, poi, viene chiesto agli insegnanti di indicare le tematiche su cui gradirebbero ricevere formazione. In base alle indicazioni raccolte, nell'anno scolastico successivo vengono organizzati appositi momenti di formazione tenuti da referenti del PAS o da esperti appositamente coinvolti.

Un'ulteriore opzione di sostegno e supervisione al lavoro di insegnanti ed educatori è offerta dall'attività di "assistenza on demand". Dopo aver sentito i consigli di classe, i docenti referenti del progetto possono richiedere l'aiuto di un piccolo *pool* di operatori del PAS, composto da una psicologa e da un'insegnante distaccata presso l'Ufficio Scolastico Regionale, dotate di lunga esperienza nelle scuole e nel progetto, a proposito di questioni problematiche sorte nella gestione dei loro allievi sia da un punto di vista didattico sia soprattutto da un punto di vista relazionale e comportamentale. Poter discutere in un apposito spazio tra tutti gli insegnanti e gli educatori della classe con l'apporto di due figure esterne, ma che conoscono bene la situazione della classe stessa, dato che la seguono anche negli incontri accompagnamento, permette un'analisi più serena e approfondita oltre che di far emergere possibili strategie di intervento, che possono prevedere anche il coinvolgimento di attori esterni alla scuola, come i servizi sociali e sanitari o le forze dell'ordine.

Nuove esigenze formative e di supervisione sono, poi, state generate dalla pandemia da covid 19. Sin dal primo *lockdown*, nel marzo del 2020, ci si è interrogati su quali forme di supporto potessero essere utili in un momento tanto difficile. È stato, così, progettato un modulo di "riflessione formativa" con l'obiettivo di aprire uno spazio di ascolto e confronto guidato tra le diverse figure professionali della scuola in cui condividere l'esperienza di un periodo così complesso, interagire e apprendere da quanto vissuto e sperimentato dagli altri. Il riconoscimento delle emozioni di ciascuno e la condivisione di queste all'interno di un gruppo ha generato una coscienza di comunità che ha permesso di spostare la riflessione dalla dimensione emotiva a quella cognitiva mettendo in evidenza le tante scoperte che, per prove ed errori, ognuno ha fatto.

Allo stesso tempo, al pari di quanto successo in altre occasioni, anche se certamente meno sfidanti della recente pandemia, da una situazione di bisogno e difficoltà è emersa l'opportunità di sperimentare uno strumento formativo innovativo, entrato oggi a far parte del bagaglio culturale e didattico del PAS.

Riferimenti bibliografici

- Bianchini P., Lucatello V., Damiani P. (2021). Dall'"andare a scuola" all'"andare bene a scuola": Le funzioni degli educatori nel progetto "Provaci ancora Sam" contro la dispersione scolastica. *Nuova secondaria*, 2, ottobre 2021, 147-164.
- Batini F., Bortolucci M. (eds.) (2016). *Dispersione scolastica: Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Brighenti E. (ed.) (2006). *Ricomincio da me: Identità delle scuole di seconda occasione in Italia*. Trento: IPRASE del Trentino.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

La mobilità transnazionale dei docenti per lo sviluppo professionale continuo

Chiara Biasin

Professoressa Ordinaria - Università di Padova
chiara.biasin@unipd.it

Già a partire dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, sono state definite le strategie e le politiche europee per promuovere lo sviluppo professionale e la mobilità dei docenti. La creazione di working groups come l'*European Network on Teacher Education Policies* ha sottolineato come la mobilità transnazionale del personale scolastico rappresenta un elemento chiave della formazione iniziale e continua, connesso alla qualità dell'insegnamento e alla creazione di partnership strategiche. L'obiettivo di questo contributo è quello di esplorare il concetto di mobilità professionale per capire se essa viene intesa come una dimensione intrinseca alla formazione dei docenti. Si presenteranno i risultati di una ricerca che indaga il senso e il valore attribuito dagli insegnanti alla mobilità professionale per comprendere se è percepita come inerente anche alla qualità delle pratiche didattiche.

1. La mobilità europea e italiana

Definita come spostamento *fisico* per fini lavorativi verso un paese diverso da quello di residenza, sia durante il periodo di formazione iniziale del docente sia durante il servizio di insegnante (EC, 2021), la mobilità professionale è annoverata tra i principi comuni relativi alla qualificazione dei docenti europei. È concepita come un fattore di sistema che, riconosciuto e valorizzato, permette opportunità di avanzamento nella carriera, apportando miglioramenti nell'apprendimento degli studenti e benefici complessivi alle istituzioni scolastiche (EC, 2009). I dati confermano che la media europea dei docenti in mobilità è aumentata dal 28% del 2013 al 44% del 2018. La propensione agli spostamenti per motivi professionali è minore in Turchia (11%) e maggiore in Islanda (80%), mentre nel nostro paese è passata dal 22,5% del 2013 al 38% del 2018. La mobilità è influenzata dagli ambiti di insegnamento: si spostano di più i docenti di lingue straniere (71,2%) e studi sociali (41%), rispetto a quelli di matematica (29,6%). Altri fattori predittivi sembrano essere le esperienze pregresse di mobilità durante la formazione iniziale o scolastica, mentre tra gli elementi ostacolanti vi sono le responsabilità familiari, la difficoltà a trovare sostituzioni, la mancanza di competenze linguistiche adeguate (Barbieri et al., 2011; Pavlenko, 2017). I dati Erasmus/Indire (2020) segnalano che l'Italia è al quarto posto, dietro a Germania, Spagna e Francia, per

numero di partecipanti a programmi di apprendimento all'estero. I docenti italiani che sono stati in mobilità durante la formazione iniziale sono il 14% mentre quelli che lo sono per scopi professionali arrivano al 9,4% (media europea del 20%). Dal 2014 al 2020, con un finanziamento complessivo di 49 milioni di euro, 22.000 insegnanti si sono spostati all'estero. Se il numero di candidature è diminuito (da 968 del 2015 a 621 del 2020), è invece aumentato il numero dei progetti approvati: il 45% nel 2019 rispetto al 9% del 2015. Le scuole maggiormente coinvolte in progetti di mobilità su temi quali i metodi didattici innovativi, le competenze digitali e l'inclusione provengono principalmente da Sicilia, Campania, Lombardia; fra i docenti partiti in mobilità il 38% è della secondaria di secondo grado e il 59% di infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

2. Una ricerca sulla mobilità professionale

Il Progetto Erasmus+ KA1 "L'Animatore Digitale per l'innovazione e l'internazionalizzazione delle scuole venete" (poi proseguito come "La promozione dei processi innovativi nella scuola digitale veneta, uno sguardo internazionale") è stato proposto dall'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto con un consorzio di scuole partner della regione. La finalità era quella di potenziare le competenze dell'Animatore Digitale (AD) per valorizzarne il ruolo all'interno degli istituti scolastici attraverso la partecipazione a percorsi di formazione continua attivati nei paesi dell'Unione Europea, così da far nascere nuove idee, condividere progetti, metodologie didattiche in una dimensione internazionale di ricerca aperta e collaborativa. Il progetto ha previsto la mobilità di 29 AD per la frequenza a attività di formazione selezionate nel catalogo *School Education Gateway*. Gli AD dovevano analizzare qualità e modalità dell'esperienza di mobilità, le attività svolte, le sperimentazioni didattiche dopo la mobilità e indicare le disseminazioni nella propria didattica o scuola. All'interno del progetto, è stata realizzata una ricerca di cui il contributo presenta una selezione dei dati raccolti presso gli AD attraverso strumenti quali/quantitativi (interviste, workshop, diari delle esperienze di mobilità, questionari) che permette di approfondire il tema a partire dalle esperienze dirette dei partecipanti.

3. Analisi e discussione dei dati

Dal questionario in ingresso emerge come la finalità principale di una esperienza di mobilità professionale (Fig.1) sia prevalentemente legata alla formazione di competenze linguistiche, e, in seconda battuta, didattiche e personali.

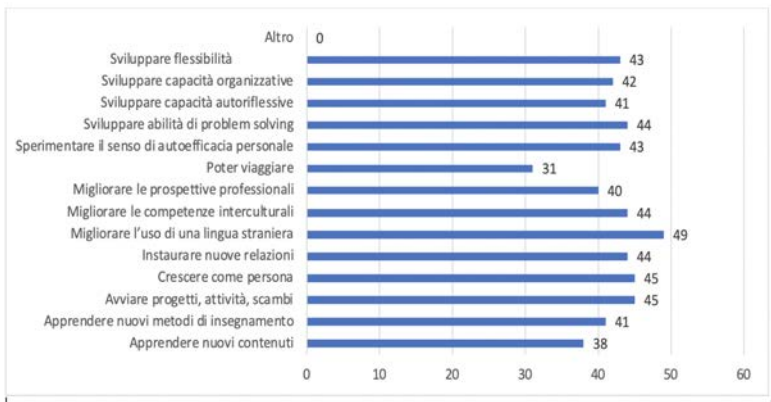


Fig.1

Fattori individuali e non professionali (Fig 2) sembrano costituire le difficoltà maggiori della mobilità che pare affrontata con aspettative diverse da chi non ha nessuna esperienza (*“Applicare strumenti e metodologie apprese a contesti didattici quotidiani”, “Saper utilizzare le piattaforme”*) rispetto a chi ne ha avuta qualcuna (*“Saper essere disponibile alla collaborazione, manifestando un atteggiamento di apertura verso nuovi spunti di ricerca”, “Crescere a livello personale e culturale grazie allo scambio di testimonianze ed esperienze fra insegnanti di altre scuole in ambito europeo”*).

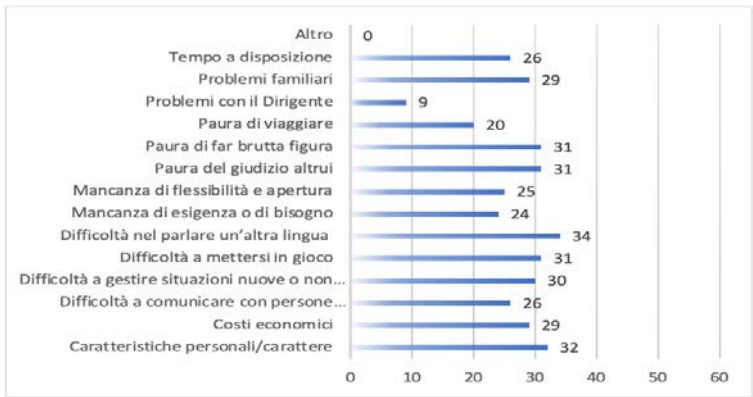


Fig.2

Chi ha già avuto esperienze, anche durante formazione iniziale, appare molto più consapevole del valore aggiunto della mobilità per la formazione continua e per lo sviluppo personale (*“Imparare a condividere percorsi di apprendimento in un contesto interculturale. Saper condividere informazioni con colleghi di vari paesi europei, confrontare vari modelli educativi di paesi diversi dal mio per poter prendere nuove idee e applicarle nella vita scolastica, avviare collaborazioni con colleghi di altre nazioni”*).

Dal confronto con i dati del questionario in uscita (Fig.3) si nota che gli AD ritengono la mobilità professionale un elemento arricchente per le competenze linguistiche e interculturali, ma pure per gli aspetti di comunicazione e autonomia personale.

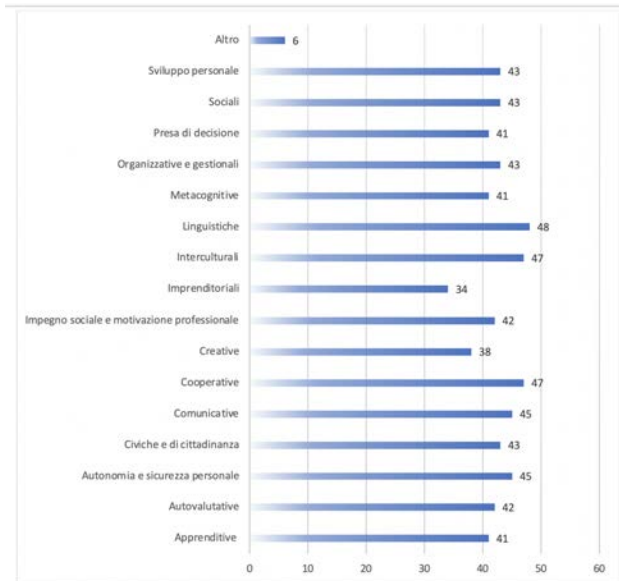


Fig.3

Se il progresso nel livello delle competenze linguistiche (Fig.4) è evidente, altrettanto lo è la positiva considerazione dell'apporto della mobilità in senso globale. Dai diari di mobilità emerge che:

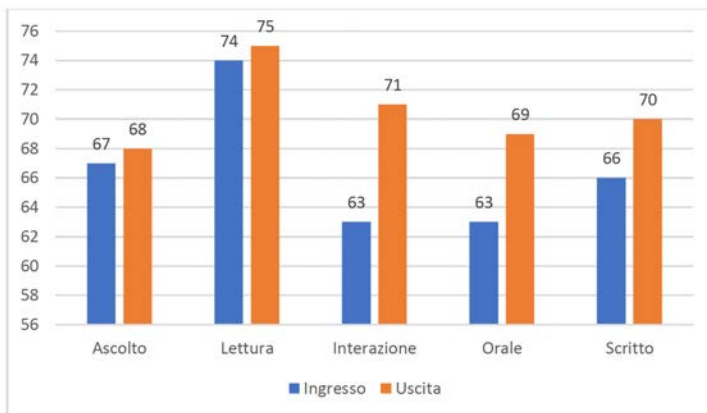


Fig.4

“Nonostante mille dubbi e incertezze dovuti soprattutto alla mia inesperienza, ho avuto la fortuna di partire con altri colleghi molto più esperti di me, che mi hanno preso per mano e guidato in questo percorso di formazione, facendomi sembrare tutto semplice e possibile. La sintonia si è creata anche al di là del corso e abbiamo potuto goderci quest’esperienza anche come viaggio vero e proprio”

“La possibilità di confrontarmi con altri professionisti della didattica, provenienti sia dalla mia nazione che da altri paesi d’Europa, ha permesso di allargare i miei orizzonti professionali. Conoscere l’organizzazione del sistema scolastico di altre nazioni, le discipline insegnate e le metodologie didattiche, mi ha permesso di riflettere sia sul contesto in cui opero nel quotidiano sia sul ruolo del docente all’interno del sistema scuola”.

“Avere di fronte tutti docenti in formazione, motivati ad apprendere e desiderosi di accrescere il loro livello di competenza anche in un paese straniero, ha innescato una sinergia sicuramente positiva, caratterizzata da scambio reciproco, ascolto attivo e partecipazione collaborativa e cooperativa, testimoniata da prodott/artefatti co-costruiti, di notevole valenza didattica”.

5. Conclusione

I dati sinteticamente presentati mostrano che prima di vivere l’esperienza, l’idea della mobilità appare legata a risultati tecnici e linguistici ritenuti i principali *outcomes* professionali. Alla fine dell’esperienza, la mobilità professionale ingloba, oltre alle competenze didattiche, anche aspetti personali e dimensioni autoformative significative. Anche la componente sociale e interculturale legata allo scambio e alla condivisione è valutata come importante mentre gli ostacoli inizialmente di natura personale si mitigano nella valorizzazione delle soft skills individuali.

La mobilità viene dunque intesa su un duplice piano: come fattore chiave arricchente le pratiche didattiche e le competenze interculturali e comunicativo-sociali connesse alla formazione continua professionale; come elemento trasversale a vissuti significativi per l’identità personale dell’insegnante (Vagi, 2017). Il Fattore maggiormente facilitante appare essere l’esperienza pregressa che rende esplicito il valore/senso della mobilità professionale.

Pertanto, la ricerca suggerisce la necessità di considerare la professione docente come una *mobile profession* (EC, 2009). Ciò impone anche il riconoscimento dei crediti formativi da mobilità nella carriera, per incentivare, oltre alla retribuzione economica, il miglioramento dei processi di insegnamento, l’attitudine all’apprendimento continuo, l’aumento della motivazione personale e dell’impegno professionale.

Riferimenti bibliografici

- Barbieri G., Rossetti C., Sestito P. (2011). The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer application. *Economics of Education Review*, 30, 1430-1444.
- European Commission (2009) *Common European Principles for Teachers Competences and Qualifications*. <http://www.cedefop.europa.eu>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Pavlenko M. (2017). The problem of developing professional mobility of teachers in the works of foreign scholars. *Comparative Professional Pedagogy*, 7, 4, 132-138.
- Vagi R., Pivovarov M. (2017). Theorizing Teacher Mobility: a critical review of literature. *Teachers and Teaching*, 23(7), 781-793.

La normalità della violenza. La formazione degli e delle insegnanti come spazio di ricerca, studio e intervento nella prevenzione e nel contrasto della violenza tra pari

Lisa Brambilla

Ricercatrice - Università di Milano Bicocca
lisa.brambilla@unimib.it

1. La violenza tra pari nello scenario contemporaneo

I dati sulla violenza tra pari in età adolescenziale e giovanile destano preoccupazione (Terre des Hommes, 2020). Non si tratta di esperienze nuove, anche se questi fenomeni hanno assunto nello scenario contemporaneo forme del tutto peculiari, osservate da una società civile che mostra nei loro riguardi una maggiore attenzione e un accresciuto senso di allarme. Dinnanzi a temi e questioni percepite come *urgenti*, e che coinvolgono una porzione particolarmente sensibile della popolazione (per definizione in formazione), inevitabile è l'appello alla scuola: luogo dove tali esperienze sovente si consumano e istituzione cui si chiedono (sempre) maggiori e ulteriori sforzi, affinché assuma ruoli di prevenzione e contrasto. Il fenomeno, tuttavia, travalica il perimetro scolastico, essendo anzitutto espressione delle trasformazioni e delle contraddizioni della società odierna, invitando ad analizzarlo nelle relazioni che intrattiene con il nostro tempo e il suo spirito neoliberista (Fraser, 2016). Come indicato da molta recente letteratura, anche d'area pedagogica, la violenza tra pari si trova, infatti, significativamente correlata ad alcuni insuperati e problematici modelli di maschilità e femminilità e a squilibri di genere che proseguono a caratterizzare la nostra società, trovando nuove occasioni di manifestazione, trasformazione e riproduzione. Squilibri dove la violenza è *appresa* e considerata *strumento* (tra altri) per la realizzazione di sé e per la conferma e la giustificazione di disuguaglianze e disparità. Uno strumento ribadito come lecito entro la primazia delle logiche di mercato, fondate sui valori dell'individualismo e della competizione. All'interno di questo inquadramento, la violenza cessa di apparire come un fenomeno emergenziale per mostrarsi in tutta la sua tragica e quotidiana normalità; esito di un *clima e di un apprendimento educativo* (Tramma, 2019) dai rari contrappunti.

2. Lenti di genere per un'esplorazione pedagogica della violenza, dentro e fuori la scuola

L'impiego di lenti di genere ha reso possibile riconnettere molte delle espressioni in cui la violenza tra pari si manifesta allo sbilanciamento e alla disuguaglianza

dell'ordine di genere corrente, e alle correlate modalità di costruzione del maschile, del femminile e delle relazioni tra i generi, disvelando significati e problematiche funzionali che i comportamenti violenti assumono nell'oggi. In questa direzione, migliore e più profonda è stata quindi la comprensione delle esperienze di bullismo omofobo o di quello agito da ragazze verso altre ragazze, delle esperienze che ricomprendono molestie e violenze ai danni di ragazze e delle giovani donne e, ancora, di quelle che concernono la violenza nelle giovani coppie. Attraverso gli studi e le ricerche condotte è stato possibile comprendere come la violenza – misogina e omofoba – fornisca ai giovani maschi, ad esempio, opportunità di costruzione e conferma di una virilità per definizione ancora concepita in antitesi con la dipendenza e la passività (Burgio, 2012), in un tempo in cui la vulnerabilità prosegue a non essere considerabile (almeno per molti uomini) un tratto ontologico dell'umano, mantenendo piuttosto una connotazione negativa, che sembra essere sempre più condivisa dalle stesse ragazze, nella competizione (violenta) con le coetanee (Burgio, 2018). Nel monito a essere imprenditrici di se stesse e dei propri corpi – in un contesto di molteplici e sempre più marcate disuguaglianze – ragazze e giovani donne utilizzano la violenza contro altre quale arma per l'acquisizione e la conferma di un successo tutto giocato entro i canoni del mercato e del sessismo (*Ivi*), misurato per il tramite delle proprie vittorie come, soprattutto, delle altrui sconfitte (Brambilla, Rizzo, 2020). Allo stesso tempo, le giovani si confermano vittime della violenza maschile, all'interno come all'esterno delle dimensioni della coppia, in cui vessazioni, forme di controllo e aggressioni continuano a caratterizzare in modo preponderante le condotte maschili, utilizzate come strumenti di subordinazione, rivalsa e vendetta contro l'Altra e di conferma della propria presunta superiorità e dei relativi privilegi (Ulivieri, 2014). Gli squilibri cui queste esperienze rimandano sono parte di un complesso scenario educativo di cui la scuola è parte, complice di un ordine di genere e sociale alla cui problematica riproduzione in alcuni casi contribuisce. Si pensi alle ricerche che hanno rintracciato queste complicità negli stereotipi di genere dei libri di testo e della narrativa, nelle differenti attese riservate dagli/dalle insegnanti a studenti e studentesse, nelle segregazioni correlate all'orientamento e alle professioni. A queste si aggiungono i recenti studi intorno all'assorbimento da parte della scuola della retorica del merito e della competizione nella realizzazione del proprio "successo" formativo, dove il peso e l'intreccio di disuguaglianze correlate, ad esempio, alla classe sociale (Boarelli, 2019) e al genere risultano omessi.

3. La formazione insegnanti quale spazio strategico di studio, ricerca e intervento

Queste premesse convergono verso la considerazione della formazione delle e degli insegnanti quale strumento *necessario e urgente* per lo sviluppo di interventi volti alla prevenzione e al contrasto delle forme di violenza dal carattere non emergenziale e inseriti in un più ampio presidio educativo. Una formazione che, anzitutto, consenta di *vedere* il genere nel suo complesso intreccio con l'educazione, la società

contemporanea, i diversi soggetti che l'abitano e le diseguali condizioni (economiche, sociali, etniche ecc.) che ne caratterizzano esistenza ed esperienza e che, in assenza di categorie atte a nominarlo, rischia di permanere illeggibile, insondato, inconsapevolmente agito, frapposto e contrapposto alle finalità emancipative e democratiche verso cui dovrebbero tendere i percorsi scolastici. Una formazione che, tuttavia, non dovrebbe essere assunta come esclusiva compensazione di conoscenze. Davanti allo scenario di complessità descritto, questa rischierebbe di risultare insufficiente o frustrante (hooks, 2020), laddove non fosse in grado di tradursi in una concreta opportunità di apertura e connessione con il territorio, necessaria per guardare con attenzione a ciò che concretamente accade a ragazzi e ragazze (dentro e fuori la scuola), avendo contezza delle specificità delle loro soggettività, dei luoghi e delle realtà territoriali coinvolte – culturali, associative, istituzionali – tra limiti e risorse. È qui che la formazione può peraltro incontrare la ricerca, avvalendosi dei contributi di figure esperte e valorizzando, al contempo, l'esperienza e il sapere dei/delle insegnanti. È questa, infine, una formazione che può ricorsivamente intrecciarsi con azioni di intervento all'interno della costruzione e della manutenzione di alleanze pedagogiche, che vedano coinvolte le scuole insieme alle famiglie, ai/alle giovani, ai territori, alle istituzioni, alle realtà associative. All'interno di queste alleanze può attivarsi una *reciprocità formativa* (Brambilla, Oggionni, 2018) connessa all'esercizio di una partecipazione democratica, che consenta – a ciascuno/a nel proprio ruolo e in quello comune di cittadini/e – di impegnarsi, insieme ad altri/e, per la creazione di uno spazio pubblico di riflessione ed elaborazione critica delle fenomenologie correlate alle disuguaglianze e alla violenza, e per il loro contrasto. Nella società contemporanea propositi e strumenti di una formazione così intesa sono destinati a incontrare non pochi ostacoli, che vanno dai timori contro la cosiddetta “ideologia del gender”, alla perdita di consuetudine e familiarità con le appartenenze sociali, con i legami istituzionali e con il territorio, passando per il riconoscimento, mai facile, della propria adesione e subordinazione (spesso inconsapevole, non raramente strumentale) alle temperie culturali correnti, come l'attuale neoliberista, classista e sessista. Ostacoli non eludibili ma che, nella formazione descritta, potrebbero trovare una messa a fuoco non dimentica delle differenze e delle disuguaglianze correnti e delle conflittualità che ne derivano e capace di offrire a queste spazio per un'esplorazione e gestione critica, alternativa a una loro degenerazione violenta.

Riferimenti bibliografici

- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari-Roma: Laterza.
- Brambilla L., Oggionni F. (2018). Scuole, famiglie e territori. Possibilità e condizioni per nuove alleanze pedagogiche nella società contemporanea. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 322-335.
- Brambilla L., Rizzo M. (eds.) (2020). *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.

- Burgio G. (ed.) (2018). *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobo come formazione alla maschi-
lità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Fraser N. (2016). Oltre l'ambivalenza: la nuova sfida del femminismo. *Scienza & Politica*, 28(54), 87-102.
- hooks B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Terre des Hommes (2020). *Bullismo e Cyberbullismo. Parlano i ragazzi, attraverso i dati dell'osservatorio INDIFESA*, Retrieved April 15, 2022, from <https://terredeshommes.it/comunicati/bullismo-cyberbullismo-parlano-ragazzi-dati-dellosservatorio-indifesa/>
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- Ulivieri S. (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenza di genere*. Milano: FrancoAngeli.

Évaluation Formatrice: tra autovalutazione e valutazione consapevolizzante. Un'indagine con i docenti di scuola secondaria

Giuseppa Cappuccio

Professoressa Ordinaria - Università di Palermo
giuseppa.cappuccio@unipa.it

1. Introduzione

Alla fine degli anni settanta del secolo scorso, in Francia, nasce la *valutazione formatrice* (Bonniol, 1986, 1988; Bonniol, Genthon, 1989; Nunziati, 1990; Vial, 1987, 1995), una forma di valutazione che punta, più che alla valutazione degli apprendimenti, a far assimilare agli allievi i criteri valutativi che gli insegnanti applicano alle loro performance e a sviluppare la capacità di gestione autonoma degli errori e la padronanza degli strumenti di anticipazione e di pianificazione dell'azione. Le ricerche condotte nella scuola secondaria, dall'équipe di Bonniol mettono in evidenza l'importanza dell'esplicitazione dei criteri nella valutazione delle produzioni scolastiche e della partecipazione del soggetto. *Formatrice* è una valutazione che coinvolge l'allievo in prima persona. È un'attività di valutazione non più circoscritta a precisi momenti (la classica distinzione tra valutazione iniziale, in itinere e finale), ma entra a far parte del continuum del processo.

Il presente contributo riporta gli esiti di una indagine esplorativa, condotta con 347 docenti siciliani di scuola secondaria di secondo grado, nell'a.s. 2020/2021. L'indagine si è proposta di rilevare la reale diffusione della valutazione formatrice tra le abitudini valutative dei docenti; confrontare tali abitudini con gli aspetti della valutazione formatrice e offrire agli insegnanti spunti di riflessione sul loro modo di valutare.

2. La Valutazione Formatrice

In un articolo, intitolato *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, pubblicato nei *Cahiers Pédagogiques* n. 280 del gennaio del 1990 e scritto da Georgette Nunziati, viene teorizzato il modo di procedere della valutazione formatrice.

La valutazione formatrice è il risultato di ricerche condotte negli anni 1974-1977, presso il liceo Marsiglia, in virtù di un contratto tra la direzione delle scuole superiori e la segreteria di stato delle università. Si trattò, per i ricercatori dell'Università di Provenza diretti da J.J. Bonniol, professore universitario, fondatore e direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Provenza

Aix-Marseille, e per gli insegnanti, guidati da Georgette Nunziati, di studiare gli effetti di una trasformazione dei comportamenti dei valutatori sulle prestazioni degli studenti in difficoltà. Dall'analisi dei dati venne rilevato che gli studenti della classe sperimentale avevano ottenuto la migliore media nazionale nel test di maturità francese.

Successivamente alla sperimentazione, vista l'efficacia dei metodi di lavoro, emersa dai risultati, lo sviluppo della competenza autovalutativa fu considerata fondante. Motivo per cui, nel 1982, G. Scallon, professore del Quebec, suggerì l'uso del termine *formatrice*, per specificare le differenze attribuibili al termine *formativa* (Nunziati, 1990, p. 48).

A tale riguardo, Hadij (2019, p. 107) sostiene che i lavori dell'équipe avevano messo in evidenza l'importanza dell'esplicitazione dei criteri nella valutazione delle produzioni scolastiche, e della partecipazione del soggetto alla regolazione delle proprie attività. Dalle ricerche, difatti, scaturì che, per divenire efficace e contribuire effettivamente alla regolazione degli apprendimenti, la valutazione deve divenire autovalutazione.

La rappresentazione degli obiettivi, l'appropriazione da parte degli studenti dei criteri degli insegnanti, così come l'autogestione degli errori e la padronanza degli strumenti per l'anticipazione e la pianificazione dell'azione divennero molto rapidamente obiettivi prioritari. Secondo gli autori la corretta rappresentazione dell'obiettivo, cioè del prodotto atteso definito il più concretamente possibile, è l'idea che ognuno ha di ciò che ci si aspetta, l'immagine di ogni prestazione auspicata (Nunziati, 1990, p. 50).

Lo studente non si limita a contribuire alla valutazione e al processo di insegnamento, ma diventa il connettore critico tra la valutazione e il proprio apprendimento: dà senso alle informazioni derivate dalla valutazione, le connette alle sue conoscenze pregresse e le usa per costruire nuove conoscenze. Nello stesso tempo l'insegnante utilizza la valutazione per aiutare la classe a sviluppare le competenze necessarie per diventare pensatori critici, per analizzare criticamente il proprio apprendimento.

Si tratta di un processo molto personale e interno che Nicol (2018) identifica come feedback generativo, ovvero un'attitudine, un atteggiamento interiore di revisione e riflessione sul proprio apprendimento che si sviluppa nello studente nel momento in cui, in aula, il docente mette in atto un dialogo e uno scambio continuo, adattivo, interattivo, che non si limita a dare informazioni valutative ma produce appunto trasformazioni tanto nella postura dell'insegnare quanto in quella dell'apprendere.

3. Valutazione formativa e valutazione formatrice: non un caso di sinonimia né di antonimia

Formativa e formatrice non sono sinonimi né sono contrari: si tratta di nozioni affini e specifiche allo stesso tempo. Bonniol, così come sottolinea Nunziati

(1990), distingue la valutazione formativa da quella formatrice, evidenziando come la prima sia posta direttamente sotto la responsabilità del maestro, abbia carattere principalmente regolativo e si sviluppi in itinere, e invece, come la seconda, non essendo circoscritta a precisi momenti, entri a far parte del continuum del processo apprenditivo e valutativo, visto che la regolazione è fatta principalmente dall'alunno.

Secondo la definizione di valutazione formativa condivisa da Black e Wiliam (2009) la pratica in classe diventa formativa quando consente a insegnanti e studenti di evidenziare i risultati degli studenti, condividerli, interpretarli e servirsene al fine di prendere decisioni sui passi successivi da fare nel processo di insegnamento-apprendimento. Ne deriva che, nella valutazione formativa tutte le strategie sono oggetto di azioni didattiche da parte dell'insegnante e gli allievi sono investiti di ruoli fondamentali. Nella valutazione formativa, il feedback, è uno degli strumenti più importanti per costruire un ponte tra gli apprendimenti attuali e quelli attesi, è informazione che lo studente riceve sulla propria performance e che diventa formativa solamente se è usata per migliorare le sue prestazioni (Ramaprasad, 1983).

La valutazione formativa è *correttiva* mentre quella *formatrice* è *consapevolizzante* e produce l'informazione per la regolazione dell'azione di apprendimento da parte del soggetto stesso che impara e, inoltre, privilegia la partecipazione attiva e l'autonomia degli alunni, ai quali si tratta di fornire dei segni di riferimento espliciti, perché possano prendere in mano la propria trasformazione, avendo preso coscienza delle proprie difficoltà di funzionamento (Hadj, 2019). La funzione della valutazione formatrice è la regolazione, o meglio l'"autoregolazione", regolare o adattare la propria azione per la valorizzazione della persona (Nunziati, 1990).

La valutazione formatrice trasferisce la responsabilità del feedback e della guida dall'insegnante allo studente che assume la gestione della propria autoregolazione. Lo studente deve essere capace di individuare le operazioni determinanti per il successo così come quelle che portano alla non riuscita. L'errore è passaggio indispensabile verso la conoscenza, è fenomeno di integrazione di nuovi saperi ed è attribuibile sempre a una logica di funzionamento specifica del soggetto.

La considerazione dell'errore diviene, dunque, momento chiave dell'analisi se si sa coglierne la dimensione positiva, intesa come risposta rilevatrice di una strategia.

4. L'indagine e alcuni risultati

Nell'a.s. 2020/2021 si è realizzata una indagine volta a rilevare la reale diffusione della valutazione formatrice tra le abitudini valutative dei docenti di scuola secondaria di secondo grado, confrontare tali abitudini con gli aspetti della valutazione formatrice e offrire agli insegnanti spunti di riflessione sul loro modo di valutare.

Sono stati intervistati 347 docenti siciliani di scuola secondaria di secondo grado della provincia di Palermo e Caltanissetta. I docenti hanno un'età compresa

tra i 22 e i 65 anni, con un'età media di 45 anni; con servizio prestato che va da pochi mesi a 42 anni, con una media di 18 anni; il 79,18% è docente di ruolo, il 20,82% è ancora precario.

Dall'analisi delle risposte al questionario è emerso che tra i principali strumenti per l'acquisizione delle competenze valutative i docenti indicano la formazione così come si evince dal grafico 1:

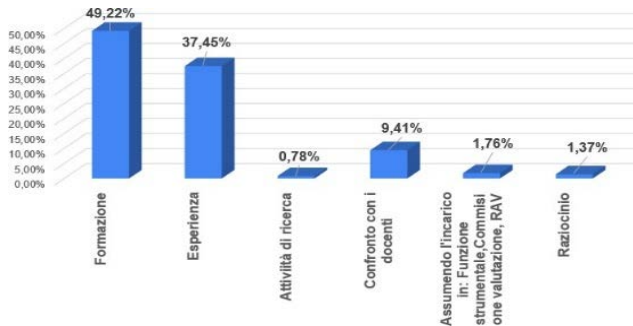


Grafico 1 – Le competenze valutative

I motivi che spingono i docenti a valutare gli alunni sono principalmente incentrati sullo sviluppo personale e i miglioramenti in termini di apprendimento (Grafico 2) e sottolineano l'importanza che gli alunni conoscano gli obiettivi di apprendimento prima di procedere, abbiano chiari i criteri di valutazione utilizzati dai docenti e innescare processi di previsione o anticipazione dei risultati.

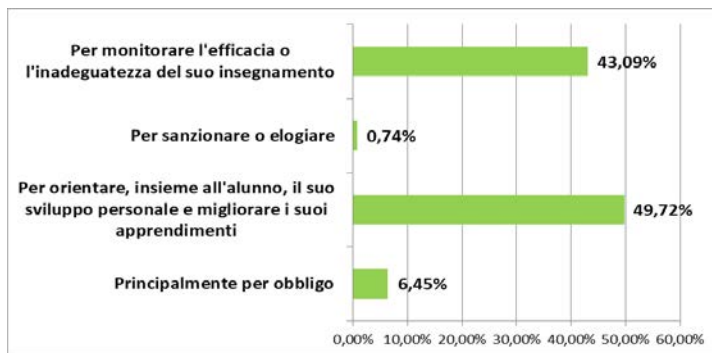


Grafico 2 – I motivi

Inoltre, i docenti rilevano come fondante l'azione autovalutativa e del peso che ciascuno di loro danno al processo di autovalutazione (Grafico 3).

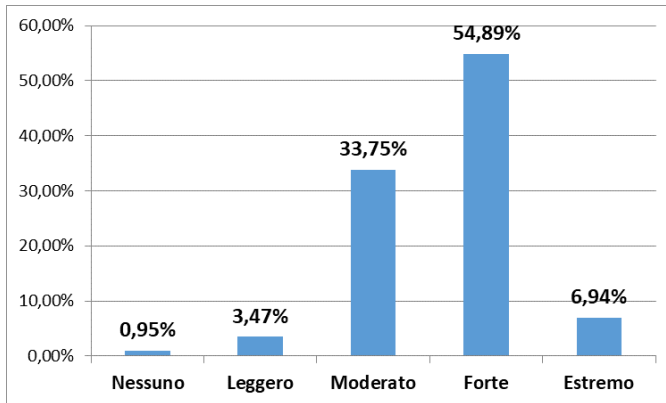


Grafico 2 – Il peso dell'autovalutazione

5. Riflessioni finali

Se si vuole stabilire l'uso corretto della valutazione, sostiene Charles Hadji (2017, p. 5), è necessario osservare e analizzare le prassi utilizzate interrogandosi su loro senso e sulla loro eventuale unità.

L'indagine svolta non ha permesso agli insegnanti di approfondire ed affrontare il tema, non ancora ampiamente diffuso, della valutazione formatrice e pertanto sarebbe interessante fornire ai docenti conoscenze, strumenti e tecniche per la realizzazione di una valutazione formatrice in classe. Infatti, la modalità di somministrazione telematica non ha consentito un dialogo con i docenti dopo la ricezione del questionario.

Riferimenti bibliografici

- Bonniol J.J. (1988). Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité? *Bulletin de l'Admee*, 88(3), 1-6.
- Bonniol J. (1986). De l'emboîtement des objectifs (de recherche, de formation, d'apprentissage) au décalage des problématiques: la construction de l'objet de recherche. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (4), 29-35.
- Bonniol J.J., Genthon M. (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation. *Re-pères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 79(1), 106-115.
- Hadji C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (13).
- Nunziati G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Ramaprasad A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), 4-13.
- Vial M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue française de pédagogie*, 69-76.

Insegnare è un lavoro

Micaela Castiglioni

Professoressa Associata - Università di Milano Bicocca

micaela.castiglioni@unimib.it

1. “Che lavoro fai?” “L’insegnante”

Quante volte abbiamo ascoltato questa frase, l’abbiamo pronunciata noi stessi. Insegnare è un lavoro e l’insegnante è un lavoratore, un professionista dell’educazione. La seconda locuzione ci è senza dubbio molto familiare, fa parte del nostro vocabolario da addetti al lavoro, ma la prima, sembra appartenerci di meno. Come se ci dimenticassimo o lasciassimo sullo sfondo l’equazione: insegnamento=lavoro.

Se, a questo punto, teniamo ben presente questo presupposto, come non possiamo non prendere in considerazione la vita emotiva, le emozioni, i vissuti di chi, come lavoro, fa l’insegnante nei vari ordini di scuola.

Per quasi tutti i tipi di lavoro siamo consapevoli delle dimensioni e implicazioni emotive che li riguardano, sappiamo come le organizzazioni siano attraversate da vissuti, reazioni, atteggiamenti e comportamenti emotivi, alla base del benessere, o viceversa, del malessere organizzativo e, pertanto, dei soggetti organizzativi, ma quando ci riferiamo all’organizzazione-scuola rischiamo di essere un po’ miopi, soprattutto, quando non teniamo conto e non ci facciamo carico, a livello di formazione, per esempio, del mondo interiore e della vita emotiva degli insegnanti.

Quando parliamo di emozioni a scuola o dentro la relazione educativa e didattica si è più soliti riferirsi alla vita emotiva degli studenti e meno a quella dell’adulto che insegna. Anche se, a nostro parere, le due dimensioni sono strettamente intrecciate in modo tale da influenzarsi reciprocamente. In continuità con Duccio Demetrio (1995) possiamo affermare che il docente *insegna con le emozioni*.

Gli psicologi e anche noi pedagogisti abbiamo focalizzato maggiormente le nostre ricerche sul disagio o sul benessere emotivo a scuola dei bambini, dei preadolescenti e degli adolescenti conferendo diritto di cittadinanza alle loro emozioni legate alla crescita, alla fase di sviluppo, all’apprendimento che sappiamo costituire l’incontro con qualcosa di nuovo, ma non abbiamo altrettanto legittimato, riconosciuto e fatto oggetto di riflessione l’interiorità dell’insegnante.

Il dato è curioso e introduce una sorta di contraddizione.

Facciamo un passo indietro e con Jaques (citato in Blandino, Granieri, 1995)¹

1 Con Blandino e Granieri abbiamo condiviso punti di vista in questo contributo collocandoci in una sostanziale continuità.

ripercorriamo molto in sintesi i principali significati del lavoro. Per alcuni esso è solo una fonte di *sostentamento*, si lavora per mantenersi, secondo l'equivalenza lavoro=stipendio. Per altri è motivo di *emancipazione*, *autorealizzazione*, prestigio, ascesa personale, oltre che, professionale. Per altri ancora è importante che sia un lavoro *creativo*, *generativo*, in senso ampio (cfr. *Ibidem*)

È sempre Jaques (*Ibidem*) a sottolineare come il lavoro metta il soggetto a stretto contatto con sé stesso, con le proprie capacità e competenze, con i propri punti di forza, oltre che, con i propri limiti e le proprie fragilità. Il soggetto adulto che lavora deve assumersi delle *responsabilità*, deve *decidere*, *scegliere*... la lista delle azioni potrebbe continuare all'infinito (*Ibidem*).

2. Insegnare: una questione di *maturità emotiva imperfetta*

Appare evidente come il lavoro, scelto o non scelto, più o meno appagante, così come, il contesto lavorativo ci metta alla prova e richieda, soprattutto, se creativo o centrato sulla relazione, una adeguata e sufficientemente buona *maturità emotiva* (Blandino, Granieri, 1995) che non potrà essere acquisita una volta per tutte e in modo stabile e definitivo (cfr. *Ibidem*), in questo senso, non sarebbe tale. Intendiamo, infatti, una maturità emotiva sempre situazionata nella relazione con l'altro, anche l'altro dentro di noi, sempre pertinente a....

Se la componente emotiva e più nello specifico la maturità emotiva, che possiamo anche intendere come maturità del proprio mondo interno, è di centrale importanza nella costruzione della propria identità e del proprio ruolo professionale e quindi per lo svolgimento auto ed etero arricchente del proprio lavoro, essa va considerata altrettanto cruciale, se non perfino di più, in un lavoro come quello educativo e di insegnamento/apprendimento ad alta intensità e implicazione relazionale in modo particolare nella scuola di oggi, con i bambini e gli adolescenti di oggi e con i loro genitori.

Nella relazione didattica ad essere in gioco è una gamma complessa e articolata di emozioni e vissuti insiti in ogni relazione educativa e di cura alla quale, secondo la psicoanalisi (*Idem*), andrebbero aggiunti i fantasmi e le proiezioni che hanno preso forma e si sono stratificati nel mondo interno di ogni singolo docente e educatore nel corso della personale storia di vita, educativa e di formazione.

Fantasmi e vissuti che vengono agiti in modo più o meno consapevole da chi insegna e che non sempre sono funzionali a una relazione insegnante-alunno capace di configurarsi come relazione di riferimento e in grado di facilitare la crescita emotiva, cognitiva, intellettuale e culturale di chi sta apprendendo, lungo un percorso di progressiva conquista di autonomia e responsabilità.

Non possiamo tralasciare, seppure per cenni, la trama emotiva che ha a che fare con il rapporto con l'organizzazione-scuola, con i rapporti tra colleghi, con le relazioni intrattenute con i genitori degli studenti e con le immagini non sempre gratificanti che l'opinione sociale attribuisce alla professionalità docente e al lavoro dell'insegnante, non poche volte, colto nella sua complessità e delicatezza.

3. Il ciclo emozionale dell'apprendimento

All'interno dello scenario che abbiamo cercato di delineare ci supporta un contributo di Demetrio (1995) dal titolo *Insegnare con le emozioni*, nel quale l'autore va oltre il riconoscimento e la legittimazione del potere performativo delle emozioni e dei vissuti interiori e affettivi nella vicenda di insegnamento e apprendimento, così come essa prende forma, si sviluppa e si articola durante l'intero arco dell'esperienza apprenditiva.

In questo contributo, infatti, Demetrio introduce la nozione di *ciclo emozionale dell'apprendimento*, che si snoda attorno a quattro momenti emotivi, emozionali ed emozionanti, tra loro circolarmente interconnessi.

Li riportiamo di seguito:

Attesa
Quiete/Inquietudine
Indifferenza/Tensione
Apatia/Propensione
Mancanza/Sazietà
Noia/Peregrinazione

Stupore
Sorpresa/Interesse
Meraviglia/Curiosità
Apparizione/Evidenza
Adombramento/Chiarezza
Analisi/Intuizione

Distacco
Conclusione/Rinnovamento
Meditazione/Rimozione
Trasferimento/Cancellazione
Perdita/Cessazione
Adempimento/Inizio

Seduzione
Attrazione/Repulsione
Abbandono/Coinvolgimento
Illusione/Collusione
Partecipazione/Fiducia
Incantamento/Definizione

Tab. 1: Il ciclo emozionale dell'apprendimento

Prima di addentrarci un po' di più negli interrogativi che genera questa sorta di mappa emozionale per il cui tramite ri-leggere l'esperienza educativa e didattica e, soprattutto, l'agire didattico dell'insegnante e la relazione che si sviluppa tra docente e discente, accompagniamo il lettore all'interno di uno spaccato del cortometraggio, *Emilie Muller* di Yvon Marciano (1993) che ci sembra avere alcune assonanze con i motivi che stiamo sviluppando in questo contributo.

4. Un provino: "stupore" e "attrazione"

Una giovane donna si presenta per un provino. In un setting minimalista in bianco e nero, la voce fuori campo del regista (quasi film nel film) che le rivolge un colloquio. Un finale a sorpresa, che suscita stupore in tutti i presenti, *in primis* nel regista, come del resto, la ragazza del provino ha saputo creare meraviglia, "attrazione", "seduzione" e "incantamento", stupendosi essa stessa, di sé stessa².

"Buongiorno, io sono l'aiuto regista, il regista l'aspetta, non si preoccupi, sa mettere a suo agio chiunque".

"Sì?"

"Sì, è molto bravo".

"Buongiorno".

"Buongiorno, si sieda, qual è il suo nome?"

"Emilie Muller".

"Attrice di teatro?"

"Ho fatto una piccola cosa, molto tempo fa, non direi, per questo, di essere un'attrice".

"Niente cinema?"

"No, mai".

"Audizioni?"

"È la prima volta".

"Nessuna scuola, nessun corso di arte drammatica?"

"No, mi dispiace".

[...]

"Mi può far vedere che cos'ha nella borsa?"

"Nella borsa?" (con tono esitante, incerto...).

"Sì".

"Io...".

"Forza, la prenda".

"Sì, d'accordo".

2 Riportiamo alcuni turni della comunicazione tra la giovane donna e il regista.

La giovane donna si alza e si dirige verso un appendi abiti, lì vicino. Prende la borsa e ritorna a sedersi di fronte al regista.

“Forse, pensa che sono indiscreto?”

“Oh..., no, no per niente. Lei vuole che vuoti la borsa...”

“Sì, tiri fuori a caso un oggetto e poi mi racconti che cosa ci fa, perché è lì nella borsa, che cosa le ricorda..., allora, giriamo”.

“Tutti pronti? Motore?” “Partito!” “Ciak!” “Emile Muller, Prima!”

“Bene, incomincio..., non c'è niente di straordinario..., un porta monete, un porta cipria, stamattina, venendo qui, ho attraversato il mercato, c'era della frutta di tutti i colori, delle mele, delle mele rosse, gialle, verdi, appena mi sono fermata a guardarle... il fruttivendolo ne ha presa una e me l'ha regalata...”

“Che cos'è?”

“Questo?”

“Sì”.

“La pagina degli annunci...”.

“Cerca qualcosa?”

“Mi capita di cercare lavoro, sì, io cambio continuamente... è incredibile... se uno è un po' curioso, quello che può trovare nei piccoli annunci.... e poi trovo che è talmente formidabile che qualche parola di un giornale può cambiare la vita...”.

“Ah, un anello, me l'ha regalato un vecchio amico”.

Si snoda un racconto, un racconto di sé molto minuzioso, profondo e intimo, nonché, molto partecipato emotivamente, generato e mediato dagli oggetti contenuti nella borsa. La storia com'è raccontata dalla giovane donna rapisce completamente l'attenzione del regista totalmente coinvolto.

“Mi dica, le piace sedurre?”

“Ma...”.

“Tutti amano sedurre”.

“È piuttosto il desiderio dell'altro che mi seduce”.

“Cioè?”

“Quando qualcuno mi mostra un po' di interesse, di attenzione... non posso resistere, è più forte di me”.

“C'è ancora qualcosa?”

“Sì...”.

Il racconto continua finché il regista congeda la giovane donna che ripone la borsa sull'attaccapanni e se ne va. Il regista si accorge della borsa dimenticata e invita i collaboratori presenti a richiamare la ragazza, è qui che sarà spiazzato: la borsa non è di Emilie, ma di una donna che fa parte dello staff del regista.

Ritroviamo il *ciclo emozionale* che entrambi hanno sperimentato e che ha fatto sì che quell'esperienza sia stata generativa: la ragazza supera il provino e viene presa; il regista ha sicuramente appreso “per spiazzamento”.

5. Il setting didattico sa stupire? Per una formazione docente orientata introspettivamente

Proviamo a chiederci se un insegnante in servizio da anni, che deve fare i conti sempre più con la complessità della scuola di oggi, degli studenti in crescita e delle loro famiglie, con i continui cambiamenti a livello ministeriale, con incombenze sempre maggiori di tipo burocratico, con il riconoscimento sempre più debole, all'esterno, del proprio lavoro e del proprio ruolo, ecc., sia ancora capace di *attesa* e di quale attesa? È ancora attraversato dalla capacità di provare *stupore*? Quale fenomenologia di stupore? Sa ancora *coinvolgersi*, lui per primo? Premessa indispensabile affinché gli studenti si lascino, a loro volta, coinvolgere, incuriosire e appassionare?

C'è la possibilità a scuola per una relazione alla Emilie Muller? Pur con i doverosi distinguo.

Di qui, l'importanza secondo noi, di una formazione docente che familiarizzi gli insegnanti in ingresso e in servizio con la disponibilità narrativa e auto-riflessiva verso il proprio mondo interno, le proprie emozioni e i propri vissuti che come abbiamo visto sono inevitabilmente implicati nella relazione educativa e didattica, anche se non sempre, rappresentano una risorsa generativa e protettiva per se stessi, come professionisti dell'educazione, e all'interno della relazione sviluppata con gli studenti e gli altri attori che agiscono sulla scena educativa, compresa la stessa organizzazione-scuola.

Riferimenti bibliografici

- Demetrio D. (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Jaques E. (1970). *Work, creativity, and social justice*. London: Heinemann Educational (trad. it. *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1978).
- Blandino G., Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*. Milano: Raffaello Cortina.

Filmografia

- Marciano Y. (Director). (1993). *Emilie Muller* [VHS]. Francia: I.M.C.

Identità e sviluppo professionale degli insegnanti tra intelligenza artificiale (AI) collaborativa e agency. Quale ruolo per la pedagogia generale e sociale?

Rosa Cera

Ricercatrice - Università di Foggia
rosa.cera@unifg.it

1. Uno sviluppo professionale in cerca d'identità

Con il presente contributo s'intende fornire risposte, anche se in modo sintetico, ad alcune domande: quale genere di rapporto può esserci tra identità e sviluppo professionale degli insegnanti alla luce dei bisogni di *employability* e delle richieste provenienti dal mercato del lavoro? Quale agency per gli insegnanti che utilizzano sistemi di intelligenza artificiale (AI)? Quale il ruolo della pedagogia generale e sociale?

Nonostante il genere di domande poste sia abbastanza complesso, si cercherà di approfondire gli argomenti in modo chiaro e al contempo correlato. Riguardo alla prima domanda, sarebbe inevitabile non fare riferimento alle necessità di *employability* e in genere del mercato del lavoro quando si pensa a uno sviluppo professionale che possa essere in sintonia con quanto richiesto nella Transizione 4.0 – documento per l'indirizzo di politica industriale dell'Italia (<https://www.mise.gov.it/index.php/it/transizione40>). In altre parole, sarebbe impossibile oggi pensare a uno sviluppo professionale degli insegnanti che non tenga conto di specifiche competenze digitali volte non solo a garantire l'innovazione didattica, ma anche a trasmettere agli studenti di scuola secondaria superiore abilità utili al mondo dell'industria (Digital Education Action Plan, 2021-2027; OECD, 2021; Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, 2021). Considerate tali premesse, sarebbe anche utile chiedersi quale tipo di relazione potrebbe esserci tra identità e sviluppo professionale degli insegnanti se quest'ultimo fosse completamente ripiegato sui bisogni del mercato del lavoro. Certamente l'identità professionale verrebbe a essere privata di quel fattore personale, costituito da interessi, abilità cognitive, emozionali e da valori che sono propri dell'insegnante, che assieme al fattore interpersonale (scientificamente definito come “altri significativi” in quanto concernente gli aspetti relazionali dell'attività docente) e al fattore contestuale (definito a sua volta come “storie da vivere” riguardanti le credenze e le relative norme sociali sulla scuola) concorrono, unitamente alla singolarità dei processi mentali, ad attribuire alle esperienze professionali un preciso senso e significato costituendo così l'identità stessa dell'insegnante (Noonan, 2018). Un'identità quest'ultima articolata e complessa, molto dinamica, personale, ma al contempo anche fortemente

contestualizzata, poiché gli interessi personali, le esperienze, i valori e le convinzioni riguardanti il proprio sé professionale sono in connessione con gli aspetti situazionali o contestuali del proprio lavoro. Sono, infatti, proprio le esperienze professionali, basate su fattori interpersonali e contestuali, a promuovere o a ostacolare lo sviluppo dell'identità professionale, a seconda della elaborazione interna o mentale e della creazione di senso di tali esperienze. Un "essere professionale", quello dell'insegnante, che proprio per la sua unicità e complessità rischierebbe di essere ignorato e trascurato se nello sviluppo professionale dell'insegnante l'attenzione fosse posta solo sulle necessità del mercato del lavoro. Nei percorsi di formazione continua dell'insegnante sarebbe, quindi, auspicabile tener da conto sia delle *hard skills*, tanto richieste dal contesto, sia degli interessi personali, delle abilità cognitive e degli aspetti emozionali che sono propri di un qualsiasi percorso di apprendimento e aggiornamento professionale. In caso contrario si rischierebbe di formare insegnanti certamente equipaggiati delle *digital skills* avanzate, ma anche fortemente demotivati e privati del loro "essere professionale" con conseguenti ricadute negative sulla dimensione generale del benessere mentale e psico-fisico.

2. Senso di agency e utilizzo etico dei sistemi di AI. Quale il ruolo della pedagogia generale e sociale?

Il difficile equilibrio tra sviluppo e identità professionale potrebbe essere ancora più complesso se lo sviluppo fosse esclusivamente orientato alla promozione di un utilizzo non controllato dei sistemi di AI in educazione. Se da un verso sono, infatti, numerosi i lavori scientifici volti a enfatizzare i risultati positivi dell'utilizzo dell'AI in campo educativo, soprattutto nei processi di valutazione e nel promuovere l'apprendimento individualizzato e auto-regolato degli studenti, dall'altro verso tendono ancora a essere esigue le riflessioni critiche sulle sfide etiche che tale utilizzo comporta. Sarebbe, ad esempio, opportuno porsi domande relative al come e quanto l'utilizzo di sistemi di AI rispetti il senso di agency presente in ogni processo di insegnamento/apprendimento. Partendo dal presupposto secondo il quale il senso di agency consente esperienze di significato che possono favorire l'orientamento permanente per l'apprendimento e la conquista di una propria autonomia professionale, bisognerebbe capire quale genere di utilizzo sarebbe corretto fare dell'AI. Un problema questo che sembra, solo di recente, interessare la comunità scientifica, la quale riflette su concetti come quelli di equità, responsabilità e trasparenza riferibili all'AI. In altre parole, non è più sufficiente pensare a uno sviluppo professionale in cui gli insegnanti acquisiscano solo competenze digitali, ma anche a un genere di sviluppo in cui principi come quelli dell'*accountability*, della *responsability* e della *transparency* guidino la formazione continua (Chaudhry, Kazim, 2021). Il principio di *accountability* inteso come responsabilità degli sviluppatori, i quali dovrebbero chiaramente esplicitare i criteri adottati nel progettare sistemi AI e i valori morali e le norme sociali che hanno guidato la pro-

gettazione stessa. La *responsability* fa, invece, riferimento alla responsabilità di quanti utilizzano sistemi AI, come ad esempio le scuole o gli insegnanti. Infine, il principio di *transparency* indica la necessità della massima trasparenza nell'utilizzo dei dati presenti nei sistemi AI, in quanto riferibili a esseri umani. Un utilizzo etico e responsabile dell'AI chiama, quindi, in causa non solo i costruttori e gli sviluppatori di AI, ma anche gli stessi fruitori di tali sistemi, i quali solo se adeguatamente equipaggiati di un forte senso di agency potrebbero tutelare le proprie abilità decisionali integrandole alle opportunità derivanti dall'AI. In questo modo, sarebbe, pertanto, possibile per i sistemi di AI migliorare, e non porre in dubbio e in discussione, il significato proprio dell'agire umano (Unesco, 2021). A tal fine, la pedagogia generale e sociale potrebbe rivestire un importante ruolo di responsabilità, collaborando, ad esempio, con gli sviluppatori di sistemi AI, in modo da evitare problemi riguardanti la privacy, l'autonomia e la presenza di *bias* nei sistemi di AI. Accade, infatti, di sovente che alcuni sistemi di AI possano violare la privacy, in particolare di studenti in età minorile, attraverso il riconoscimento facciale, oppure possano compromettere l'autonomia dei fruitori di AI, attraverso sistemi di sorveglianza, controllandone pensieri e azioni. Inoltre, la presenza di *bias*, incorporati nei sistemi algoritmici di apprendimento automatico, concorrono spesso a rafforzare pregiudizi, a volte anche inconsapevolmente inseriti durante la progettazione, come ad esempio quelli di genere. La pedagogia è, quindi, sollecitata a rivestire nuovi e ineludibili ruoli educativi in ottica inter/transdisciplinare.

Riferimenti bibliografici

- Akgun S., Greenhow C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI Ethics*, 1-10. Retrived March 6 2022, from <https://link.springer.com/article/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Bozkurt A., Karadeniz A., Baneres D., Guerrero-Roldán A.E., Rodríguez M.E. (2021). Artificial Intelligence and Reflections from Educational Landscape: A Review of AI Studies in Half a Century. *Sustainability*, 13, 800. Retrived March 6 2022, from <https://doi.org/10.3390/su13020800>
- Caena F., Vuorikari R. (2021). Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence. *European Journal of Teacher Education*. Retrived March 6 2022, from <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1951699>
- Chaudhry M.A., Kazim E. (2021). Artificial Intelligence in Education (AIEd): a high-level academic and industry note 2021. *AI Ethics*.
- Digital Education Action Plan (2021-2027). Retrived March 6 2022, from <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>
- Hrastinski S. et al. (2019). Critical Imaginaries and Reflections on Artificial Intelligence and Robots in Postdigital K-12 Education. *Postdigital Science and Education*, 1, 427-445.
- Noonan J. (2018). An Affinity for Learning: Teacher Identity and Powerful Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 1-12.
- OECD (2021). Digital Education Outlook. Pushing the Frontiers with Artificial Intelli-

- gence, Blockchain and Robots. Retrived March 6 2022, from <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021). Retrived March 6 2022, from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Schina D., Esteve-González V., Usart M. (2021). An overview of teacher training programs in educational robotics: characteristics, best practices and recommendations. *Education and Information Technologies*, 26, 2831-2852.
- Transizione 4.0. Retrived March 6 2022, from <https://www.mise.gov.it/index.php/it/transizione40>
- Unesco (2021). *AI and education. Guidance for policy-makers. Education 2030*. Retrived March 6 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>

Patti educativi di comunità, povertà educativa e successo scolastico degli studenti con background migratorio

Tiziana Chiappelli

Assegnista di ricerca - Università di Firenze
tiziana.chiappelli@unifi.it

1. Povertà educative e studenti con background migratorio

I dati sulla povertà educativa in Italia mostrano un paese in difficoltà e questa situazione di svantaggio è andata amplificandosi durante il periodo del lockdown e delle misure adottate dal sistema educativo per affrontare l'emergenza della pandemia. All'interno di questa situazione, gli studenti con background migratorio mostrano ulteriori elementi di fragilità che mettono a nudo la difficoltà del sistema educativo italiano rispetto ai percorsi di inclusione. Nell'anno 2019/2020, gli studenti con cittadinanza non italiana sono stati il 10,3% della popolazione scolastica in Italia, pari a 877.000 in numeri assoluti. Dal punto di vista delle provenienze, sono circa 200 i paesi di origine di cui il 45,4% di area europea, il 26,1% africana, di poco numericamente superiori al 20,5% di quelli di area asiatica, e infine l'8% di origine americana. Un dato rilevante è che il 65,4% di questi studenti sono in verità le cosiddette *seconde generazioni*, ovvero nati in Italia o arrivati in età precoce ma che non godono, purtroppo, della cittadinanza italiana. Ad esempio, l'84,7% degli studenti di origine cinese è nato in Italia anche se, nel discorso comune, continuano ad essere considerati *immigrati* (Dati MIUR 2021).

Il recente *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale* pubblicato dall'AGIA dichiara:

La dispersione scolastica in Italia riguarda, inoltre, di più gli alunni stranieri, che abbandonano la scuola, sia media sia superiore, tre volte di più degli italiani. Gli studenti nati all'estero si trovano in maggiore difficoltà, con un'incidenza del 4,1% sul totale contro l'1,8% dei nati in Italia. Meno difficile appare invece la realtà degli alunni di seconda generazione che in generale parlano correntemente l'italiano, in quanto nascono già immersi nella cultura nazionale (oltre che in quella familiare di provenienza) (AGIA, 2022, pp. 25-26).

Rispetto alle scelte di percorso scolastico, le statistiche indicano che il comportamento degli studenti con cittadinanza non italiana è assimilabile a quello degli studenti italiani in quanto l'orientamento verso gli istituti professionali è inversamente proporzionale alla votazione conseguita in uscita dalla scuola secondaria di I grado e, per contro, al crescere della votazione si fa più frequente

l'iscrizione a percorsi liceali. I dati relativi alla scelta della scuola superiore sottolineano il rischio della segregazione formativa con un orientamento al ribasso molto frequente, un fenomeno più volte segnalato anche dagli stessi ragazzi e ragazze con background migratorio¹. La differenza tra gli studenti con cittadinanza non italiana e gli studenti italiani riguarda infatti proprio la votazione finale: il 66,2% studenti con cittadinanza non italiana consegue la licenza con una votazione di 6 o 7, mentre il 61,4% degli studenti con cittadinanza italiana si diploma con voti uguali o superiori a 8. Andando più in profondità, tenendo conto del voto del diploma, gli studenti con cittadinanza non italiana si distribuiscono, se diplomati con la sufficienza, per 36,5% negli istituti professionali, il 3,9% confluisce nei corsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale, un consistente 44,1% frequenta gli istituti tecnici e solo il 15,5% approda ai licei².

Un altro punto dolente, fra altri, è il tasso di scolarità che, nella fascia 6-13 anni, si aggira attorno al 100% per tutti gli studenti ma che già scende, per gli studenti con cittadinanza non italiana, nella Secondaria di II grado passando dal 96% delle secondarie di I grado al 73,2% nell'ultimo biennio di Secondaria II grado (contro l'81,1% degli studenti italiani)³. Si registra insomma una interruzione della frequenza scolastica al compimento dell'obbligo scolastico, nella fascia di età tra i 17 e i 18 anni. Poco meno di un terzo degli studenti con cittadinanza non italiana non concludono gli studi superiori, cosa che incide anche nei successivi percorsi di inserimento lavorativo⁴. Dal punto di vista del genere, gli studenti maschi appaiono più in difficoltà delle ragazze: al compimento del diciassettesimo anno, l'indice per i ragazzi crolla dal 94,1% al 65,8% mentre per le ragazze si abbassa dal 98,1% all'82,3⁵.

2. L'emergenza COVID-19 e l'interazione scuola-territorio

Dati alla mano, è evidente che gli studenti con background migratorio continuano ad incontrare difficoltà all'interno del sistema educativo italiano. L'emergenza sanitaria ha inoltre messo in luce come il divario socio-economico, il diverso background linguistico e culturale e il *digital divide* siano ostacoli molto diffusi, che non riguardano esclusivamente gli studenti di origine immigrata ma che li colpi-

1 AGIA (2019) *L'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata. Focus sulla condizione femminile*.

2 "Inoltre, optano per l'istruzione e formazione regionale più i maschi (4,3%) che le femmine (3,0%). [...] i ragazzi diplomati con sufficienza scelgono soprattutto gli istituti tecnici (50,4%), mentre per le ragazze la distribuzione tra i diversi percorsi è più equilibrata (26,2% licei, 32,8% istituti tecnici e 38,0% istituti professionali)". MIUR, 2021, p. 44.

3 MIUR, 2021, *op. cit.*

4 *Ibidem*.

5 *Ibidem*.

scono particolarmente, trovandosi all'incrocio di molteplici difficoltà (linguistiche, culturali, socio-economiche ecc.)⁶. La scuola stessa ha dovuto riconoscere il ruolo fondamentale della più ampia comunità educativa, chiedendo il sostegno degli enti locali e del privato sociale proprio per supportare gli studenti più fragili e che solo grazie ad azioni congiunte della rete territoriale sono stati raggiunti, “riagganciati” e ricondotti in percorsi formativi: ad esempio, coloro non ancora in grado di parlare correntemente l'italiano, o in caso di scarsa alfabetizzazione digitale, o di mancanza di mezzi economici per acquistare strumenti/abbonamenti internet, o ancora la non conoscenza del funzionamento del registro elettronico, un ostacolo che ha inciso in maniera significativa. Attraverso le alleanze col territorio, laddove è stato possibile attivarle, la scuola ha potuto affrontare situazioni complesse con strategie di intervento più flessibili, operando in ottica di rete fino ad arrivare a siglare, in alcuni casi, patti educativi di comunità⁷.

Conclusioni

In generale, l'emergenza COVID ha posto l'attenzione al tema della povertà educativa evidenziando come essa affondi le radici in una crisi più ampia delle politiche scolastiche e culturali in Italia. Le diversità si sono dimostrate essere fattori che impattano fortemente sulle traiettorie educative degli studenti in posizione più fragile creando o rinforzando divari e disuguaglianze a livello economico, sociale, culturale, linguistico e di genere. Nonostante le varie azioni per accogliere e sostenere il successo scolastico degli/le alunni/e con background migratorio, a tutt'oggi la scuola italiana non riesce ad offrire pari opportunità educative. I dati relativi a questi studenti riflettono le difficoltà a cui sono esposti, in particolare nel periodo delle scuole secondarie di I e II grado. Preme sottolineare come questo fenomeno ha effetti anche sul livello generale delle pari opportunità in Italia e sulla coesione sociale presente e futura. Il contrasto a questa situazione può essere affrontato a partire dai contesti locali attraverso la costruzione di alleanze tra scuola, enti locali e privato sociale: i patti educativi di comunità possono essere strumenti validi per contenere la dispersione scolastica, il fallimento e/o la segregazione formativa e, più in generale, la povertà educativa.

6 Save the children (2021) *Non da soli – secondo rapporto di ricerca*, “[...] che approfondisce l'impatto che l'emergenza Coronavirus e le conseguenti misure di contenimento della pandemia hanno avuto sulla vita [delle famiglie] e su quella dei loro figli.”

7 Forum Disuguaglianze (2021) in cui si esplorano alcuni esempi concreti di realizzazione di alleanze educative, talvolta sfociate nella formalizzazione di un Patto educativo.

Riferimenti bibliografici

- AGIA (2019). *L'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata. Focus sulla condizione femminile* <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/nuove-generazioni-origine-immigrata-focus-condizione-femminile.pdf>
- AGIA (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta pubblicato dall'Autorità Garante Infanzia Adolescenza* <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Forum Disuguaglianze – Gruppo Educazione (2021) *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'Indagine Esplorativa*, <https://aliautonomie.it/wp-content/uploads/2021/12/ForumDD-Rapporto-Patti-Educativi-Territoriali-con-Allegato.pdf>
- Forum Disuguaglianze, gruppo di ricerca “Educazione” (2021). *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti Un'Indagine Esplorativa* Rapporto di ricerca, coordinato da Andrea Mornioli, cura di Daniela Luisi, Cristiana Mattioli e Alessia Zabatino.
- MIUR (2021) Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>
- Olivieri S. (ed.) (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.
- Save the children (2021). *Non da soli – secondo rapporto di ricerca*, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/secondo-rapporto-non-da-soli-cosa-dicono-le-famiglie>

Lo sviluppo professionale del docente nel nuovo ecosistema formativo

Massimiliano Costa

Professore Ordinario - Università Ca' Foscari di Venezia
maxcosta@unive.it

1. Lo sviluppo professionale del docente tra sviluppo tecnologico e nuove povertà

Nella società attraversata dalla pandemia (Bertagna, 2020) la scuola sta “rioccupando il centro della nostra vita sociale” (Cambi, 2017, p. 21). L’Insegnante, come indicano le ricerche internazionali, rappresenta non solo un fattore di cambiamento ma la forza trainante e l’agente significativo che può diventare fattore predittivo nel determinare il successo formativo degli alunni (Salvadori, 2019; Hattie, 2012).

Questa consapevolezza a livello internazionale è resa evidente anche dalle numerose ricerche e pubblicazioni sul tema della professionalità docente. L’ultimo rapporto della rete Eurydice, *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* (2021) sottolinea però come gli insegnanti pur in prima linea nell’educazione durante questa fase critica pandemica, sono stati oggetto di un generalizzato disinvestimento dei decisori politici nazionali ed europei nel settore e di una conseguente crisi professionale.

La complessità sociale oggi induce l’insegnamento come professione ad alto impatto di servizio sociale (Margiotta, 2018) a misurarsi sia con i fenomeni di povertà educativa e di inclusione sia con i processi di trasformazione sociale ed economica. La figura professionale del docente per tali ragioni “sta diventando sempre più importante nel momento in cui l’Europa affronta le sfide educative, sociali ed economiche. Le crescenti aspettative in termini di risultati degli studenti e le maggiori pressioni dovute ad una popolazione studentesca sempre più diversificata, insieme alla rapida innovazione tecnologica, stanno al contempo avendo un profondo impatto sulla stessa professione docente” (Eurydice, 2019, p. 1).

In questa tensione tra sviluppo economico e partecipazione inclusiva come ricorda Cambi (2004, p. 32) “il compito primario della scuola è oggi quello di formare alla scienza e alla democrazia, dar vita, a una “testa ben fatta” e a una “mente a più dimensioni” in cui la meta-cognizione e la retroazione sui processi di apprendimento e di esercizio delle competenze si fa sempre più fondamentale. Il binomio deweyano si fa trinomio: scienza, intelligenza, democrazia e proprio il richiamo all’intelligenza si sviluppa in direzione sempre più riflessiva e autoriflessiva. In questo contesto operativo aperto anche la scuola cambia: si deve organizzare alla luce dell’etica della responsabilità e secondo un modello auto-regolato e sottoposto a costante verifica dei fini, dei mezzi, dei risultati”.

Si evidenzia così come la professionalità del docente futuro debba declinarsi a partire dalla capacità di interpretazione del senso dei problemi collocandoli nel quadro di una più ampia consapevolezza critica (storica ed epistemologica) della problematica formativa. Questa esigenza ci induce ad affermare che la figura del docente proprio a partire della formazione iniziale deve poter esprimere al contempo la duplice funzione di ricercatore (Dewey, 1929, 1938) e intellettuale (Baldacci, 2020) specialmente per la consapevolezza storico-culturale che è richiesta a chi deve svolgere oggi questa funzione all'interno di una medesima famiglia professionale ma con contesti sociali e di pratica dissimili.

2. Ripensare lo sviluppo professionale nel PNNR per un nuovo ecosistema formativo

La legge 107 del 2015 definisce la formazione del personale della scuola come “obbligatoria, permanente e strategica” e la riconosce come opportunità di effettivo sviluppo e crescita professionale, per una rinnovata credibilità sociale di contributo all'innovazione e alla qualificazione del sistema educativo. Nel PNNR viene introdotto un modello di sviluppo di carriera “per tutto il personale scolastico” legato non (o non solo) all'anzianità ma anche a un “sistema di formazione in servizio obbligatoria” basato su “un impianto di moduli formativi che consentono l'acquisizione di crediti formativi professionali spendibili per l'avanzamento della carriera, secondo un sistema meritocratico di valorizzazione e attraverso forme di erogazione che trovano luogo di elezione in una Scuola di Alta Formazione”. Più avanti il PNNR aggiunge che “Per favorire in concreto la formazione continua e l'aggiornamento occorre un sistema di incentivi che si fondi sull'idea di una progressione di carriera dell'insegnante basata sulla misurazione del rendimento e sulla disponibilità di incrementarlo passando attraverso percorsi di autovalutazione, valutazione e recupero personalizzato delle competenze”.

Si specifica sempre nel PNNR che “la scuola svolgerà funzioni di indirizzo e coordinamento dell'attività formativa per tutto il personale scolastico. Saranno coinvolti, non solo Indire e Invalsi ma anche Università italiane e straniere”. Il “sistema” della formazione in servizio viene immaginato come “ambiente di apprendimento permanente” per gli insegnanti ed è costituito da una rete di opportunità di crescita e di sviluppo professionale per i docenti ma anche per la comunità scolastica di cui fanno parte. Il documento europea di Raccomandazione relativa all'apprendimento misto per un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità e inclusiva si legge (COM, 2021):

“L'apprendimento misto richiede un approccio coerente e sistemico per creare condizioni favorevoli. È necessario coinvolgere operatori con competenze diverse e promuovere la collaborazione con la comunità, incoraggiando così una responsabilità condivisa per lo sviluppo dei giovani. L'efficacia delle misure sistemiche a sostegno dell'apprendimento misto dipenderà anche dall'articolazione e dal sostegno dei rapporti tra i diversi elementi dell'ecosistema, tra le autorità dell'istruzione,

il settore delle risorse didattiche (che fornisce tecnologia, servizi di editoria e altre attrezzature per i programmi di studio) e gli istituti e le comunità di ricerca, istruzione e formazione”.

Questa visione articola lo sviluppo professionale del docente all'interno di un ecosistema formativo partecipato. Tale approccio è rilevabile nello stesso PNNR (2021) quando viene annunciata la creazione nelle Università dei “Teaching and Learning Centres (TLC) che saranno chiamati a migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole, in tutte le discipline, comprese le discipline tradizionalmente meno orientate al digitale”. L'idea di connettere attori e agenzie formative per uno sviluppo professionale evidenzia la consapevolezza che lo sforzo alla qualificazione possa essere condotto attraverso un nuovo patto sociale capace di connettere le migliori risorse presenti nel territorio promuovendone la capitalizzazione a partire dai significati emergenti tra le conoscenze e l'azione nei differenti contesti di pratica e di ricerca.

3. Conclusioni

La prospettiva ecosistemica necessita l'affermazione di una profonda cultura della responsabilità che i leader educativi devono supportare ed incentivare definendo in modo chiaro le aspettative, e responsabilizzando i membri della comunità scolastica ad interagire per promuovere lo sviluppo professionale e organizzativo. La cultura dell'autonomia scolastica deve poter diventare il perno di una comunità educante operante nell'ecosistema dell'apprendimento caratterizzata da riflessività e tensione al miglioramento comune. Come ci ricorda Paletta (2015):

“Gli ambienti di apprendimento all'interno delle scuole che promuovono forme profonde di learning [...], a differenza di modelli organizzativi tradizionali dove gli insegnanti agiscono in relativo isolamento, [...] implicano che gli insegnanti [...] siano motivati a condividere la loro professionalità mettendosi al servizio dei gruppi” (Paletta, 2015, p. 99).

L'ecosistema diventa così una rete di connessione di persone e comunità educanti che sono guidati da un senso comune di sviluppo e dove le (Margiotto, 2018, p.7) “pratiche professionali potrebbero essere meglio reinterpretate e sviluppate per il tramite dell'assunzione di responsabilità collegiali, anche di supporto alle funzioni direttive (es. il coordinamento di gruppi e di organi di programmazione, la pianificazione dell'offerta formativa, la creazione di apposite commissioni). Ne consegue una visione nuova centrata sul principio della valorizzazione dello sviluppo professionale, perseguito con ottica strategica e tale da inserire all'interno del riconoscimento professionale anche il requisito del lavoro collegiale e cooperativo”.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-39). Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*. Roma: Studium.
- Cambi F. (2014). La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività. *Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 31-44). Firenze: Firenze University Press.
- Cambi F. (2017). Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20(2), 21-27.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2015), *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*. Lussemburgo: Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2019). *Education and Training Monitor 2019, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea*. Lussemburgo: Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. *Eurydice report*. Lussemburgo: Publications Office of the European Union.
- Costa M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia Oggi*, 2, 181-199.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Margiotta U. (2018). L'insegnante che vogliamo. In M. Margiotta, *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria* (pp. 13-30). Trento: Erickson.
- Margiotta U. (2018). *Lo sviluppo Professionale del docente dalla competenza alla capacitazione*. Prefazione in Urbani Chiara. Milano: FrancoAngeli.
- OECD (2019). *Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. Parigi: OECD Publishing.
- Paletta (2015). Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. *Ricerca Azione*, 7(1), 93-109.
- PNNR (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNNR.pdf>
- Salvadori I. (2019). Verso il profilo professionale dell'insegnante "esperto". Modelli teorici e proposte metodologiche per un'epistemologia della professionalità docente nel contesto scolastico italiano. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 177-185.

Le competenze di orientamento nell'insegnamento secondario. Un approccio sistemico tra saperi, metodi e relazioni

Antonia Cunti

*Professoressa Ordinaria - Università "Parthenope" di Napoli
antonia.cunti@uniparthenope.it*

Parlare di orientamento con riferimento alla scuola può sembrare una questione scontata dal momento che da sempre in modi e forme diverse gli insegnanti si sono occupati di orientare. Potremmo dire che la qualità dell'orientamento abbia seguito l'evoluzione storica del modo di intendere la scuola e la sua didattica. Senza entrare nel merito di questo processo che nel suo insieme conferma che per molti versi l'orientamento è sinonimo di educazione (Olivieri, Martini, 2015), la cui concezione ha evidentemente accompagnato i modi di intendere la scuola e le sue finalità, c'è da dire innanzitutto che l'orientamento si è molto legato e lo è anche tuttora alla dimensione della transizione nella vita degli individui (Musset, Kureková, 2018). La scuola, quindi, fondamentale, orienta nelle situazioni di passaggio, nelle quali, evidentemente, è più vistosa la carenza della capacità di scegliere; orienta accompagnando, ma per lo più consigliando, in modo più o meno deciso, i futuri tragitti di formazione e di lavoro, tra passaggi di scuola, tra scuola, università e lavoro. Tale collocazione, alla fine di un percorso e prima di intraprenderne eventualmente un altro, di fatto separa il processo di orientamento dal processo di formazione culturale, che rappresenta la peculiarità dei sistemi di formazione formale; c'è da dire, inoltre, che le fonti di orientamento alle scelte, per quanto riguarda gli adolescenti e i giovani adulti, così come emerge dalle ricerche in materia, sono soprattutto i gruppi sociali, l'ambiente e la famiglia, che certamente intervengono a indirizzare e a consigliare ma che soprattutto esprimono un orientamento indiretto, latente, e però molto efficace nel lasciar intravedere situazioni e prospettive, più di quanto riesca a fare innanzitutto la scuola.

Se le capacità di orientarsi riguardano quelle di pensarsi, proiettandosi anche nel futuro, come pure la costruzione di autonomie esistenziali e, forse soprattutto, la capacità di prendere decisioni creando matching proficui tra se stessi e i propri ambienti, allora i sistemi formativi e la scuola in particolare, dovrebbero accompagnare e sostenere questi processi, di cui la materia prima sono i saperi calati all'interno delle relazioni.

Le competenze di orientamento degli insegnanti, allora, che tipo di articolazioni potrebbero avere? Se l'orientamento è assolutamente dentro i modi in cui la formazione avviene, potremmo focalizzare alcuni "luoghi" in cui si ci orienta, che sono l'apprendimento riferito alle conoscenze scientifiche e ai saper fare disciplinari, la concezione di sé come individuo in grado di formarsi e di continuare a

farlo nell'arco della vita e, ancora, la percezione di sé come individuo in grado di contribuire alla crescita sociale e culturale, nonché alla propria crescita, mediante la partecipazione alla dimensione comunitaria del vivere civile.

Cosa gli insegnanti dovrebbero imparare a saper fare in merito a questi punti e sul versante dell'orientamento?

Il rapporto con i saperi è evidentemente fondamentale. In che senso gli studenti possono orientarsi studiando e imparando? Sono le conoscenze in sé che orientano o sono i loro contenitori comunicativi e relazionali, organizzativi e tecnologici? Se è vero che i contenuti esistono solo nelle forme in cui si presentano, è pur vero che esistono aspetti che hanno una funzione di insegnare ad orientarsi; due di questi aspetti sono la contestualizzazione e la soggettivazione dei contenuti stessi. Se ambedue sviluppano la funzione di relativizzare, la contestualizzazione delle conoscenze scientifiche apre alla loro specificità storico-geografica e alla dinamica evolutiva che focalizza il pensiero umano entro un procedere fatto di salti in avanti, di soste riflessive o di altro genere, come anche di incomprensioni sociali e di tanto altro ancora. Quest'aspetto ha a che fare con l'idea che il pensiero umano non è sempre vincente, attraversa ostacoli oppure si ferma davanti a questi per poi riprendere il suo cammino in presenza di condizioni più favorevoli. In aggiunta a ciò, va ricordato che il riferire conoscenze ad ambienti, situazioni e percorsi inediti alimenta e sostiene l'idea che ciò che si studia costituisca un punto di vista, unitamente alla consapevolezza della differenza tra i punti di vista e in particolare tra quelli che, ieri come oggi ma con delle differenze sostanziali, possiamo definire scientifici e quelli che, per così dire, possono rientrare nell'alveo del pensiero e del sentire comune. Queste caratteristiche ci consentono di passare dalla contestualizzazione alla soggettivazione dal momento che i percorsi non lineari riguardano sia il pensiero della scienza sia quello dei singoli individui; anche dietro le idee della scienza ci sono persone che hanno espresso vite, nutrito desideri, sperimentato difficoltà e molto di più. L'avvicinamento dei saperi agli studenti è, in tal senso, molto più proficuo del processo inverso di sicuro più praticato, di adattamento degli studenti alle conoscenze disciplinari; il fatto che gli studenti possano percepire che le proprie traversie esistenziali non sono molto dissimili da quelle che connotano da sempre il cammino dell'uomo, non diventa un ennesimo contenuto da imparare, bensì una dimensione da scoprire e da esplorare insieme.

Un altro luogo fondamentale è l'imparare a formarsi e la motivazione a continuare a farlo; questo aspetto intercetta sia la componente cognitiva dell'apprendere sia quella di tipo affettivo; l'Io formativo (Cunti, Priore, 2020), ossia la concezione di sé come individuo capace anche di mettere a frutto la formazione per la costruzione del proprio Sé, riguarda anche la qualità della relazione tra chi insegna e chi impara, da incentrare innanzitutto sulla fiducia reciproca e sulla possibilità di provarsi, sperimentandosi, nell'avventura dell'apprendere. E qui ci si potrebbe riferire a quella capacità negativa preannunciata da Bion (1970) che ai nostri tempi si presenta spesso come particolarmente critica intercettando, negli adolescenti e giovani adulti, fragilità e precarietà molto significative.

Ultimo luogo, a cui mi preme accennare, è quello della socialità, ossia dello

stare insieme per apprendere, che ha il significato di mettere alla prova sia il proprio punto di vista al cospetto di quello degli altri sia il proprio saper fare, modulandolo nell'ambito della costruzione di un saper fare collettivo.

Sono tutti questi temi di particolare ampiezza ed importanza, mi interessa però concludere facendo riferimento a considerazioni che riguardano ancor più direttamente la formazione degli insegnanti e soprattutto la loro formazione all'orientamento.

Quest'ultima riguarda non solo la capacità di orientare gli studenti, ma anche quella di auto-orientarsi alla professionalità e alla progettualità del sé, quale processo dinamico imprescindibile nelle politiche educative, foriero di trasformazioni anche personali; potremmo dire, allora, che si tratta di una competenza estesa, perché rivolta sia all'esterno sia all'interno. È essenziale cioè, sul piano della formazione all'orientamento dei docenti, guidarli nella creazione di setting didattici che comprendano la dimensione dell'essenzialità dei contenuti come quella della loro strumentalità. Si tratta, cioè, sia di nutrire e caratterizzare i contenuti sul versante della loro valenza formativa inerente il saper pensare, sia di non trascurare l'aspetto della loro utilità e coerenza rispetto al raggiungimento di obiettivi formativi. Al contempo, è prioritario lavorare con i docenti alla costruzione di un senso proattivo e trasformativo della loro stessa professionalità. Le parole chiave che collegano interno ed esterno sono progettualità e riflessività; la trama che le sottende è rappresentata dalla decisionalità e dalla tensione al cambiamento. La costruzione della professionalità si configura, allora, in quest'ottica, come processo di auto-orientamento attraverso una progressiva autodeterminazione di Sé che, oltre ad implicare esercizio e conseguente acquisizione della capacità di scelta, include anche un atteggiamento dell'insegnante legato all'essere *empowered* cioè più proattivo (Perrenoud 2006), inteso nel senso di realizzare possibilità e mettere in campo capacità in grado di configurare e riconfigurare condizioni e modalità, nonché assetti strutturali e relazionali utili alla crescita delle capacità di auto-orientamento degli studenti. La formazione all'orientamento e all'acquisizione di competenze di orientamento degli insegnanti implica, in conclusione, il passaggio da una formazione che si esaurisce nel passaggio dai saperi e dalle conoscenze scientifiche ai contenuti dei saperi disciplinari e ai suoi metodi e tecniche di comunicazione, all'abbracciare una prospettiva di auto-orientamento all'esercizio della professione. Si tratta, quindi, soprattutto, di iniziare a sperimentare su di sé quanto si cercherà poi di vivere insieme con i propri studenti, per sostenerli ed insegnare loro a pro-gettarsi, vivendo il presente come risorsa ed opportunità.

Riferimenti bibliografici

- Bion W.R. (1970). *Attention and interpretation*. London: Tavistock Publications (trad. it. *Attenzione e interpretazione*, Roma, Armando, 1973).
- Cunti A., Priore A. (2020). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

- Musset P., Kurekova, L.M. (2018). *Working it out. Career Guidance and Employer Engagement*. OECD Education Working paper No. 175
- Olivieri S., Martini B. (2015). Orientare è educare. *Pedagogia oggi*, 1, 7-9.
- Perrenoud P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 175-200) Roma: Armando.

Learning outcomes dei futuri insegnanti e standard professionali dei neo-assunti: una ricerca esplorativa

Giovanna Del Gobbo

Professoressa Associata - Università di Firenze
giovanna.delgobbo@unifi.it

Daniela Frison

Professoressa Associata - Università di Firenze
daniela.frison@unifi.it

1. Introduzione

Nel gennaio 2021 l'Università di Firenze ha siglato con USR Toscana e gli Atenei di Pisa e Siena un protocollo per la messa a punto di un dispositivo di osservazione e verifica delle competenze dell'insegnante neo-assunto al termine del primo anno di inserimento nella Scuola Secondaria. Il Progetto¹, coordinato da un Comitato Tecnico Scientifico composto da rappresentanti delle quattro istituzioni, ha previsto la costituzione di un gruppo di lavoro interno a ciascun Ateneo con l'obiettivo di arrivare a formulare, in una prospettiva interdisciplinare, i comportamenti professionali attesi al termine dell'anno di prova in coerenza con gli standard professionali previsti dal DM 850/2015 e dal documento MIUR del 2018 *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*².

Il Gruppo di Lavoro dell'Università di Firenze ha visto la partecipazione di 30 docenti, afferenti a 9 Dipartimenti e a diversi Settori Scientifico Disciplinari, alcuni dei quali impegnati in insegnamenti di didattica disciplinare e altri interessati e sensibili al tema della formazione insegnanti.

2. Domanda e contesto di ricerca

A seguito della sollecitazione offerta dal Progetto con USR Toscana, il gruppo di lavoro interdisciplinare dell'Università di Firenze ha avviato una attenta riflessione

- 1 Il progetto di ricerca, così come il presente contributo, vede la collaborazione anche di Claudia Andreini, Enrica Ciucci, e Inmaculada Solis Garcia dell'Università degli Studi di Firenze.
- 2 Per maggiori informazioni sul progetto si rimanda a <https://www.unifimagazine.it/come-formare-insegnanti-neoassunti-un-progetto-interdisciplinare/>; <https://www.unipi.it/index.php/news/item/22428-qualita-della-didattica-e-competenze-degli-insegnanti-neoassunti> e alle linee guida dello strumento di osservazione e valutazione <https://tinyurl.com/2p8xu66>.

sulle competenze che i laureati dovrebbero possedere in rapporto ad un loro successivo inserimento lavorativo in ambito scolastico. Due principali domande di ricerca hanno caratterizzato le attività del gruppo di lavoro: come favorire un approccio collaborativo e interdisciplinare per la definizione di *learning outcomes* coerenti con gli standard professionali previsti per l'insegnante della scuola secondaria? Come il percorso universitario nel suo complesso può favorire il raggiungimento di tali *learning outcomes*?

Standard*

- A – Cultura
 - 1. Conoscenze culturali e disciplinari
 - 2. Conoscenze metodologico-disciplinari
- B – Didattica
 - 3. Insegnamento strutturato e pianificato
 - 4. Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento
 - 5. Metodi e strategie di valutazione
 - 6. Gestione delle relazioni e dei comportamenti
- C – Organizzazione
 - 7. Partecipazione ai processi organizzativi e di miglioramento
 - 8. Lavoro collaborativo tra docenti
- D – Istituzione/Comunità
 - 9. Padronanza delle regole del contesto professionale
 - 10. Rapporti con genitori, territorio, comunità
- E – Professione
 - 11. Formazione in servizio
 - 12. Sviluppo della professione

* Sviluppo Professionale e Qualità della Formazione in Servizio, MIUR 16/04/2018, p. 8

Quali sono i comportamenti professionali attesi in base agli standard professionali previsti dalla normativa attuale?
Quali competenze sottendono i comportamenti professionali richiesti dagli standard?
Quali <i>learning outcomes</i> dovrebbero essere previsti nella formazione iniziale per assicurare il conseguimento di queste competenze?
Quali pratiche metodologico-didattiche presentano elementi che ne possono prefigurare l'efficacia?

Fig. 1 – Dagli Standard professionali ai learning outcomes dei laureati

Il gruppo di docenti, attraverso l'organizzazione in tre sottogruppi (trasversale, scientifico e umanistico), ha condotto un processo di riflessione critica sulle pratiche didattiche, con una forte caratterizzazione interdisciplinare grazie al costante confronto e scambio. La possibilità di lavorare in team per un progetto di ricerca comune e la creazione di un ambiente in cui i docenti si sono sentiti incoraggiati a collaborare (Sanders et al., 1997) hanno favorito il dialogo non solo tra le discipline, ma anche tra soggetti con esperienze diversificate di insegnamento universitario, in un modo non gerarchico e reciprocamente vantaggioso (Johnston, Burleigh, Wilson, 2020) e in una prospettiva di *community building* (Eib, Miller, 2006). Il gruppo, infatti, fin dalla sua costituzione, si è configurato di fatto come *Comunità di Pratiche* (Wenger, 1998; Wenger, McDermott, Snyder, 2007) e come tale ha lavorato: si è sviluppato, su adesione volontaria, attorno a un interesse di lavoro condiviso; si è alimentato dei contributi reciproci legati alla consapevolezza di partecipare a un'impresa comune; dispone e nel contempo rafforza un repertorio condiviso di linguaggi, sistemi di attività, storie, valori che contribuiscono a rendere riconoscibili le conoscenze di tutti i membri afferenti alle molteplici aree disciplinari rappresentate; definisce, attraverso la partecipazione, l'identità individuale e collettiva come traiettoria di apprendimento al proprio interno; infine, si fonda su legami collaborativi e non su vincoli organizzativi di tipo gerarchico.

3. Metodo di ricerca

L'attività di ricerca, inquadrabile entro il framework della *interdisciplinary collaborative research* (Johnston, Burleigh, Wilson, 2020), ha consentito di indagare il potenziale di collaborazione interdisciplinare e culturale necessaria ad affrontare il problema della formazione iniziale degli insegnanti all'interno del contesto universitario, con ricadute sullo sviluppo accademico professionale (Hill, Kim, Lagueux, 2007; Woltenberg, Aulisio, Taylor, 2021).

Il gruppo interdisciplinare si è avvalso della piattaforma Moodle, integrata con Webex, per ogni sua attività. Moodle ha facilitato l'interazione costante, la condivisione di documenti, la discussione e lo scambio (chat e forum) rendendo accessibili riunioni anche in modalità asincrona per coloro che non potevano partecipare. L'adozione di una prospettiva collaborativa ha incoraggiato un proficuo scambio di informazioni e competenze e ha contribuito a definire una traiettoria di apprendimento all'interno del gruppo. Inoltre, la possibilità di interagire attraverso piattaforme online (Moodle, Webex) ha sicuramente rappresentato un vantaggio (Novak et al., 2014; Pardee et al., 2017; Schieffer, 2016;) con risultati positivi in termini di:

- riconoscimento di processi di costruzione cooperativa della conoscenza,
- centralità del processo di negoziazione sociale, generando senso di appartenenza sociale,
- corresponsabilità,
- leadership istituzionale e di gruppo,
- lavoro collegiale.

4. Primi risultati

A partire da un'analisi della documentazione grigia prodotta dal gruppo di lavoro dell'Università di Firenze (registrazioni dei lavori di gruppo, griglie, note e osservazioni sullo stato di avanzamento degli output previsti) sono stati messi a fuoco i processi di lavoro interni a ciascuno sotto-gruppo (area umanistica, area tecnico-scientifica e area trasversale) orientati ad integrare in modo sinergico e complementare il punto di vista della pedagogia e delle scienze dell'educazione con il punto di vista delle diverse discipline.

Il processo collegiale di individuazione dei comportamenti didattici attesi per il docente di scuola secondaria al termine del primo anno di inserimento nella scuola, ha sicuramente determinato in tutti i docenti coinvolti una maggiore consapevolezza di quanto possa incidere la variabilità degli insegnamenti frequentati, in termini di contenuti, metodi e sistemi di valutazione.

In particolare, il processo ha consentito:

- una riflessione sulla propria didattica e una revisione critica delle pratiche di insegnamento,
- una ristrutturazione delle conoscenze metodologico-didattiche a partire dall'esperienza personale,
- una maggiore attenzione alla dimensione interdisciplinare e all'integrazione e complementarità tra insegnamenti,
- una riflessione sulla dimensione epistemologica della didattica della disciplina,
- la consapevolezza dell'importanza che può avere l'esplicitazione delle credenze rispetto alle specificità dell'insegnamento e della figura del docente,
- la consapevolezza del valore specifico, ma complementare della componente disciplinare e della componente metodologica e trasversale, non solo disciplinare.

Soprattutto, il processo ha avviato una riflessione, ancora in corso, sui criteri che possono portare alla definizione dei *learning outcomes* attesi dagli insegnamenti destinati alla formazione iniziale degli insegnanti, al fine di porre le premesse perché possano essere sviluppate le competenze necessarie rispondere adeguatamente agli standard professionali.

Riferimenti bibliografici

- Eib B.J., Miller, P. (2006). Faculty Development as Community Building - An approach to professional development that supports Communities of Practice for Online Teaching. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 7(2).
- Hill L., Kim S.L., Lagueux R. (2007). Faculty Collaboration as Faculty Development. *Peer Review*, 9(4), 17-19.
- Johnston E., Burleigh C., Wilson A. (2020). Interdisciplinary Collaborative Research for Professional Academic Development in Higher Education. *Higher Learning Research Communications*, 10(1), 62-77.
- Novak E., Zhao W., Reiser R.A. (2014). Promoting interdisciplinary research among faculty. *Journal of Faculty Development*, 28(1), 19-24.
- Pardee J.W., Fothergill A., Weber L., Peek L. (2017). The collective method: Collaborative social science research and scholarly accountability. *Qualitative Research*, 18(6), 671-688.
- Sanders K., Carlson-Dakes C., Dettinger K. et al. (1997). A New Starting Point for Faculty Development in Higher Education: Creating a Collaborative Learning Environment. *To Improve the Academy*, 16, 117-146.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Woltenberg L., Aulisio M., Taylor S. (2021). Fostering an interprofessional learning community of scholars: A model for contemporary faculty development. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 23, 100390.

La formazione degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado per orientare gli studenti alla scelta formativo-professionale post-diploma

Alessandro Di Vita

*Professore Associato - Università di Palermo
alessandro.divita@unipa.it*

1. La formazione degli insegnanti in alcune ricerche didattiche sull'orientamento

Per riflettere sui principi ispiratori di una formazione degli insegnanti in chiave orientativa, si descrive succintamente come sono stati formati gli insegnanti che hanno partecipato, in città e periodi diversi, a quattro progetti che sono stati realizzati in alcune scuole secondarie di secondo grado italiane tra il 2002 e il 2019 e che erano affiancati da un impianto di ricerca. La *didattica orientativa*, nei suoi diversi approcci, accomuna queste quattro ricerche finalizzate allo sviluppo della capacità di scelta degli alunni mediante le azioni educativo-didattiche dei loro insegnanti appositamente formati; si segneranno al contempo il valore e il limite di ognuna di esse.

In ordine temporale, la prima ricerca didattica che prevedeva un percorso formativo rivolto agli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado in tema di orientamento formativo-professionale è una ricerca-azione su progetto biennale (Zanniello, 2004): essa si è svolta da novembre 2002 ad aprile 2004 ed ha coinvolto 12 docenti che insegnavano nelle quarte e nelle quinte classi di 6 licei di Palermo e di Termini Imerese; la formazione ricevuta dagli insegnanti è durata 20 ore distribuite tra novembre 2002 e aprile 2003. Il contenuto della formazione ricevuta dagli insegnanti ha riguardato le modalità con cui svolgere i *laboratori disciplinari di orientamento* (Zanniello, 2003) e con cui applicare il *metodo ADVP* (Viglietti, 1991) nello specifico contesto dei licei palermitani. Il punto di forza di questo percorso formativo consiste nella co-progettazione, svolta insieme da insegnanti di liceo e da ricercatori universitari, degli esercizi ADVP (*Activation du Développement Vocationnel et Personnel*), che sono serviti per mettere gli alunni in condizione di esercitare, durante l'apprendimento dei contenuti disciplinari, quattro forme di pensiero (creativo, categoriale, valutativo, implicativo) svolgendo compiti specifici ordinati alla maturazione della loro capacità di scelta. Mentre i risultati conseguiti dagli alunni dei docenti specificamente formati sono ben documentati, non è indicato invece il grado di gradimento degli insegnanti in merito alla formazione ricevuta.

Il secondo lavoro scientifico preso in esame è un'altra ricerca-azione su progetto biennale (Zanniello, 2008), che si è svolta da ottobre 2006 a giugno 2008 e che

ha coinvolto 20 docenti, i quali nel 2006-2007 insegnavano nelle classi quarte e nel 2007-2008 in classi quinte di 10 scuole secondarie di secondo grado, 6 di Palermo e 4 di Catania; la formazione ricevuta dagli insegnanti è durata 30 ore distribuite tra ottobre 2006 e marzo 2007. Nel percorso formativo destinato agli insegnanti, è stato approfondito il collegamento tra la metodologia ADVP ed i contenuti delle discipline da essi insegnate nelle quinte classi durante l'a.s. 2007-2008; nella formazione degli insegnanti sono stati previsti anche due incontri tra docenti di liceo e di università per progettare insieme i *Laboratori Ponte*, disciplinari e interdisciplinari (di area sia umanistica sia scientifica), che sono stati poi effettivamente svolti da febbraio a maggio 2008. Il pregio di questa ricerca sta nel fatto che i ricercatori abbiano rilevato l'efficacia della formazione ricevuta dagli insegnanti attraverso lo svolgimento di interviste. Una criticità formativa è rappresentata dal fatto che la co-progettazione – tra docenti di università e di liceo – degli esercizi ADVP è iniziata solo dopo che i primi esercizi erano stati proposti direttamente dai ricercatori agli insegnanti per usarli con i loro alunni.

Il terzo studio analizzato è una ricerca-intervento – biennale nella progettazione ma annuale nell'attuazione – basata su un progetto elaborato da una équipe dell'Università Roma Tre (Scancarello, Trabattoni, 2020). Questa ricerca è stata avviata nell'a.s. 2017-2018 ed ha coinvolto 10 docenti delle prime e delle seconde classi che insegnavano nel Liceo “Maria Montessori” di Roma; la formazione ricevuta dagli insegnanti è durata 20 ore. Il contenuto della formazione ha riguardato: la modalità di somministrazione online dei questionari QSA (Margottini, Epifani, 2013, pp. 141-182) e ZTPI (Zimbardo, Boyd, 2008) a 399 alunni delle prime due classi del liceo; come analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti; la modalità di lettura delle schede di autovalutazione degli alunni prodotte dalla piattaforma “Competenzestrategiche.it”; la progettazione e realizzazione di un piano di intervento per l'anno successivo (patto formativo) individuale e/o collettivo sulla base dell'analisi dei risultati delle rilevazioni appena menzionate; come rilevare, con una nuova somministrazione di prove strutturate e semistrutturate, i cambiamenti prodottisi negli alunni dopo l'intervento formativo previsto per il terzo anno di scolarità. Il pregio di questa ricerca sta nel fatto che gli insegnanti, durante la formazione, hanno appreso il valore intrinseco dei questionari QSA (questionario sulle strategie di apprendimento) e ZTPI (questionario sulla prospettiva temporale) per l'autoregolazione e l'auto-orientamento riflessivo degli alunni. Il limite oggettivo sta nel fatto che il nuovo coordinatore scolastico del progetto di innovazione didattica, subentrato nell'a.s. 2018-19, non ha permesso che gli insegnanti attuassero il piano di intervento programmato, con la relativa somministrazione finale del post-test.

L'ultimo studio preso in esame è una ricerca-intervento (Di Vita, 2019), che inizialmente era stata prevista biennale ma che lo scoppio della pandemia da Covid 19 ha ridotto a 15 mesi. Essa è stata realizzata da ottobre 2018 a dicembre 2019; in questa ricerca sono stati coinvolti, per 20 ore distribuite tra ottobre e dicembre 2018, 18 insegnanti di cinque licei della città di Palermo. La formazione degli insegnanti si è focalizzata su: le modalità applicative dei metodi con cui promuovere

l'autoefficacia, l'immagine del "sé" attuale, la capacità decisionale ed il grado di chiarezza delle proprie idee circa la scelta formativo-professionale post-diploma in 93 studenti del 4° anno di liceo; le modalità di progettazione con i docenti universitari dei laboratori-ponte disciplinari (Storia, Fisica, Matematica e Linguistica), per ridurre il divario tra le competenze disciplinari acquisite dagli studenti liceali e quelle richieste all'inizio degli studi universitari; le modalità con cui realizzare una breve esperienza di partecipazione alla didattica universitaria nell'ambito disciplinare preferito dallo studente; la modalità di applicazione della scrittura espressivo-prospettica, per aiutare lo studente, prima a migliorare la consapevolezza dei suoi interessi, attitudini, competenze, motivazioni, limiti e posizione lavorativa preferita, e poi a formulare i suoi obiettivi formativo-professionali insieme alle modalità concrete con cui raggiungerli; le modalità di svolgimento dei colloqui di orientamento da parte del docente, per fare esplicitare agli studenti i loro reali interessi, attitudini, competenze e progetti personali post-diploma. Durante le ore di formazione gli insegnanti hanno cercato di mettere a punto, con la consulenza scientifica di quattro docenti universitari, – questo è il pregio della formazione ricevuta – una strategia di orientamento formativo-professionale per la transizione dal liceo all'università centrata sul potenziamento della capacità progettuale e della capacità decisionale negli studenti liceali. Volendo coglierne le criticità, si può affermare che: i contenuti di due laboratori-ponte, di fatto, non sono stati progettati insieme da docenti universitari e insegnanti liceali, ma solo dai primi; poi, è mancato, durante le ore di formazione, un approfondimento delle modalità con cui condurre i colloqui di orientamento; da ultimo, la formazione ricevuta dagli insegnanti non è sfociata in azioni di orientamento nell'anno successivo a causa dello scoppio della pandemia nel febbraio 2020.

2. Suggerimenti per la progettazione della futura formazione degli insegnanti-orientatori

Dopo avere valutato il contenuto, le modalità di svolgimento e il grado di efficacia della formazione degli insegnanti prevista nelle cinque ricerche prese in esame, ai ricercatori che intendono condurre nuove ricerche didattiche in tema di orientamento formativo-professionale degli alunni della scuola secondaria di secondo grado, si possono dare i seguenti cinque suggerimenti per progettare la formazione degli insegnanti-orientatori: concentrare gli interventi formativi sui punti essenziali delle teorie sottese alle metodologie di orientamento che si vogliono applicare, impiegando la maggior parte delle ore in attività di simulazione e di verifica dell'apprendimento delle tecniche; assicurare la co-progettazione, "in presenza", delle attività di orientamento, che veda il confronto costruttivo tra insegnanti e ricercatori; garantire agli insegnanti la continuità dei feedback sulla comprensione corretta del modo in cui applicare le metodologie scelte; prevedere anche degli incentivi economici per gli insegnanti, al fine di rafforzare la loro motivazione a partecipare al progetto di orientamento; verificare periodicamente con gli inse-

gnanti l'efficacia e il gradimento della formazione che stanno ricevendo con interviste e *focus group*, che li mettano in condizione di autovalutare le competenze didattiche e di ricerca acquisite ed il cambiamento delle loro capacità relazionali.

Riferimenti bibliografici

- Di Vita A. (2019). Dal liceo all'università: una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 37(3), 4-52.
- Margottini M., Epifani F. (2013). Applicazione del QSA in alcuni Istituti secondari superiori di Roma e Provincia. In M. Pellerrey et alii (eds.), *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro* (pp. 141-182). Roma: CNOS-FAP.
- Scancarello G., Trabattoni G. (2020). Applicazione dei questionari QSA e ZTPI nella scuola superiore. In M. Pellerrey, M. Margottini, E. Ottone (eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 231-238). Roma: Roma Tre-Press.
- Viglietti M. (1991). Il metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale personale (ADVP). Attuazione pratica degli obiettivi operativi dell'orientamento. *Orientamento scolastico e professionale*, 31(3), 129-146.
- Zanniello G. (2008). La dimensione orientativa dell'insegnamento. In Id. (ed.), *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale nella scuola secondaria* (pp. 15-33). Palermo: Palumbo.
- Zanniello G. (2003). *Didattica orientativa: una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo personale e professionale*. Napoli: Tecnodid.
- Zanniello G. (ed.) (2004). *Dal liceo al lavoro attraverso i saperi disciplinari. Esperienze di didattica orientativa condotte nell'ambito del progetto ARACNE: Orientamento, Scuola e Professione*. Palermo: Palumbo.
- Zimbardo P.G., Boyd J. (2008). *The Time Paradox. The New Psychology of Time That Can Change Your Life*. New York: Free Press.

Il tempo in questione. Itinerari di ricerca-formazione in un istituto comprensivo di Bergamo sul rapporto tra tempo della scuola e tempo della vita

Alessandro Ferrante

*Ricercatore - Università di Milano Bicocca
alessandro.ferrante@unimib.it*

1. La formazione dei docenti e la questione del tempo in educazione

La formazione continua e lo sviluppo professionale degli insegnanti nella scuola secondaria di I e II grado vanno pensati in relazione alle trasformazioni in atto, le quali sollecitano a mettere a punto dei dispositivi formativi che sostengano il corpo docente nell'acquisire e raffinare delle competenze di lettura della complessità insita nelle sfide poste dallo scenario contemporaneo, elaborando scelte e posizionamenti critico-riflessivi (Massa, 1997; Mortari, 2009). Si tratta, infatti, di sfide che chiamano in causa l'interconnessione tra ciò che avviene a scuola e ciò che accade nella vita diffusa e che pertanto interpellano la capacità degli insegnanti di indagare le implicazioni educative dei cambiamenti sociali per comprendere come incrementare la qualità dell'esperienza scolastica (Cappa, 2014).

L'intreccio tra vita e scuola è stato al centro di un percorso di ricerca-formazione realizzato con alcune/i insegnanti di un istituto comprensivo di Bergamo sul tema del "tempo-scuola". La questione del tempo ha assunto negli ultimi decenni sempre più rilievo nelle scienze sociali (Leccardi, 2009) e in pedagogia (Alhadeff-Jones, 2017; Orsenigo, 1999), poiché permette di interrogare le condizioni entro cui prendono corpo i processi di soggettivazione in rapporto ai mutamenti che caratterizzano gli attuali contesti educativi e sociali. Esplorare tale tematica in ambito pedagogico rappresenta quindi un punto di grande attenzione, dal momento che le istituzioni scolastiche sono chiamate a rinnovarsi anche per individuare delle risposte adeguate ai cambiamenti che hanno prodotto una significativa rimodulazione dei tempi di vita. Ciò significa che per pensare che cosa siano e come possano essere intenzionalmente governati i fenomeni educativi non si possa prescindere dal chiedersi quali temporalità li attraversino e che esperienze i soggetti facciano del tempo.

2. Un'esperienza di ricerca-formazione sul "tempo-scuola"

La ricerca presentata in questo scritto rientra in un più ampio progetto pluriennale, avviato nell'a.s. 2015-2016, dal titolo *"Ascoltare per promuovere. Dalla scuola del-*

l'autonomia a quella dell'inclusione: la qualità dell'esperienza scolastica. Ricerca-formazione sulla scuola inclusiva che c'è e che vorremmo". Il progetto ha coinvolto diverse realtà: il Comune di Bergamo, numerosi Istituti Comprensivi della città, la cooperativa sociale Ser.en.a., la cooperativa sociale Alchimia e l'associazione Centro Studi Riccardo Massa (CSRM). Esso ha visto l'attivazione di molteplici percorsi di ricerca-formazione in differenti scuole di Bergamo (d'infanzia, primarie, secondarie di I grado) che si sono focalizzati su oggetti eterogenei, identificati dalle scuole stesse sulla base delle proprie esigenze e dei propri bisogni formativi. Ogni percorso si è sviluppato tramite un numero prefissato di incontri a cui hanno preso parte gli/le insegnanti, le consulenti pedagogiche delle scuole e i ricercatori-formatori del CSRM. Questi ultimi, dal punto di vista teorico e metodologico, hanno fatto riferimento alla Clinica della Formazione (Massa, 1992), un approccio pedagogico che prevede l'allestimento di un setting educativo di "secondo livello" (ossia di "formazione dei formatori") che rende possibile per i partecipanti sospendere temporaneamente le urgenze e le pressioni del quotidiano per assumere una postura di ricerca e interrogare le proprie rappresentazioni, le proprie pratiche e i dispositivi in atto, rintracciandone sia le dimensioni evidenti sia quelle latenti. Attraverso la prospettiva clinica si sono analizzate le tematiche proposte dalle singole scuole, dando vita a percorsi di formazione e di ricerca empirica, qualitativa e idiografica.

La ricerca a cui si fa specificamente riferimento in questo contributo è stata realizzata nell'a.s. 2016-17 in un istituto comprensivo di Bergamo e, come anticipato, ha avuto come obiettivo principale quello di promuovere una riflessione sistematica e critica sul "tempo-scuola". Alla ricerca hanno partecipato due ricercatori-formatori del CSRM (il sottoscritto e Giorgio Prada) e un gruppo di dodici docenti dell'istituto che facevano parte di una commissione denominata "settimana corta". I ricercatori dovevano per l'appunto accompagnare, supportare e supervisionare i lavori della commissione, la quale aveva ricevuto l'incarico dalla Dirigente scolastica di vagliare la possibilità di ridefinire l'organizzazione temporale della settimana in una scuola secondaria di I grado del comprensivo, in vista di un possibile cambiamento, che presupponeva di passare dalla "settimana lunga" alla "settimana corta". La Dirigente, a sua volta, aveva deciso di creare questa commissione a causa della pressione esercitata da un gruppo di genitori degli alunni che chiedeva con forza di modificare l'orario in direzione della "settimana corta".

La ricerca è stata condotta con un approccio di Clinica della Formazione, ibridato con alcune suggestioni epistemologiche provenienti dall'Actor-Network Theory (Fenwick, Edwards, 2010; Ferrante, 2016), al fine di far emergere e tracciare i network di attori eterogenei implicati in questo possibile cambiamento didattico e organizzativo. L'itinerario di ricerca-formazione si è snodato attraverso alcuni quesiti di fondo ed è stato volto prima di tutto a riformulare la domanda iniziale con cui i ricercatori erano stati ingaggiati. Nel percorso, infatti, non ci si è concentrati primariamente su che forma organizzativa specifica dare al tempo-scuola, piuttosto si è preferito ragionare con i docenti su come poter sviluppare un processo decisionale il più possibile organico e pedagogicamente fondato. Ciò

ha permesso di spostare il focus della ricerca-formazione dall'indicazione operativa relativa a che cosa scegliere (settimana corta o settimana lunga?), per centrarsi invece su che cosa occorre tenere in considerazione per elaborare una scelta consapevole. Ci si è dunque chiesti: se si modificasse l'orario scolastico, che cosa accadrebbe dal punto di vista organizzativo e didattico-pedagogico? Quali sono le variabili in gioco? Come si riconfigurerebbe l'esperienza scolastica? Quali dimensioni e quali attori sociali e materiali sarebbero coinvolti da questo cambiamento? Che effetti potrebbe avere sul tempo della vita (di insegnanti, alunni, famiglie)? Modificare l'organizzazione del tempo a scuola, infatti, come si è avuto modo di verificare in più occasioni durante la ricerca stessa, comporta una ristrutturazione profonda sia della didattica sia della relazione con le famiglie, con il territorio, con altri enti (formativi e non), in una parola con il mondo della vita nella sua interezza. Tale mutamento potrebbe provocare una molteplicità di impatti su contesti e soggetti differenziati, che vanno vagliati con attenzione, se non si vuole rischiare di subire gli effetti potenzialmente dirompenti di un cambiamento che non è stato sufficientemente pensato. Come giungere allora ad assumere una decisione? Su quali criteri basare la scelta? Per rispondere a questi interrogativi durante il percorso si sono esplorati alcuni scenari possibili, ipotizzando per ciascuno di essi eventuali potenzialità e rischi.

Attraverso l'istituzione di un setting di ricerca-formazione orientato a produrre una riflessione condivisa si è dunque dato modo al corpo docente di riprendere in mano la propria esperienza del tempo-scuola, nominarla, analizzarla, decostruirla, porla criticamente in rapporto alla vita extrascolastica, costruendo domande generative di nuovo pensiero e di nuove possibilità. Sono così sorte inedite questioni, come ad esempio: chi sono i/le ragazzi/e al di là del loro essere studenti/studentesse? Qual è il loro mondo della vita? Come gestiscono il tempo fuori dalla scuola? Come si intrecciano i tempi di docenti, famiglie e studenti? Quali analogie e quali differenze sussistono tra la qualità del tempo-scuola e il tempo della vita diffusa (un tempo che appare sempre più saturo e frenetico, occupato da molteplici impegni e attività)?

La ricerca ha consentito di mostrare ai docenti la sfuggente complessità organizzativa, didattica e pedagogica sottostante alla scelta di modificare l'orario. Essa ha sollecitato l'emersione di alcune domande di senso su un "oggetto" (il tempo-scuola) apparentemente scontato, banale e quotidiano, che, tuttavia, se esplorato clinicamente e creativamente, permette in ultima istanza di riflettere sull'identità della scuola, sulla scuola che c'è e su quella che si vorrebbe, interrogando le trasformazioni istituzionali in relazione ai mutamenti sociali ed esistenziali che investono i soggetti in formazione. Il valore aggiunto di un percorso di questo genere non sta dunque nel trovare delle risposte certe e definitive, ma nell'innescare un processo volto a ripensare l'esistente.

Riferimenti bibliografici

- Alhadeff-Jones M. (2017). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education: Rethinking the Temporal Complexity of Self and Society*. London: Routledge.
- Cappa F. (ed.). (2014). *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fenwick T., Edwards R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London: Routledge.
- Leccardi C. (2009). *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (ed.). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carrocci.
- Orsenigo J. (1999). *Oltre la fine. Sul compimento della formazione*. Milano: Unicopli.

Adolescenza e salute mentale: un binomio di cui aver cura, anche da una prospettiva pedagogica

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

*Ricercatrice - Università di Milano Bicocca
maria.gambacorti@unimib.it*

Certamente, aver cura della salute mentale è un'attenzione fondamentale per il benessere di qualsiasi soggetto, in ogni fase dell'esistenza. All'interno del percorso di vita, però, vi sono alcuni momenti che domandano un'attenzione specifica in ottica di prevenzione del disagio e promozione della salute mentale. Uno di questi momenti, con riferimento al contesto culturale occidentale, è sicuramente la fase adolescenziale (Ogden, Amlund Hagen, 2014), con particolare attenzione alla seconda adolescenza (16-24), che si avvicina alla transizione verso l'età adulta.

Già prima della pandemia di Covid-19, infatti, la popolazione adolescente nel mondo occidentale era chiamata ad affrontare il proprio divenire adulti/e in condizioni che lo rendono un percorso problematico, complesso e articolato (Xie, Sen, Foster, 2014; Marescotti, 2020). Nell'esperienza di queste caratteristiche, i giovani rischiano di crescere dando per scontata la presenza di un "certo disagio" e "imparando a stare male" (Palmieri, 2013), costruendo una storia educativa e formativa centrata su questi temi.

In questo senso, allora, il ruolo dei professionisti dell'educazione si rivela importante per il prendersi cura del disagio: essere consapevoli e formati su questi aspetti consente di tematizzare, progettare e realizzare azioni educative utili per la tutela della salute mentale.

In seguito a studi e ricerche svolte in precedenza (Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2020), abbiamo evidenziato come la letteratura scientifica, già prima della pandemia di Covid-19, mostrasse una limitata preparazione dei professionisti educativi, anche a scuola, rispetto alla tutela della salute mentale e alla prevenzione del disagio, rendendo difficoltoso un loro agire intenzionale in tale direzione (Guerra et al., 2019). Questo genera frequentemente nei professionisti educativi la percezione di non essere preparati a tutelare la salute mentale degli alunni, in modo da prevenire un possibile disagio.

Relativamente a questi aspetti, la pandemia di Covid-19 ha pervaso l'esperienza di tutti e ha fortemente contribuito a un ripensamento sostanziale del lavoro educativo a contatto col disagio: se, infatti, già prima del 2020 i professionisti educativi erano in difficoltà ad approcciare il disagio dell'adolescenza, quali nuove e ulteriori sfide e direzioni di attenzione ha aperto lo stravolgimento delle abitudini causato dalle condizioni pandemiche?

2. Scuola e adolescenza: quali sfide educative in tempo di pandemia per la formazione degli insegnanti?

L'inizio delle misure di contenimento per i contagi da Covid-19 ha sancito, a partire da fine febbraio 2020 per il contesto italiano, una graduale chiusura dello svolgimento in presenza di tutte le attività formative, comprese quelle dell'istruzione di primo e secondo grado. Gli e le adolescenti, dunque, si sono trovati a fare i conti con un brusco cambiamento nelle modalità di frequenza della scuola, che inevitabilmente ha generato un diffuso disagio legato alle repentine richieste di mutamento di quanto era considerato usuale (Gromada et al., 2020), oltre a far emergere inedite manifestazioni di fatica, generando forti richiami e ambivalenze tra le condizioni di agio e disagio, di benessere e malessere (Gambacorti-Passerini, 2020).

Un esempio significativo in questo senso è quello del ritiro sociale in adolescenza, identificato col termine giapponese hikikomori (Bagnato, 2021), fenomeno molto aumentato negli ultimi anni in tutti i Paesi occidentali.

Il lockdown dovuto alla pandemia da Covid-19 da una parte ha rischiato di camuffare il fenomeno: essendo i giovani costretti a rimanere in casa a causa delle restrizioni, quelli che ci sarebbero rimasti comunque per scelta (gli hikikomori) potevano passare quasi inosservati. L'introduzione delle misure di contenimento della pandemia ha infatti reso auspicabile, se non obbligatorio, ciò che fino a poco tempo prima era considerato un comportamento disfunzionale, ovvero il confinamento domiciliare. Quanto ha generato disagio in tanti adolescenti, cioè il dover rimanere in casa, gestendo online la maggioranza delle relazioni, ha creato le possibilità per esperienze differenti in altri, come i/le ragazzi/e hikikomori, per i/le quali la didattica a distanza ha costituito l'occasione di riavvicinarsi alla scuola. Ecco, quindi, che rispetto alla promozione del benessere mentale degli/delle adolescenti a scuola, la pandemia sta fortemente esortando i professionisti educativi ad accogliere la sfida di esercitare costantemente un pensiero pedagogico critico e problematizzante rispetto alle esperienze di agio e disagio chiamate in essere.

Tornando all'esempio degli hikikomori, infatti, si può certamente notare come l'esperienza della scuola in presenza consenta l'interazione tra docente e studente, tra gli studenti stessi, la possibilità di avvalersi di una comunicazione diretta e immediata. Allo stesso tempo, però, l'esperienza della didattica a distanza ha generato le condizioni per una eventualità di inclusione anche nei confronti di quei/quelle ragazzi/e per i/le quali il contatto sociale risulta difficile da gestire. Dunque, pare importante sottolineare come i professionisti dell'educazione impegnati a scuola con la popolazione adolescente siano sempre più chiamati a interfacciarsi con sfide inedite per poter elaborare proposte educative utili a promuovere la salute mentale. Per fare questo sembra come non mai necessario uno sforzo per sostenere la formazione continua in modo che possa essere alimentato un pensiero pedagogico capace di non "appiattirsi" su soluzioni scontate, ma aperto all'interrogazione curiosa di quanto le eccezionali condizioni pandemiche stanno evidenziando.

Sostenere formativamente lungo queste traiettorie il lavoro educativo dei professionisti educativi a contatto con la popolazione adolescente a scuola permette di allenare uno sguardo educativo capace di guardare oltre gli aspetti esistenti legati alla salute mentale, senza negare o trascurare le condizioni effettive presenti, anche qualora fossero di fatica e disagio (Galanti, 2007), come tante di quelle alimentate dalla pandemia. In questo senso, senza occultare gli elementi di disagio, i professionisti dell'educazione possono riuscire a creare esperienze che, a partire da essi, aprano ulteriori possibilità di crescita e apprendimento (Gambacorti-Passerini, 2020). Per operare in questo senso, a nostro avviso, una significativa direzione di formazione dei professionisti educativi a scuola è quella che si sofferma sul saper considerare ogni situazione educativa come costruita da un intreccio indivisibile di aspetti materiali e immateriali da cui scaturisce la qualità dell'esperienza vissuta (Dewey, 2014; Massa, 1987). Cruciale risulta, in questo senso, saper riconoscere ed eventualmente modificare il peso che possono ricoprire alcune condizioni materiali (Ferrante, 2016) presenti sulla scena educativa rispetto alla costruzione di una buona o meno buona salute mentale: il pensiero di Basaglia (1982) ci ricorda di uno sforzo orientato in questa direzione quando ha abbattuto muri, ripersonalizzato gli spazi, dismesso camici e uniformi in favore del riconoscimento delle soggettività. Non sono richieste le stesse tipologie di azioni oggi ai professionisti dell'educazione a scuola per lavorare in un'ottica di tutela della salute mentale, ma il pensiero che le può orientare è, a nostro avviso, il medesimo: saper costruire un pensiero pedagogico capace di partire dalle condizioni date, competente nel problematizzarle e decostruirle con uno sguardo educativo, per poterle tessere all'interno della predisposizione di esperienze rivolte agli e alle adolescenti.

Riferimenti bibliografici

- Bagnato K. (2021). *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*. Roma: Carocci.
- Basaglia F. (1982). *Scritti: 1968-1980. Dall'apertura del manicomio alla nuova legge sull'assistenza psichiatrica*. Torino: Einaudi.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Galanti M.A. (2007). *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*. Roma: Carocci.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo: teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2021). Educating to prevent youth (aged 16-24) mental distress: giving meaning to an educational effort. *Encyclopaideia*, 25(59), 83-95, <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11628>
- Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (2020). Per un agire educativo volto alla tutela della salute mentale dei minori: riflessioni sul ruolo e sulle competenze dei professionisti educativi. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi S. (eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 1778-1786). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Gromada A., Richardson D., Rees G. (2020). Childcare in a Global Crisis. The Impact of COVID-19 on work and family life. *Innocenti Research Briefs*, 2020-18, UNICEF Office of Research-Innocenti, Florence.
- Guerra L.A., Rajan S., Roberts K.J. (2019). The implementation of mental health policies and practices in schools: an examination of school and state factors. *Journal of School Health*, 89, 328-338.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire?* Milano: Unicopli.
- Ogden T., Amlund Hagen K. (2014). *Adolescent Mental Health. Prevention and intervention*. Hove: Routledge.
- Palmieri C. (2013) (ed.). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri C., Gambacorti-Passerini M.B. (2019). *Il lavoro educativo in Salute Mentale. Una sfida pedagogica*. Milano: Guerini e Associati.

La formazione in servizio dei docenti della scuola secondaria per prevenire discriminazioni di genere. L'esempio del progetto europeo "Generi alla pari a scuola"

Valentina Guerrini

*Ricercatrice - Università di Sassari
vguerrini@uniss.it*

1. La formazione degli insegnanti per educare al rispetto e alla parità di genere nella scuola

La questione dell'educazione al rispetto e alla parità di genere nella formazione dei docenti è emersa in Italia solo nell'ultimo decennio. Infatti, come evidenzia il report europeo Eurydice relativo alle differenze di genere nei risultati di apprendimento (2012), le questioni di genere sembrano non interessare l'attenzione delle politiche educative almeno fino a qualche anno fa, poiché, da un punto di vista legislativo la parità di genere esiste (Biemmi, 2015). In realtà, i dati emergenti da vari report europei e nazionali (She Figures, 2018, 2021; Global Gender Gap, 2021; MIUR, 2021) confermano una forte tendenza alla segregazione formativa e professionale, la disoccupazione e la precarietà lavorativa femminile in netta superiorità rispetto a quelle maschili, i ripetuti episodi di femminicidio e violenza presenti in tutti i livelli sociali.

Questo panorama negativo ha spinto l'attenzione, a livello legislativo-ministeriale, sulla necessità di educare sin dall'infanzia al rispetto della differenza di genere e, conseguentemente sull'urgenza di formare i docenti su specifiche tematiche e approcci metodologici. Il primo passo avanti significativo in questo senso è proprio l'emanazione della legge 107/2015, dove si afferma che: "Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni" (art. 1, comma 16). Tale comma è stato supportato dall'emanazione delle Linee guida (MIUR, 2016) in cui viene chiarito come la scuola, attraverso la formazione iniziale e in servizio dei docenti, possa educare le giovani generazioni a crescere libere da stereotipi e rispettose verso le differenze (MIUR, 2016).

Proprio quest'ultime sono particolarmente influenzate dagli stereotipi presenti, sin dall'infanzia, nei giochi, nella pubblicità, nei colori e nelle attività a loro destinate (Ulivieri, 1995, 2007; Priulla, 2013; Lopez, 2017).

Gli stessi programmi scolastici ed i libri di testo, come alcune ricerche hanno dimostrato (Biemmi, 2017; Guerrini, 2017, 2019), sono intrisi di una cultura apparentemente neutra ma in realtà fortemente connotata al maschile che o ignora

il genere femminile o lo relega a ruoli e professioni marginali e subalterne rispetto a quello maschile.

È come se nella scuola agissero contemporaneamente due curricoli: quello nascosto o implicito e quello esplicito ed evidente (Mapelli, Tarizzo, De Marchi, 2001). Il curriculum implicito spesso rimane “inconscio” anche per i docenti stessi, comprende infatti “tutte quelle aspettative, principi e valori delle/degli insegnanti, delle famiglie, e tutto ciò che passa nella relazione educativa del docente con la classe, attraverso il linguaggio verbale e non verbale” (Mapelli, Tarizzo, De Marchi, 2001, p. 205). Il ruolo del corpo docente rimane prioritario e strategico nell’attuare forme di educazione alla parità di genere, che deve essere adeguatamente formato e consapevole di tutto quello che passa del suo modo di essere e di insegnare attraverso la relazione educativa.

2. L’approccio globale integrato del Progetto “Generi alla pari a scuola” per innovare la formazione in servizio dei docenti

Il progetto europeo D.G. Justice *Developing whole school Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping in education across Europe* (GECM)¹ realizzato dal 2017 al 2019 ha avuto l’obiettivo generale di realizzare un cambiamento nelle scuole primarie e secondarie in Europa nell’ottica della prevenzione di stereotipi e violenza di genere, coinvolgendo docenti e dirigenti scolastici ma anche l’intera comunità scolastica. L’obiettivo specifico di tale progetto è stato quello di elaborare e testare uno strumento (Charter Marks), tradotto in italiano come “Carta per la parità di genere”, ad uso dei docenti della scuola secondaria per attuare un’innovazione didattica nella prevenzione delle discriminazioni di genere. Tale progetto è stato seguito da un altro progetto europeo Erasmus Plus GECM - *Expanding the use of the Gender Equality Charter Marks for schools across Europe*² svoltosi dal 2019 al 2021 e che ha rappresentato il completamento del precedente progetto. Infatti, esso aveva l’obiettivo di ampliare la Carta per la parità di genere a tutti gli ordini e gradi scolastici, coinvolgendo quindi anche la scuola dell’infanzia e primaria in altri Paesi europei.

La peculiarità di tali progetti è stata proprio nell’utilizzare un approccio globale per affrontare la sfida di un’innovazione in tema di pari opportunità e di educazione alla differenza di genere, prendendo in considerazione tutti gli aspetti della

1 <https://gender.ceu.edu/projects/developing-whole-school-gender-equality-charter-marks-order-overcome-gender-stereotyping>. Il partenariato del progetto era rappresentato da sei partner (tre Università e tre ONG) provenienti da tre paesi europei: Inghilterra, Italia e Ungheria.

2 genderequalityinschools.org/about-the-project/ Rispetto al precedente progetto europeo, il partenariato qui era molto più ampio, oltre ai tre Stati (Inghilterra, Italia e Ungheria) erano qui presenti: Polonia, Croazia, Finlandia, Slovacchia, Austria e Grecia.

vita scolastica, dalla vita quotidiana, alla leadership dirigenziale, alla comunità in senso più allargato.

Un approccio globale e integrato della scuola riflette una visione olistica, in cui la scuola rappresenta uno spazio di apprendimento aperto ed in costante collaborazione con la comunità sociale di cui fa parte. I due progetti europei hanno permesso il coinvolgimento di alcuni insegnanti nelle varie fasi dell'ideazione dello strumento, dalla progettazione all'implementazione, affinché la Carta per la Parità di genere potesse rispondere più efficacemente ai bisogni formativi reali della comunità scolastica (Del Bene, Rossi, Viaconzi, 2021).

Prevenire e abbattere gli stereotipi di genere è un obiettivo complesso ed ambizioso che prevede un cambiamento sociale e che non può coinvolgere solo i docenti, per questo, prevedere processi formativi e attività che coinvolgano tutti i membri della comunità scolastica, rappresenta un primo passo per costruire una comunità educante che, a partire della scuola, cresce e si diffonde nel territorio.

Educare alla parità di genere a scuola richiede una formazione continua dei docenti su queste tematiche e sull'utilizzo di metodologie attive e partecipative.

3. La Carta per la parità di genere per diffondere la parità di genere nella comunità scolastica

La Carta per la parità di genere rappresenta il prodotto finale di due progetti europei realizzata grazie alla sinergia di un lavoro di collaborazione tra Università, agenzie di formazione, enti locali, scuole e insegnanti in vari Paesi europei.

Tale documento³ rappresenta una forma di autovalutazione per le scuole che, in base a cinque macroaree, alle sottocategorie e agli indicatori enunciati possono capire e acquisire consapevolezza su quanto la loro istituzione stia facendo, a vari livelli, per prevenire forme di discriminazione e violenza di genere.

Per l'elaborazione del documento, i partner dei progetti hanno condiviso obiettivi generali e criteri specifici, poi la Carta ha assunto connotazioni e specificità diverse legate ai singoli contesti nazionali. Attualmente sono reperibili due versioni della Carta per Parità di genere: una per la scuola dell'infanzia e primaria ed una per la secondaria di primo e secondo grado.

La Carta è accompagnata da dei suggerimenti su come potenziare l'impegno della scuola nei vari settori. Le cinque macro aree sono: Leadership, Curricolo, Ambiente fisico, Comportamenti e Relazioni, Comunità, ciascuna delle quali è suddivisa in categorie e quest'ultime ulteriormente suddivise in livelli (scuola, docenti e personale scolastico, alunne/i e apprendimento). Tali tematiche sono state individuate dal gruppo di ricerca del primo progetto. La Carta della Parità di Genere è uno strumento in mano ai docenti che potranno modificarlo, integrarlo ed arricchirlo in base alle loro competenze e alla loro esperienza professionale.

3 Il documento è scaricabile al seguente sito: <http://www.oxfamedu.it/gaps-generi-alla-pari-a-scuola/>

Il percorso formativo rivolto ai docenti e realizzato durante lo svolgimento dei due progetti ha rivelato quanto ancora ci sia bisogno e desiderio da parte dei docenti di formarsi e aggiornarsi, integrando le tematiche relative alla differenza di genere nei curricoli disciplinari. L'educazione alla parità di genere non vuole essere un'ulteriore disciplina da aggiungere ma dovrebbe una modalità di rapportarsi in maniera trasversale alle classi che coinvolge tutte le discipline (Gamberi, Selmi, Maio, 2010).

Riferimenti bibliografici

- Biemmi I. (2015). Gender in schools and culture: taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 27, 812-827.
- Biemmi I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Del Bene G., Rossi A., Viaconzi R. (2021). *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*. Milano: Fabbrica dei segni.
- Eurydice (2012). *Gender differences in educational outcomes. Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Brussels: Publication Office.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi C. (2010). *Educare al genere*. Roma: Carocci.
- Guerrini V. (2019). Generi alla pari a scuola. Un progetto europeo per la certificazione delle buone pratiche. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 1, 283-290.
- Guerrini V. (2017). Che genere di discipline? Un'analisi dei sussidiari nella scuola primaria. In A.G. Lopez (ed.), *Decostruire l'immaginario femminile*. Pisa: ETS.
- Guerrini V. (2019). Bambine e donne nei libri di testo per la scuola primaria. In S. Olivieri (ed.), *Le donne si raccontano*. Pisa: ETS.
- Lopez A. G. (ed.). (2017). *Decostruire l'immaginario femminile*. Pisa: ETS.
- Mapelli B., Tarizzo G., De Marchi D. (2001). *Orientamento e identità di genere*. Firenze: La Nuova Italia.
- MIUR (2016). Linee Guida Nazionali. *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*.
- Priulla G. (2013). *C'è differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Olivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Olivieri S. (ed.). (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.

Sitografia

- http://ustat.miur.it/media/1197/focus_carrierefemminili_universita_C3%A0_2021.pdf (ultima consultazione 11/04/2022).
- <https://gender.ceu.edu/projects/developing-whole-school-gender-equality-charter-marks-order-overcome-gender-stereotyping> (ultima consultazione 08/04/2022).
- <http://www.oxfamedu.it/gaps-generi-alla-pari-a-scuola/>, (ultima consultazione 05/04/2022).
- <https://op.europa.eu/en/web/eu-law-and-publications/publication-detail/-/publication/67-d5a207-4da1-11ec-91ac-01aa75ed71a1> ultima consultazione 05/04/2022.
- <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9540ffa1-4478-11e9-a8ed-01aa75ed71a1> (ultima consultazione 05/04/2021).

Formazione in servizio: conoscenze, competenze e buone pratiche di Didattica per la conoscenza della Shoah

Silvia Guetta

Professoressa Associata - Università di Firenze
silvia.guetta@unifi.it

1. Alcune considerazioni introduttive sulla formazione in servizio

Nell'ampia letteratura dedicata alla formazione in servizio dei docenti (Cambi, 2006; Capperucci, 2008; Dordit, 2011; Franceschini 2012; Mariani, 2014) emerge un forte interesse a evidenziare come questa abbia l'obiettivo di orientare i docenti verso un ruolo non più esclusivamente disciplinare o "trasmettitore" delle conoscenze, ma piuttosto competente nel progettare, organizzare e mediare i saperi. Morin nei suoi diversi contributi sull'argomento, si riferisce alla formazione in servizio dei docenti, come un'opportunità capace di integrare e fare dialogare esperienze professionali differenti. Più che pensarla come un semplice accrescimento delle conoscenze e apprendimento di metodologie, la formazione in servizio diventa stare in un percorso dove poter comprendere insieme a colleghi ed esperti, le specificità del proprio modo di operare, le dicotomie che quotidianamente si presentano nell'esperienza scolastica, la complessità che è propria delle relazioni, delle comunicazioni e dei conflitti che si presentano nell'esperienza di apprendimento di ogni giorno. Allora, secondo Morin (2000, 2001, 2005), i docenti che *in primis* sono educatori devono essere formati la conoscenza dell'umano, l'esperienza della complessità, imparare a vivere.

Più che acquisire "nuove ricette didattiche" per fare scuola, ma soprattutto per insegnare meglio la propria disciplina, la formazione diventa lo scambio tra pari e la scoperta di stimoli e percorsi che possano contribuire a rendere il lavoro scolastico capace di comprendere i tempi socio-culturali all'interno dei quali è inserito, saper far fronte al rapido evolversi della vita e dei sistemi che la caratterizzano, senza, tuttavia, farsi fagocitare dall'innovazione veloce e pervasiva o dall'accumulo quotidiano di informazioni diffuse dai media, siano essi più o meno social.

2. Didattica per la conoscenza della Shoah: una formazione in servizio complessa

La proposta formativa che viene qui presentata intende tenere conto delle problematiche evidenziate nel paragrafo precedente e di quelle riguardanti la didattica della Shoah. In Italia, sono numerosi gli enti e le associazioni che, a vari livelli, offrono brevi percorsi di conoscenza della Shoah. Il quadro che ne emerge è piuttosto

complesso e articolato e non è possibile trattare in modo esauriente e accurato le caratteristiche di queste offerte formative¹.

Le questioni su come, cosa, quando e perché far conoscere la Shoah nelle scuole e quindi, necessariamente, formare i docenti alla molteplicità di contenuti e percorsi che questa richiama, riguarda l'assunzione di una prospettiva di interdisciplinarietà, interdipendenza e complessità. Benché le indicazioni ministeriali informino che la trattazione di questo argomento sia di pertinenza della disciplina storica, gli studi su questo oggetto, sottolineano l'importanza di individuare le relazioni, i nessi, i dubbi e le drammaticità, interrogando i differenti saperi disciplinari. Pertanto, come afferma Morin (2000), "dobbiamo dunque pensare il problema dell'insegnamento da una parte a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi della compartimentazione dei saperi e dell'incapacità di articolare gli uni agli altri, dall'altra parte a partire dalla considerazione che l'attitudine a contestualizzare e a integrare è una qualità fondamentale della mente umana e che si tratta di svilupparla piuttosto che atrofizzarla" (pp. 8-9).

Studiare e conoscere questi argomenti durante la formazione in servizio, favorisce lo sviluppo di pratiche di ricerca, analisi e rielaborazione, da realizzare con gli studenti all'interno delle differenti discipline. Pertanto, la conoscenza della Shoah richiede che oltre a dare dei riferimenti storici di base, si sollecitino gli studenti ad esplorare i differenti campi del sapere come storia e geografia, psicologia e pedagogia, antropologia culturale, filosofia e letteratura, ma anche quelle discipline apparentemente lontani come la storia della scienza e della medicina, del simbolismo religioso, dell'economia, del diritto, della chimica, della musica e della matematica.

Quella che viene proposta è quindi una didattica che, in accordo con alcune indicazioni presenti nelle linee guida per l'educazione civica, forma all'analisi di quali processi educativi, sociali e culturali, siano stati responsabili, e lo sono tutt'oggi, della creazione di stereotipi, pregiudizi, esclusioni, discriminazioni, antisemitismi e razzismi, per arrivare a studiare ed analizzare quali sono i processi che dalle leggi e dai sistemi discriminanti portano ai genocidi. "La Shoah, genocidio paradigmatico, secondo le linee dell'IHRA aiuta a comprendere altre forme di violenza di massa, altri genocidi, altre violazioni dei diritti umani" (Hassan 2017, p. 443)

Queste considerazioni introduttive mostrano quanto le riflessioni sui fatti che hanno portato allo sterminio del popolo ebraico, debbano considerarsi paradigmi di riferimento per l'esplorazione delle azioni umane, la responsabilità che le sono proprie e le conseguenze che queste hanno su loro stessi e sull'intero pianeta. Pur tenendo presente uno dei *focus* prioritari dell'argomento, la memoria, dobbiamo tuttavia pensare alla Shoah in un'ottica costruttiva di saperi dove ogni nuova ge-

1 Per avere un primo quadro di riferimento dell'offerta formativa in Italia è possibile consultare il sito Scuola e memoria istituito dall'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane e il Ministero dell'Istruzione. <https://www.scuolaememoria.it/site/it/home-page/>

nerazione si possa sentire coinvolta nel conoscere, elaborare, interpretare e proporre. Proprio perché ricca di complessità, riferimenti, contesti e drammi, la tematica della Shoah apre a molte piste di ricerca che stimolano e motivano gli studenti ad indagare su eventi e fatti vicini al loro contesto di vita, da quello familiare a quello locale, e a esplorare i dilemmi umani richiamando ad un'alfabetizzazione dei sentimenti, del loro rapporto con i pensieri e i comportamenti. Qui si trova quella complessità di conoscenza dell'umano tanto richiamata da Morin (2001). Portando la riflessione sui significati che stanno dentro le categorie di male assoluto, distruzione, indifferenza, genocidio, ma anche di scelta responsabile, libero arbitrio, resistenza, considerata nelle sue innumerevoli forme e sviluppo di una sensibilità capace di opporsi ad ogni forma di antisemitismo, razzismo ed emarginazione, l'educazione diventa azione concreta per agire sul benessere sociale e la crescita della cittadinanza responsabile per il rispetto di ogni forma di vita.

3. La proposta di un modello formativo per la didattica della conoscenza della Shoah

In riferimento alla legge istitutiva del Giorno della Memoria², alle Linee Guida per la Didattica della Shoah³, pubblicate nel 2018 dal MIUR pubblicate in occasione dell'anniversario della promulgazione delle Leggi Razziali del 1938, all'esperienza del Master in didattica della Shoah dell'Università di Roma Tre, attivato nell'a.a. 2005-2006 e all'accordo di collaborazione scientifica e culturale stipulato tra l'Università di Firenze, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana e Yad Vashem, il dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze⁴ ha organizzato⁵, nel corso degli anni, corsi di aggiornamento e perfezionamento. Quello svoltosi nell'a.a. 2020-2021 ha riguardato la "Didattica della Shoah: orizzonti lontani, orizzonti impossibili. Percorsi e luoghi di accoglienza per perseguitati e profughi ebrei tra gli anni Trenta e Cinquanta"⁶, organizzato con incontri seminariali tenuti da esperti dell'argomento e *workshop* operativi, ha avuto la partecipazione di circa quaranta persone provenienti da differenti zone dell'Italia e da diversi mondi formativi e professionali. Pur svolgendosi interamente *online* la varietà di *background*

2 Legge 20 luglio 2000, n. 211 "Istituzione del "Giorno della Memoria" in ricordo dello sterminio e delle persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti" <https://web.camera.it/parlam/leggi/002111.htm>

3 Linee guida nazionali per una didattica della Shoah a scuola prot. n. 550 del 30 gennaio 2018 - relativa a Giorno della Memoria – 27 gennaio 2018.

4 <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-nazionali-per-una-didattica-della-shoah-a-scuola>
5 <https://moked.it/blog/2018/12/13/firenze-toscana-yad-vashem-un-protocollo-la-memoria/>

6 Vengono qui considerati solo i riferimenti italiani, per motivi di spazio non è possibile richiamare quelli internazionali ed europei.

6 <https://www.unifi.it/p11851.html#shoah>

conoscitivi ha reso il corso particolarmente vivo e dinamico. Le difficoltà dovute alla mancanza di contatti e scambi diretti sono state superate positivamente con l'attivazione, per ogni incontro seminariale, di spazi virtuali all'interno del quale i partecipanti, ritrovandosi a piccoli gruppi, si sono scambiati idee ed esperienze e formulato le domande di approfondimento da rivolgere ai relatori. Gli spazi virtuali hanno anche acconsentito, a docenti provenienti da realtà scolastiche più isolate e periferiche, che difficilmente vengono raggiunte anche dalle proposte formative non formali, di condividere interessi e dubbi sulla didattica della Shoah.

Benché sia ampiamente riconosciuto anche dalle istituzioni l'importanza di educare a cosa abbia significato vivere la persecuzione dei diritti e delle vite e la conseguente pianificazione industrializzata di bambini, donne e uomini, nel mondo della scuola persiste ancora un forte disinteresse, se non proprio un'opposizione, e molti insegnanti interessati a sviluppare dei percorsi sull'argomento, non trovano collaborazione nella progettazione didattica interdisciplinare. La reciproca conoscenza attivata durante gli incontri virtuali in piccoli gruppi, ha dato modo di creare delle proposte progettuali non solo interdisciplinari, ma anche trasversali con differenti livelli di scuola e realtà territoriali. Scuole di località differenti hanno cominciato a fare rete, a creare progetti condivisi e a scambiarsi buone pratiche.

Riteniamo che questi risultati di collaborazione siano stati raggiunti per vari motivi: per l'interesse all'argomento, particolarmente attuale, ma per molti ancora poco conosciuto; per la complessità delle questioni politiche, economiche, geografiche e umanitarie che richiama; l'accompagnamento agli apprendimenti offerto dal corso anche attraverso i lavori svolti durante i *workshop*; per la scelta di offrire un percorso di durata annuale. Questo ha dato modo ai partecipanti di approfondire insieme le sfide date dalla complessità del tema Shoah, di condividere tra colleghi la progettazione di piccole ricerche, di aprirsi a nuove esperienze didattiche, di decostruire luoghi comuni e talvolta distorsioni presenti anche nei libri di testo, spesso frutto di visioni culturali e politiche.

Il bisogno di conoscersi e confrontarsi sui temi della Shoah, sia per saper individuare e contrastare la divulgazione di simboli e comportamenti antisemiti a scuola e via web, sia per poter individuare risposte da offrire a colleghi o studenti che ostentano rifiuti e opposizioni, ma anche per approfondire la ricerca storica è un lavoro *in progress* che non si conclude partecipando ad un momento formativo. Le sfide che questo argomento richiama, come abbiamo brevemente indicato, permette di apprendere, oltre ai contenuti disciplinari, a lavorare su stessi e in prospettiva collaborativa, relazionale e interdisciplinare, a dialogare con le sensibilità, le conoscenze e le potenzialità degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET
- Cambi F. (2014). La formazione degli insegnanti oggi: la funzione della riflessività. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 31-36). Firenze: FUP.
- Capperucci D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Dordit L. (2011). Verso l'insegnante professionista Standard di competenza, figure specialistiche e modelli di formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della performance. Un'analisi comparata a livello europeo. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 141-147.
- Franceschini G. (2012). *Insegnanti consapevoli: saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*. Bologna: CLUEB.
- Galtung J. (1997). Peace education is only meaningful if it leads to action. *UNESCO Courier*, 50(1), 4-8.
- Galtung J. (2014). *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*. Pisa: Plus.
- Hassan C. (2017). Dall'università alla scuola. Un'esperienza pilota di didattica della Shoah. *Scuola democratica* 2, 443-452.
- Guetta S. (2020). Didattica per la conoscenza della Shoah: alcune proposte di lavoro. *Fare Storia. La scuola nella storia, la storia nella scuola*, 2(1), 97-108.
- Mariani A. (ed.). (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: FUP.
- Meghnagi D. (2020). Memoria e storia della Shoah. Una sfida per la didattica. *Trauma and Memory Four-monthly European Review of Psychoanalysis and Social Science*, 8, 3, 215-222.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2005). *Educare gli educator: una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: EDUP.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina: Milano.
- Palma A.M., Canuti L. (2017). *La gentilezza che cambia le relazioni: linfe vitali per arrivare al cuore*. Milano: FrancoAngeli.
- Rosenber M. B. (1998). *Le parole sono finestre oppure muri. Introduzione alla comunicazione non violenta*. Reggio Emilia: Esserci.

Sessione 7b
Sviluppo professionale e formazione continua
nella scuola secondaria di I e II grado

Rapporteur
Giuseppe Annacontini

Interventi
Monica Amadini, Paola Zini
Emanuele Isidori
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
Valerio Massimo Marcone
Stefano Moriggi, Mario Pireddu
Chiara Panciroli, Alessandro Luigini
Stefano Pasta, Pier Cesare Rivoltella
Andrea Potestio
Rosa Grazia Romano
Carla Roverselli
Maria Sammarro
Evelina Scaglia
Adriana Schiedi
Lisa Stillo
Elena Zizioli, Patrizia Garista

Rapporteur
**Formazione permanente e sviluppo
della professionalità docente**

Giuseppe Annacontini
Professore Associato - Università del Salento
giuseppe.annacontini@unisalento.it

1. Una scuola senza soluzioni di continuità

In merito al tema-problema della “Formazione permanente e sviluppo della professionalità docente negli insegnanti della scuola secondaria” molti colleghi di diverse Università italiane hanno portato all’attenzione della Siped numerosi documenti atti a sollevare importanti questioni che, a nostro parere, sono tutte trasversalmente attraversate da un *fil rouge* che – talvolta in maniera implicita, altre più evidente – rende conto di una visione ormai diffusa e condivisa del profilo professionale dell’insegnante e dell’insegnare contemporaneo.

Pure nella differenziazione delle questioni sollevate è, infatti, possibile rintracciare il costante riferimento alla messa in atto di una disposizione “critica e riflessiva” – un abito mentale – che, come delinearemo più avanti, si qualifica secondo i tratti della proteiformità (Bertin, 1987; Annacontini, 2011; Baldacci, 2014) e che si traduce, a sua volta, in azione non solo “pensata” ma, anche, “pensosa” e “impegnata”.

La riflessione accademica sulla questione della formazione permanente dei docenti ha messo in luce la necessità di saper inquadrare la realtà scolastica con lenti multifocali, in modo tale da non tradire troppo – e comunque solo a fini didascalici e di proposta di piani interpretativi – l’ampia e virtualmente infinita fenomenologia di prassi ispirate a nuovi modelli, nuove tecnologie, nuovi approcci, nuove forme organizzative che, in “evoluzione emergente”, si accompagnano al procedere dello sviluppo professionale degli insegnanti. Una formazione che, chiaramente lifelong, -wide e -deep, risulta estremamente ricca e suggestiva anche quando, come nel nostro caso, si ponga sulla scia e sull’affermazione non tanto di “nuovi” ma di sicuramente “rinnovati” principi e istanze pedagogiche, soprattutto di stampo partecipativo e democratico.

In tal senso, la considerazione generale che scaturisce dalla presa d’atto di quanto proposto è che oggi sia tanto più importante porre giusta attenzione e premura alle molteplici e talvolta problematiche possibilità di risposta “in servizio” ai bisogni di una scuola come ambiente di vita e professionale aperto, dinamico, partecipato e trasformativo senza più soluzioni di continuità spaziali, temporali, linguistiche e disciplinari. Si tratta di considerare tale possibilità di risposta della scuola sia in relazione alla capacità (per lo più ricettiva) di adattarsi a istanze pro-

venienti dalla più ampia società e cultura in cui essa si colloca materialmente e storicamente; sia alla capacità (per lo più assertiva) di dare concretezza alla riflessione autogena circa il senso stesso dell'istituzione scuola e dell'opera delle professionalità (sempre più diversificate ed esperte) in essa operanti che, criticamente, sollevano questioni e domandano trasformazione al mondo di vita e di esperienza di cui la scuola stessa è parte integrata e integrante.

Naturalmente ogni concreta proposta per il modo contemporaneo di fare ed essere scuola si definisce – ben lo si è colto dalle testimonianze prodotte – nel gioco combinatorio di entrambe queste capacità che, pure in proporzioni diverse, vincolano e guidano il momento della scelta educativa, formativa e istruttiva. Scelta che, in questa sede, si rivela per molti versi segnata da un'ampia convergenza sulla necessità di riflettere e, in alcuni casi, elaborare cornici epistemologiche (connotate anche antropologicamente, axiologicamente e teleologicamente) per un pensare pedagogico che sia in grado di essere “orientatore delle” e “influire sulle” identità e caratteristiche professionali dei docenti.

Questa necessità si è definita a partire, molto spesso, dai risultati di specifiche buone prassi sperimentate trasversalmente in ogni ordine e grado, in diversi contesti istituzionali formali e non formali, con prospettive dimensionali (spaziali e temporali) diversificate a seconda delle esigenze – si veda infra i contributi dei colleghi che hanno partecipato al tavolo –. Narrazione di prassi che, non a caso, sono sempre state presentate a partire da piattaforme analitiche di chiara matrice teorico-teoretica volte a consentire una critica argomentativa (in positivo come in negativo) dei potenziali modelli e delle relative strutture dell'azione educativa a scuola.

Pressoché tutte le problematichità sollevate si prestano a esser lette in relazione alla già richiamata natura bifronte (ricettivo-assertiva) che non poco incide sulla possibilità, tra l'altro, di identificare e definire alcuni nuovi costrutti rispondenti alle emergenze contemporanee (quali, ad esempio, occupabilità e occupazione, povertà educative “classiche” e “digitali”, accoglienza e inclusione, impegno e indifferenza amorale, fake news e discorsi d'odio ecc.). Sono, questi, costrutti che si precisano, di volta in volta, su alcune linee di emergenza comuni a tutti gli interventi quali l'idea di “scuola aperta”, la necessaria attenzione per la realizzazione di una sensibilità pedagogico-didattica learner centered, per le forme di “alternanza formativa”, per i nuovi linguaggi e media ecc.. L'assenza, o la debolezza, di tali sensibilità espone al rischio che le azioni educative e istruttive, sempre in bilico tra replicazione normativa e invenzione generativa, non di rado possano finire per lasciare campo aperto a pericolose forme di “pedagogia reazionaria”. Ed evitare tali esiti è, dunque, possibile qualora le professionalità docenti sviluppino “anticorpi critici” (Fadda, 2016) nutriti certo di ricerca empirica e teorica ma anche di consapevolezza storiografica e storico-pedagogica cui, ad esempio, risponde la proposta del recupero di figure essenziali quali Giovanni Calò e della sua pedagogia tesa, nel cuore del Novecento, a dare corpo a una visione dello sviluppo professionale come autoformazione dell'insegnante in servizio o, ancora, al recupero di grandi classici della pedagogia planetaria quali Dewey, Herbart, Makarenko, Freire, Pestalozzi ecc.

La professionalità docente, dunque, si nutre di pensiero, critica, sensibilità ma non solo. Il riferimento a tali fonti si è dimostrato essere ancora una volta una preziosa risorsa per attivare percorsi e letture interpretative dell'agire educativo a scuola che, se pure condotta in contesti temporalmente lontani dall'epoca che ha visto tali personalità direttamente operanti, non per questo ha perso di valore documentario e soprattutto testimoniale per i protagonisti del mondo della formazione e della scuola contemporaneo.

2. Il docente proteiforme

La cura per lo sviluppo e la formazione continua delle professionalità docenti si presenta come specifica attenzione per dar corpo al continuo processo di traduzione, nella duplice valenza sia di trasposizione da una prima cornice di senso e di significati ad un'altra (ovvero di traduzione dal piano teorico a quello pratico); sia di traslazione da un luogo all'altro (ovvero dagli spazi della formazione nelle aule dell'accademia agli spazi dell'esperienza su campo). E, tuttavia, è evidente che tale capacità di muoversi tra cornici di senso e di esperienza si riveli essere tanto più efficace quando più sia in grado di intrecciare e dare giusto riconoscimento e importanza quantomeno, e in via preliminare, a due caratteristiche fondamentali che, in questa sede, intendiamo richiamare: la prima, più di principio, relativa alla natura "proteiforme" della professionalità docente; la seconda, più di pragmatica, relativa alla tensione ricompositiva che riporta, in ultima istanza, alla questione della pratica di una "scelta etica e valoriale" (Colicchi, 2021).

Per necessità di sintesi, in tale sede ci limiteremo a presentare alcune brevi considerazioni relative soltanto alla caratteristica "di principio", anche perché a partire da essa è sempre possibile giungere, per via argomentativa, alla questione pragmatica dell'educazione.

Le considerazioni proposte, in tale direzione, hanno sottolineato su più fronti e su più dimensioni l'insufficienza che, di fronte alle rapide trasformazioni della tarda modernità, mostra ogni approccio istruttivo centrato su una formazione specialistica (minata dalla sempre più rapida obsolescenza dei saperi) e sull'incremento delle conoscenze individuali (di efficacia relativa rispetto alla crescente centralità delle competenze cognitive, emotive e relazionali in una logica di esperienza integrativa io-mondo, di comunità educante e di mente collettiva). I contesti di vita e di esperienza attuali, in cui dinamiche di metacambiamento (Bauman, 2002) hanno ormai preso il sopravvento, rendono emergente, sia per la figura docente sia per il discente, lo sviluppo di abiti mentali in grado di guadagnare, nel lungo periodo, in capacità di procedere ad una continua ristrutturazione di se stessi per essere efficacemente operativi e "aderenti alla realtà".

In tale direzione, la funzione docente è innanzitutto essa stessa "paradigma" di un farsi formativo permanente rispetto a saperi e contesti in rapida e imprevedibile trasformazione e si fa per questo portatrice di *formae mentis* cui è richiesto di gestire la complessità e di attivare processi di continua riorganizzazione che non possono

essere subìti ma devono essere partecipati perché basati sulla presa d'atto della cura dovuta alla propria capacità, nel corso dell'intera vita professionale, di mantenere attiva la dinamica revisione e innovazione dei propri abiti mentali (e, di conseguenza, epistemologici, metodologici, linguistici ecc.).

Baldacci, in tal senso, si è opportunamente riferito alla definizione di Bauman di società del meta-cambiamento (Baldacci, 2014), mettendone in chiaro le ricadute in relazione a determinate questioni educative fondamentalmente legate alla natura del curriculum scolastico. Tali osservazioni possono qui esser fatte valere con pertinenza soprattutto in riferimento alla formazione continua della professionalità docente, investita dalla responsabilità di saper/poter rispondere alla perdita di linearità tipica delle culture e delle società moderne e premoderne.

Alla condizione di meta-cambiamento sociale e culturale, dunque, il corpo docente può e deve rispondere attraverso lo sviluppo di una attitudine mentale (e dunque anche prassica) “proteiforme”, ovvero attraverso la primaria salvaguardia di una disposizione progettuale (per sé e per i contesti abitati) atta a concretizzare piani d'azione e intervento migliorativi delle capacità, delle opportunità, delle possibilità, della qualità dei singoli in una prospettiva lifewide aperta a tutta la comunità “educante”.

Consapevoli che i docenti sono – come ricordato dall'Unesco – “fondamento essenziale della forza a lungo termine di ogni società”, l'auspicio è che si possa dare realmente corpo alla costruzione di professionalità in continua opera di de-ri-co-costruzione libera da condizionamenti passivizzanti e dal fascino dell'abbandonarsi a false libertà e scelte, capace di attivare le “riserve culturali ed etico-sociali” di cui ciascuno è custode per utilizzarle “in direzione di una ragione progettuale e costruttiva, demonica raffinata nella sensibilità e audace nell'immaginazione: nel suo segno [ogni docente potrà] non disperare e dare [un personale] contributo, piccolo o grande che sia, alla trasformazione dell'umanità, e perciò della società e di [se] stessi” (Bertin, 1987, p. 52).

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: il Mulino.
- Bertin G.M. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Annacontini G. (2011). Il gioco di Proteo. In G. Annacontini, R. Gallelli (eds.), *e.brain* (pp. 157-174). Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2014). La mente proteiforme. In G. Annacontini, R. Gallelli (eds.), *Formare altre(i)menti* (pp. 9-24). Bari: Progedit.
- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Fadda R. (2016). *Promessi a una forma*. Milano: FrancoAngeli.

Formare gli insegnanti a lavorare in un'ottica di comunità. Il progetto Smart School¹

Monica Amadini

*Professoressa Ordinaria - Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia
monica.amadini@unicatt.it*

Paola Zini

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
paola.zini@unicatt.it*

1. Per un approccio sistemico alla povertà educativa

Quello della povertà educativa è un problema ormai da tempo al centro delle azioni di Governo, del Terzo settore e del mondo scolastico. La complessità che contraddistingue tale problema nasce dal fatto di essere un fenomeno multidimensionale, che deriva dal contesto economico, sociale e familiare in cui vivono i minori: proprio perché così strettamente intrecciato con i contesti, esso costituisce una vera e propria ipoteca rispetto al futuro delle comunità e delle nuove generazioni.

La complessità e multifattorialità delle cause invocano pertanto approcci sistemici e situati: si tratta di indicazioni di metodo fondamentali per non snaturare la peculiarità dei contesti ma al tempo stesso per destinare in modo efficace le azioni (e le risorse) di contrasto. La pedagogia di comunità può offrire in tal senso un importante contributo tanto in termini interpretativi quanto nella creazione di *framework* metodologici, valorizzando non solo la dimensione micro, ma anche quella meso, in una logica di *empowerment* delle comunità locali.

L'intenso dibattito politico-culturale e scientifico che si è sviluppato in riferimento ai possibili modelli di intervento ha portato a prefigurare strategie più sistemiche ed ecologiche (Zajda, Biraimah, Gaudelli, 2008), in ragione delle quali anche la scuola assume un ruolo strategico. Si tratta di una prospettiva che porta a riconoscere, anche nel contesto scolastico, la possibilità di sviluppare competenze professionali atte a far fronte ai problemi educativi, che Morin ci ha insegnato a vedere come sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali.

Per imparare a lavorare in un'ottica di comunità, anche all'interno delle istituzioni scolastiche è fondamentale approcciare la complessità educativa attraverso una visione sistemica dei fenomeni. Tale consapevolezza è cruciale specialmente

1 Il presente contributo, completamente condiviso dalle autrici, è stato così stilato: sono da attribuire a Monica Amadini i paragrafi 1 e 2 e a Paola Zini i paragrafi 3 e 4.

dinanzi al fenomeno della povertà educativa: fenomeno che si affronta insieme, in un'ottica di comunità educante, rafforzando le alleanze educative.

2. Responsabilità condivise

Consolidare l'alleanza tra scuola e comunità locale è una necessità per fronteggiare l'emergenza derivante dal diffondersi delle povertà educative, ma al tempo stesso un'opportunità per valorizzare le risorse dei territori. Lo sviluppo di sistemi educativi integrati rappresenta infatti un fattore decisivo per contrastare la povertà educativa, sviluppando l'interazione tra scuola e comunità territoriale (Amadini, Polenghi, Ferrari, 2019).

La responsabilità della crescita dei minori, d'altro canto, fa capo a tutta la comunità e non solo alla scuola. Affinché tale responsabilità sia autenticamente condivisa, è importante innescare cambiamenti rispetto al modo stesso d'intendere e quindi di affrontare le povertà educative.

In merito alle azioni di contrasto alle povertà educative, tanto la scuola quanto le singole realtà educative territoriali hanno messo in campo intensi sforzi negli ultimi anni, ma proprio la mappa sempre più multifattoriale e sistemica di tale fenomeno invoca nuove tracce di lavoro, che sappiano coinvolgere tutti gli attori della comunità educante. A tale riguardo si intende presentare a titolo esemplificativo il progetto di ricerca Smart School, realizzato dal CeSpeFI (Centro studi di pedagogia della famiglia e dell'infanzia) dell'Università Cattolica di Brescia nell'ambito di una linea di finanziamento erogato dalla Fondazione Con i Bambini, per il contrasto alla povertà educativa nella fascia evolutiva 11-17 anni. Si tratta di un progetto di ricerca-formazione, finalizzato a promuovere un'educazione che affronti le sfide della povertà educativa, indagando le dinamiche relazionali ed educative delle comunità, intendendole come un osservatorio e un laboratorio non solo per esplorare criticità e risorse dei territori, ma anche per innovare l'azione educativa stessa della scuola.

3. L'accompagnamento formativo nel progetto Smart School

Nell'ambito del Progetto Smart School, in ogni territorio coinvolto i ricercatori hanno avuto il compito di incontrare alcuni testimoni privilegiati, al fine di sollecitarli all'assunzione di modalità riflessive. In particolare, ai docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado è stato assegnato un ruolo chiave. Con costoro è stato realizzato un percorso di accompagnamento, contraddistinto dai seguenti obiettivi: favorire processi di lettura delle dinamiche dei contesti comunitari; far sperimentare le potenzialità formative che si sprigionano da una comunità che apprende e, infine, assumere consapevolezza che la crescita professionale si basa sulla condivisione di esperienze e la co-costruzione di significati.

L'approccio metodologico assunto nell'ambito della ricerca-formazione è quello

del MAG - *Méthode d'analyse en groupe* (Van Campenhoudt, Chaumont, Franssen, 2005), che attinge all'approccio ermeneutico di P. Ricoeur (1969). Il MAG poggia su modalità di tipo narrativo e la finalità è quella di favorire lo scambio di esperienze e di incentivare il confronto tra diversi punti di vista. Tale metodologia permette di far emergere differenze interpretative e di avvalorare il sapere che nasce dall'esperienza, sviluppando processi di apprendimento (Cadei, 2017). Le persone sperimentano la possibilità di confrontarsi tra di loro e di attivare un pensiero riflessivo, che favorisce l'assunzione di consapevolezza delle proprie pratiche e dei saperi che le sorreggono. Di particolare interesse è il fatto che la conoscenza suscitata dal MAG è costruita dal confronto di esperienze vissute ed i partecipanti stessi sono riconosciuti come portatori di conoscenze e competenze.

L'impiego del MAG come strumento di ricerca, ma anche come dispositivo di formazione professionale, ha favorito nei docenti delle scuole secondarie la capacità di analisi dei fenomeni che caratterizzano la vita della comunità, e ha potenziato la loro abilità di misurarsi con la diversità. Tale metodologia ha altresì permesso di far emergere la presenza di diverse ermeneutiche, vivendole come occasione per rendere polisemica la lettura del fenomeno della povertà educativa e per adottare strategie più complesse e sistemiche, sviluppando processi di apprendimento situato e condiviso.

4. Quale formazione per e con gli insegnanti?

L'approccio alla formazione degli insegnanti sperimentato nel progetto Smart School ha sollecitato i docenti al confronto delle pratiche educative, quindi a rafforzare il pensiero riflessivo e ad assumere consapevolezza delle domande che scaturiscono dal fare. Il percorso ha, dunque, offerto la possibilità agli insegnanti di rendere esplicito il sapere che abita le pratiche educative.

Ciò che è emerso con forza da questa esperienza è la necessità di intraprendere con gli insegnanti percorsi formativi che favoriscano il processo di ricostruzione riflessiva delle esperienze, avvicinandosi e ascoltando le persone, le esperienze e le pratiche agite nei diversi contesti di vita (Moon, 2012). Ciò implica il rinnovamento della formazione anche sul piano del metodo: una formazione che connetta esperienza-riflessione-apprendimento, che permetta all'insegnante di riflettere criticamente sulle proprie pratiche, sul proprio modo di lavorare, individuando così nuovi itinerari e nuove prospettive. Vi è la necessità, pertanto, di una formazione che favorisca la realizzazione di due processi: da un lato, rendere le pratiche professionali dei docenti conoscenza esplicita, quindi sostenere la presa di coscienza degli impliciti che governano l'agire quotidiano; dall'altro lato, promuovere percorsi evolutivi, che sono alla base di nuovi apprendimenti e cambiamenti (Zini, 2021).

Possiamo, in altre parole, sostenere che è necessario sia favorire il riconoscimento dell'esistente sia costruire muovendo da esso, generando esperienze inedite a partire dalla povertà delle esperienze precedenti. Bisogna, cioè, aiutare i docenti

a cogliere il valore delle loro esperienze professionali; ma anche sollecitarli a riconoscere l'incompiutezza delle medesime, a vedere lo spazio insaturo, che può essere colmato da nuove modalità operative (Benjamin, 2018).

Le narrazioni degli insegnanti, nel complesso, promuovono nuovi modi di pensare e di agire, attivano, cioè, un cambiamento. L'obiettivo formativo non può fermarsi alla presa di consapevolezza, ma deve tendere, in chiave pedagogica, all'azione e al cambiamento (Mezirow, 2016; Formenti, 2017). In questa luce, diventa importante favorire nei docenti il riconoscimento delle proprie teorie implicite, interrogare le prospettive di significato che guidano le pratiche, per poi metterle in discussione, prendere le distanze, modificarle.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., Polenghi S., Ferrari S. (eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Benjamin W. (2018). *Esperienza e povertà*. Roma: Castelvocchi.
- Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moon J. A. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento: Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.
- Ricoeur P. (1969). *Le conflit des interprétations: essais d'herméneutique*. Paris: Seuil.
- Van Campenhoudt L., Chaumont J-M., Franssen A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. Paris: Dunod.
- Zajda J., Biraimah K., Gaudelli W. (2008). *Education and Social Inequality in the Global Culture*. London: Springer.
- Zini P. (2021). Vita lavorativa e il valore dell'esperienza. *La Famiglia*, 55, 265, 149-159.

Formazione permanente e sviluppo della professionalità negli insegnanti della scuola secondaria: una prospettiva critica

Emanuele Isidori

*Professore Ordinario – Università “Foro Italico” di Roma
emanuele.isidori@uniroma4.it*

1. Introduzione

Individuare i principi della formazione permanente degli insegnanti in un contesto di complessità come quello attuale, promuovendo il concetto che la professionalità di questi ultimi – vista anche la natura della ragione pedagogica che sovrintende a quello che è stato definito il “mestiere impossibile” dell’insegnamento, che dovrebbe focalizzarsi sullo sviluppo di relazioni e modelli di comunicazione democratici e non su un falso e deleterio managerialismo che ha come scopo la mera razionalizzazione e l’efficientamento delle prestazioni – risulta complesso e difficile.

Di fatto, il deficitario sistema di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti nel nostro Paese non riesce ad aiutare questi ultimi a mettere in pratica i modelli critico-riflessivi su cui si afferma di voler centrare la loro formazione permanente, non dando alla professione docente quella dignità che invece dovrebbe essere un diritto vedere riconosciuta.

La professionalità degli insegnanti è oggi legata ad una formazione che risulta dominata da modelli politici e ideologici neoliberisti centrati su principi di regolamentazione, verifica e controllo; tutte azioni attuate da apparati sempre più complessi e sofisticati. Tale ideologia rappresenta la negazione della possibilità stessa di una professionalizzazione dell’insegnamento inteso come pratica centrata sui principi di libertà, sviluppo del pensiero critico e democrazia (Brookfield, 2017).

È necessario, pertanto, lo sviluppo di una formazione permanente degli insegnanti che possa essere concepita in una prospettiva maggiormente critica, riflessiva e democratica (Iredale, 2018).

2. *Spedagogia* e formazione degli insegnanti

Raffaele Laporta (1916-2000) parlava di una “spedagogia” della formazione permanente degli insegnanti (1985). Con il termine “spedagogia” (con la “s” iniziale che indica una trivializzazione in senso peggiorativo e retorico del termine), Laporta indicava la banalizzazione, la retorica, l’approssimazione, la superficialità, la prosopopea e il conformismo con cui nel nostro Paese si parlava e si trattava la formazione degli insegnanti. Già negli anni ’80 del secolo scorso, Laporta eviden-

ziava dunque problemi della formazione iniziale, in servizio e permanente degli insegnanti ancora oggi attuali: burocratizzazione della professione, scarsa qualità della formazione fruita, banalizzazione della progettazione e della ricerca nella scuola (nei rari casi in cui viene fatta), modelli di formazione inapplicabili, non riconoscimento della professione, mancanza di una formazione pedagogico-didattica, scarso riconoscimento sociale della professione, ecc.

Di molti di questi problemi, Laporta riteneva responsabili la politica italiana e il suo sistema, che di fatto fanno ingannare gli insegnanti illudendoli di essere dei “professionisti” con una loro identità.

3. Una professione in crisi di identità

Riguardo alla professionalità degli insegnanti, non risulta ancora oggi definito chiaramente il campo della loro azione docente; o meglio, rimane sempre piuttosto confuso l’ambito specifico di intervento per cui l’insegnante dovrebbe essere formato. Per che cosa deve essere formato un insegnante? Per essere un professionista che trasmette saperi disciplinari e culturali o un “operatore sociale”, attento e impegnato nel risolvere i problemi dei suoi studenti e le eventuali situazioni di disagio e svantaggio che possono presentare nel contesto di una società segnata dalla complessità delle relazioni e dell’affettività?

Questo problema si inserisce in un contesto ancora più ampio che riguarda la funzione e la finalità della scuola nella società attuale, e solleva la domanda se la scuola debba essere “scuola del soggetto” o “scuola della nazione” e del suo principale e più efficace set di ideologie socializzate; vale a dire, quelle dello Stato-nazione e della sua democrazia neoliberista (Touraine, 1998).

Il lavoro docente, del resto, non è solo un “mestiere”. Su questo mestiere si integrano (e non si aggiungono o si innestano meramente) qualità “speciali” e “specifiche” definite da saperi (le competenze), valori (le responsabilità) e riflessività (la consapevolezza). Al centro della professione docente vi sono, in primo luogo, domande etiche e responsabilità istituzionali (l’etica del lavoro; l’impegno verso la formazione dei giovani e della società, ad esempio).

La scarsa retribuzione degli insegnanti e l’impoverimento di questa categoria professionale è la spia della percezione della loro professionalità nella società contemporanea. Per queste ragioni, possiamo affermare che il confuso e disordinato sistema di formazione degli insegnanti della scuola secondaria in Italia contribuisce oggi alla negazione del concetto stesso di professione e di identità dell’insegnante. La bassa retribuzione degli insegnanti italiani – che non ha eguali rispetto agli altri Paesi dell’Unione Europea – è la spia di questa negazione.

4. La formazione permanente degli insegnanti come sistema aperto

La scuola non è un mondo stabile, e gli insegnanti se ne rendono conto sin dal primo ingresso nell'istituzione. Il mestiere di insegnante si esercita in contesti inediti e complessi, dinanzi a persone sempre diverse, in riferimento a programmi ripensati che poggiano su nuove conoscenze, su nuovi approcci e paradigmi. La formazione continua è dunque un'esigenza indispensabile per il docente come "professionista" di un mestiere impossibile che deve continuamente aggiornare le risorse cognitive ricavate dalle competenze per adattare a condizioni di lavoro in continua evoluzione (Perrenoud, 2008).

La formazione iniziale, in servizio e permanente degli insegnanti della scuola secondaria deve pertanto formare per un mestiere che possiamo definire "impossibile". La formazione permanente degli insegnanti va costruita intorno al concetto di "identità docente". Così costruita, la formazione avrà una durata maggiore e permanente.

Quale formazione permanente, allora, per gli insegnanti in questo contesto così complesso? Bisogna costruire un modello di formazione "olistico", che punti contemporaneamente sulla costruzione dell'identità e sulla professione intesa come sviluppo permanente. La formazione degli insegnanti è efficace quando: c'è o contribuisce a una immagine della professione forte e apprezzata; ci sono politiche che sostengono l'investimento in questa formazione; esistono sistemi che garantiscono la qualità del sapere collettivo degli insegnanti.

È necessario, pertanto, costruire la formazione permanente degli insegnanti come un "sistema aperto", individuando specifiche aree tematiche che debbono essere sempre ricomprese o collegate ai "valori" della professione. Queste aree tematiche devono fungere da indicatori di un sistema di qualità della formazione permanente degli insegnanti, che deve emergere come un prodotto dell'interazione tra le parti, secondo la teoria del cosiddetto "emergentismo sistemico" (dal tutto emerge qualcosa in più, di nuovo, creativo e innovativo che non è il prodotto della mera somma delle parti ma della loro continua interazione).

Le parti del sistema della formazione degli insegnanti sono la scuola (con tutti gli agenti che agiscono al suo interno), l'università, le istituzioni politiche, i ministeri, le associazioni professionali degli insegnanti, i sindacati, le società scientifiche, la famiglia, ecc.

La formazione degli insegnanti nel nostro Paese non funziona perché non vi è, di fatto, una corretta interazione/comunicazione tra le parti del sistema e non viene progettata e messa in atto una formazione di qualità supervisionata da una regia esperta.

È proprio lo scambio tra ricerca della qualità e sviluppo professionale a costituire il meccanismo fondamentale che consente all'intera organizzazione di un programma di formazione permanente degli insegnanti di funzionare efficacemente. Il continuo collegamento con un ambiente mutevole (la scuola, il territorio, le politiche educative) fa sì che non si possa individuare a priori un modello di organizzazione migliore in assoluto; infatti, una volta definiti gli orientamenti e presa

coscienza che questi ultimi rappresentano soltanto delle generalizzazioni condizionate, solo allora si potrà parlare di modelli di formazione permanente validi o meno, ma sempre in riferimento alle caratteristiche del contesto nel quale il programma e l'organizzazione che lo ha elaborato si trova ad operare.

5. Conclusioni

Pertanto, è necessario prendere coscienza che qualsiasi sistema di formazione permanente degli insegnanti è sempre costituito da un insieme di parti tra loro interrelate. Esso deve essere concepito e presentarsi come un sistema aperto che appare sempre in stretta interdipendenza con il contesto nel quale si colloca. Come sistema aperto, può conservarsi solo sulla base di un flusso continuo di risorse che gli provengono dall'ambiente; risorse che esso, a sua volta, riversa in quest'ultimo come risultato finale e prodotto del processo (formarsi per essere insegnante si trasforma in una risorsa per la scuola e la società). Senza un controllo e un monitoraggio continuo che permetta il recupero delle informazioni e la conservazione dell'equilibrio del sistema, e senza un adattamento di quest'ultimo alle esigenze del contesto, non potrà mai essere conseguita quella "qualità totale" che rappresenta uno dei principali obiettivi dei sistemi di formazione per la professione docente.

Riferimenti bibliografici

- Brookfield S. (2017). *Becoming a critical reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Iredale A. (2018). *Teacher education in lifelong learning: developing professionalism as a democratic endeavour*. London: Palgrave Macmillan.
- Laporta R (1985). *L'insegnante. Guida alla salute professionale*. Milano: Mursia.
- Perrenoud P. (2008). *Dieci nuove competenze per Insegnare: invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Touraine A. (1998). *Libertà, uguaglianza, diversità*. Milano: Il Saggiatore.

Accompagnare i processi per innovarli. *Lesson learned* sul campo¹

Cristina Lisimberti

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
cristina.lisimberti@unicatt.it*

Katia Montalbetti

*Professoressa Associata - Università Cattolica del Sacro Cuore
katia.montalbetti@unicatt.it*

1. La formazione fra individuo e sistema

La formazione in servizio del docente è considerata un fattore centrale per l'innovazione dei sistemi scolastici e, di conseguenza, per l'innalzamento dei livelli di apprendimento degli studenti e degli standard di qualità nazionale (Desimone, 2009; Perla, Martini, 2019).

L'esigenza di non schiacciarla sui contenuti, privilegiando modelli centranti sull'apprendimento professionale inteso come esperienza collettiva, e di ancorarla ai processi di lavoro reali sono condivise in letteratura. Nondimeno larga parte della formazione in servizio è pensata in termini individuali: dalle forme più alte e strutturate (dottorati, master...), ai corsi disciplinari e trasversali, fino alla libera fruizione di attività culturali e all'autoformazione. In tal senso, molte opportunità formative appaiono frammentate, non del tutto allineate rispetto alle diverse istanze didattiche e non sempre capaci di rispondere alle esigenze e alle priorità emerse sul campo.

La formazione fruita dal singolo, inoltre, anche quando è efficace e produce per costui un effettivo miglioramento, spesso non travalica i confini della sua aula; nella scuola, infatti, si fatica ancora a disseminare, la qual cosa riduce la possibilità di condividere e depotenzia il valore formativo delle esperienze fruiti. La ricaduta delle competenze acquisite, anche di livello elevato, è dunque spesso limitata nel tempo e nello spazio e non sempre in grado di incidere sulla scuola nel suo insieme (Faggioli, 2018).

Definire la formazione come "obbligatoria, permanente e strutturale" (L. 107/2015) implica ripensarla come processo che accompagna lo sviluppo professionale e come leva strategica per il miglioramento dell'intera comunità. Al tempo stesso, aver riconosciuto la centralità all'istituto nella gestione della formazione in

1 L'architettura del contributo è stata elaborata congiuntamente: C. Lisimberti ha steso il par. 2, K. Montalbetti il par.1 e 3.

servizio (es. Piano di formazione di Istituto) ne mette in risalto la dimensione di responsabilità condivisa.

In prospettiva pedagogica risulta quindi particolarmente importante rilanciare alcuni interrogativi: a quali condizioni la fruizione di percorsi formativi in servizio può avere una ricaduta sul fare scuola quotidiano? Quali dispositivi possono essere proposti per intercettare i bisogni reali? Quali strategie possono generare un impatto allargato?

2. L'approccio formativo

Le sollecitazioni sopra esposte hanno guidato il lavoro svolto dal CeRiForm² nell'ultimo decennio. In considerazione del breve spazio a disposizione, in questa sede si intende presentare, nelle sue linee essenziali, il modello formativo messo a punto³.

Per quanto concerne l'impianto generale, la formazione si colloca all'interno del più ampio filone della ricerca azione, in particolare della ricerca-formazione (Asquini, 2018), e coniuga la dimensione della ricerca con quella dell'accompagnamento ai processi di lavoro reali (Biasin, 2010; Montalbetti, 2017). Adottare tale prospettiva offre l'opportunità di trasformare dall'interno i sistemi in modo che possano rispondere ai bisogni reali "rendendo così l'organizzazione uno spazio di apprendimento in grado di produrre innovazione" (Galeotti, Del Gobbo, 2019, p. 72). Non vi è perciò una distinzione tra il momento formativo e quello in cui le innovazioni sono implementate ma i due piani si intrecciano rendendo la formazione un'occasione di trasformazione.

I contenuti affrontati vertono sui processi di natura metodologica (osservare, progettare, valutare e documentare) i quali permeano in maniera diffusa l'agire ordinario del professionista (Nuzzaci, 2012). Proprio l'ancoraggio ai processi metodologici, per loro natura trasversali e agiti da diverse figure, fa sì che l'accompagnamento si rivolga al gruppo ponendo al centro la collaborazione fra chi abita lo stesso spazio professionale. Qualifica la proposta il fatto di rivolgersi alle scuole alle quali è chiesto di aderire in termini sostanziali e di individuare un gruppo chiamato a lavorare a stretto contatto con i ricercatori e a fungere da raccordo con il collegio docenti. Tale scelta, per un verso, porta nel setting formativo la complessità delle dinamiche pre-esistenti, per l'altro, permette di tener conto delle condizioni reali riducendo il rischio che i prodotti elaborati siano difficilmente traducibili in azione. La formazione poggia sul coinvolgimento attivo dei professionisti (Paquay, 2000) ai quali è richiesto di essere pienamente corresponsabili dei processi e dei prodotti; dal canto suo il formatore prende le distanze dalle più

2 Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione – Università Cattolica del Sacro Cuore.

3 Per le esperienze cfr. Lisimberti, Montalbetti, 201, 2016, 2020.

rassicuranti situazioni standard assumendo il ruolo del facilitatore (Bondioli, Savio, 2014) ed accompagnando l'intero percorso. Entrambi gli interlocutori sono chiamati ad accettare la non linearità del processo e l'impossibilità di pre-determinarne ogni aspetto, assumendo la capacità di "stare" in percorsi le cui traiettorie si definiscono solo in itinere (Reggio, 2010).

Il processo innescato mira sia a generare conoscenza locale e a stimolare un miglioramento rispetto ad una situazione percepita come problematica (tipico della ricerca-azione) sia a favorire in chi vi partecipa lo sviluppo di competenze metodologiche che permangono anche dopo la fine del percorso, integrandosi nel funzionamento ordinario.

Le ricadute sono pertanto ascrivibili simultaneamente a tre diversi livelli:

- individuale: che ben si coniuga con la prospettiva di apprendimento professionale attraverso il cambiamento (Perla, Martini, 2019);
- collegiale: poiché stimola la collaborazione reale e fattiva tra colleghi (Wenger, 1998);
- di sistema (istituto): poiché in ogni fase del percorso l'orizzonte di riferimento è dato dalla scuola di appartenenza all'interno della quale dovrà essere implementato quanto prodotto dal gruppo.

Non è nostra intenzione fare una lettura idealizzata di tale modello o delle esperienze condotte. Come per qualsiasi attività svolta sul campo vi sono limiti da considerare e aspetti da presidiare con attenzione; assumendo come chiave di lettura la relazione con la scuola è possibile mettere in evidenza quattro snodi.

Ruolo del dirigente scolastico. Nelle esperienze sul campo il ruolo del dirigente scolastico è particolarmente strategico in ogni fase del percorso: dalla creazione delle condizioni (risorse economiche), al supporto nell'implementazione sino alla valorizzazione delle acquisizioni a beneficio dell'intero istituto. Di contro, un'adesione soltanto formale o un'eccessiva intromissione, senza lasciare margine di autonomia al gruppo di lavoro, rischiano di compromettere il buon esito del percorso.

Composizione del gruppo di lavoro. La scelta dei docenti va negoziata tra la scuola, chiamata ad individuare persone in grado di rappresentare un punto di collegamento con il resto del collegio, e il ricercatore-formatore, chiamato ad esplicitare i profili di competenza da includere in funzione delle aree di lavoro. La presenza di docenti che occupano ruoli di coordinamento, per esempio, è preziosa perché garantisce una visione sovraordinata delle diverse questioni ma rischia, in alcuni casi, di essere lontana dall'esperienza e dai bisogni dei colleghi; consegue che una composizione mista sia preferibile.

Definizione dell'output. Pervenire ad un output concreto e spendibile è indispensabile per fare in modo che quanto elaborato nel percorso abbia una ricaduta fattiva sui processi ordinari; ciò richiede talvolta di dover ridimensionare le aspettative iniziali e di prevedere sin dall'inizio tempi lunghi, che si estendono quasi sempre su più anni scolastici. Trovare una mediazione fra i tempi della formazione e quelli imposti dal ritmo scolastico è sempre impegnativo.

Condivisione. Curare in modo costante la documentazione del percorso, prevedendo momenti di confronto sistematico con il collegio docenti e ponendo le premesse per una reale condivisione delle scelte e una progressiva disseminazione degli esiti via via raggiunti, è un elemento strategico ma che si scontra, in taluni casi, con le dinamiche interne e con le prassi consolidate che non sempre è facile scalfire. La reale apertura e disponibilità del collegio a cogliere e valorizzare quanto messo a disposizione dei colleghi non va data per scontata ma intenzionalmente perseguita sin dalle fasi iniziali.

3. Bilancio (provvisorio)

Nonostante le complessità messe in evidenza, l'impostazione formativa brevemente descritta, se attentamente presidiata dal ricercatore-formatore, permette di intrecciare in modo virtuoso la conoscenza dei processi di lavoro e delle pratiche scolastiche (ricerca) con l'obiettivo di innalzarne la qualità (formazione). L'apprendimento generato è diffuso e tocca tutti gli attori a diversi livelli: i singoli che prendono parte al percorso ma anche le comunità di cui costoro fanno parte contribuendo a ridurre il gap più volte messo in evidenza in letteratura fra quanti studiano la scuola (i ricercatori) e quanti la abitano (i professionisti) (Desgagné, Bednarz, 2005).

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin C. (Ed.) (2010). *L'accompagnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Savio D. (2014). Valutare la valutazione. *GIRE*, 13, 50-67.
- Desgagné S., Bednarz N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 2, 245-258.
- Desimone L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development. *Educational Researcher*, 38, 181-199.
- Faggioli M. (Ed.) (2018). *Costruire il miglioramento*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Galeotti G., Del Gobbo G. (2019). Formazione continua per l'innovazione nel Terzo settore. *LLL*, 34, 70-87.
- Lisimberti C. (2021). Innovare la formazione docente. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 52-74.
- Lisimberti C., Montalbetti K. (2020). Valutare le competenze nei contesti real life. In P. Lucisano (ed.), *Le Società per la società* (pp. 220-228). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lisimberti, C., Montalbetti, K. (2015) (eds.). *Valutazione e governance della scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K. (2017b). Research as a teaching resource. *Edetania*, 52, 125-143.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2016). Costruire la qualità. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 322-330). Milano: FrancoAngeli.

- Montalbetti K. (2017a). L'accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione. *Formazione e insegnamento*, 2, 63-72.
- Nuzzacci A. (2012). Ricerca educativa e didattica generale nel dominio del sistema di azione. In P.C. Rivoltella, P. Rossi (eds.), *L'agire didattico* (pp. 379-406). Brescia: La Scuola.
- Paquay L. (2000). Donner du sens à la formation continuée. In G. Carlier, J.-P. Renard, L. Paquay, *La formation continue des enseignants* (pp. 263-278). Bruxelles: De Boeck.
- Perla L., Martini B. (eds.) (2019). *Professione insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere*. Roma: Carocci.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: University Press.

Ripensare la professionalità docente nella prospettiva di un nuovo impulso alla formazione duale

Valerio Massimo Marcone

Già Assegnista di ricerca - Università Roma Tre
valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

1. Introduzione

L'attuale scenario post-pandemico che stiamo attraversando induce il dibattito pedagogico a ripensare profondamente il ruolo delle istituzioni educative ed in particolare della scuola e della sua progettualità didattica, in una ottica di qualità degli apprendimenti degli studenti, di innovazione, e di competenze nuove richieste al docente.

Negli ultimi mesi vi sono stati impulsi importanti a livello di governance nazionale che meritano una attenta disamina.

Il primo è quello dettato dal PNRR, in particolare all'interno della *“Missione 4 Istruzione e ricerca” (Componente 1.2)* sul *“miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti”*. L'impulso viene indirizzato verso una formazione della classe docente *mediante una più efficace integrazione tra la formazione disciplinare e laboratoriale con l'esperienza professionale nelle istituzioni scolastiche*. Inoltre il processo di rafforzamento delle competenze dovrebbe essere completato con una riforma che introduce un sistema di formazione continua in servizio al fine di migliorare di intercettare le strategie di pianificazione del bisogno di insegnanti, che consentano di affrontare il cronico mismatching territoriale.

Un altro impulso correlato alla formazione degli insegnanti è dato dalla legge approvata recentemente dalla camera (11 gennaio 2022)¹ sull'introduzione delle competenze non cognitive, che prevede in particolare l'avvio a partire dal prossimo anno scolastico di una sperimentazione nazionale triennale per *attività finalizzate allo sviluppo delle competenze non cognitive nei percorsi delle scuole di ogni ordine e grado, contemporanea ad un'attività di formazione dei docenti*, al fine di prevenire la povertà educativa e la dispersione scolastica (art. 1)².

Come ben evidenzia il Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi, *questo provvedimento intende costruire una scuola che mira alla formazione di qualità, per tutti*

1 Lupi et al.: *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico* (2372).

2 La legge indica all'art. 5 che una quota pari a 1,5 milioni di euro per l'anno 2021 è destinata alla formazione dei docenti sulle competenze non cognitive.

e per ciascuno, e allo stesso tempo è luogo di relazioni. In altre parole, una scuola che educa cittadine e cittadini consapevoli delle proprie capacità secondo un approccio inclusivo.

2. Ripensare contesti educativi e formativi capacitanti per promuovere le competenze non cognitive

Il recente impulso sullo sviluppo nelle scuole di I e II grado delle competenze non cognitive, rappresenta indubbiamente una nuova tappa verso la formazione di una nuova generazione di insegnanti e educatori che sappiano essere parte di un ampio ecosistema educativo per trasmettere non solo saperi ma anche e soprattutto comportamenti e valori (Albert in Vittadini, 2021).

Una delle questioni da chiedersi in questa prospettiva è se le non cognitive skills possono essere considerate un patrimonio immutabile della personalità e dunque non educabili; o se invece possono essere educate e con quali metodologie didattiche.

Giorgio Chiosso e Onorato Grassi (2021) sostengono che “i tratti di personalità non sono predeterminati, ma largamente flessibili e influenzabili dall’intervento educativo” (p. 14).

Da qui è lecito chiedersi come educare gli studenti alle competenze non cognitive o le cosiddette “character skills”³ (Heckman, Kauts, 2017) come per esempio la coscienziosità, l’apertura mentale, la stabilità emotiva, etc.

Credo tuttavia che il tema di fondo non sia solo riprogettare una formazione docenti ad hoc ma anche e soprattutto sul ripensare ecosistemi educativi e formativi in grado di “capacitare” l’apprendimento dello studente nella prospettiva di una formazione integrale tra competenze cognitive e non cognitive.

Occorre dunque a mio avviso rafforzare le collaborazioni con le realtà del territorio attraverso i Patti educativi di comunità (Piano scuola 2020-2021). In particolare è necessario valorizzare per esempio il *Service Learning* quale metodologia di insegnamento e apprendimento “immersiva” e “contestuale” (Ellerani, 2019) che formi i ragazzi in un ottica duale (dentro/fuori) alla responsabilità sociale e all’apertura al “mondo” attraverso la partecipazione ad un’attività organizzata che soddisfa alcuni bisogni identificati dalla comunità, sul modello delle esperienze delle cinque scuole capofila dell’idea “*Dentrofuori la scuola - Service Learning*”⁴ (Indire, 2021).

3 Esistono sicuramente diverse tassonomie che descrivono le competenze non cognitive. La più nota indubbiamente è quella dei Big Five elaborata da Heckman e la scuola di Chicago che comprende le seguenti dimensioni: *estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura mentale*.

4 Per ulteriori approfondimenti vadasi Indire (2021), *Avanguardie educative. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentrofuori la scuola - Service Learning”* versione 3.0 [2021].

Da alcuni studi⁵ pubblicati nel Rapporto giovani 2018 emerge come i Neet⁶ siano caratterizzati da alcuni *deficit psicosociali* quali bassa autostima, auto-efficacia; scarsa motivazione nei confronti della possibilità di trovare un impiego; e ancora una scarsa fiducia negli altri. Ma l'aspetto più preoccupante per coloro che proiettano il loro status di Neet per più di due anni è rappresentato dalla loro percezione di scoraggiamento e frustrazione non solo nelle competenze tecniche ma anche e soprattutto si verifica un "degrado" in quelle trasversali.

La scuola dunque quale comunità educante deve adottare un approccio trasformativo (Mezirow, 1991) proprio dell'educazione allo sviluppo sostenibile per formare *persone* prima che studenti a diventare *cittadini agentivi* (Sen, 1999) capaci di gestire la loro vita sociale e professionale (Pellerey, 2017).

3. Per una formazione integrale. Le sfide degli insegnanti e della scuola

Nell'ultimo decennio le policies educative scolastiche hanno cercato di "mettere a sistema" molti passaggi che ruotano intorno allo sviluppo delle competenze trasversali o cosiddette *soft skills* promuovendo metodologie di apprendimento centrate su un approccio *work-based*, quali l'alternanza scuola-lavoro (Legge 107) successivamente modificata nei percorsi di orientamento per lo sviluppo delle competenze trasversali, i cosiddetti PCTO⁷.

Non solo ma è stato dato un nuovo impulso anche alla valutazione delle competenze in educazione civica, alla certificazione delle competenze in ambito non formale ed informale creando non pochi "disagi in termini di orientamento professionale dell'insegnante di scuola secondaria.

La Legge 107/2015, ricordiamo come aveva assunto come finalità principale quella di promuovere una scuola capace di accogliere le istanze di una società in continua trasformazione, intercettando i bisogni educativi di una generazione di studenti in continua evoluzione, dando avvio ad un piano per la formazione dei docenti secondari che pone al centro – come evidenzia Simonetta Ulivieri – (Ulivieri in Margiotta, 2018) "uno sviluppo professionale che sappia coniugare in modo sinergico i saperi disciplinari con le dimensioni critiche e gli aspetti teorici, della pedagogia e della didattica" (p. 7).

Il "professionalismo" – come sottolinea Umberto Margiotta (2018) – è sempre più orientato dunque verso una logica multidimensionale (Baldacci, 2013): da

- 5 D. Marziana, S. Poy, A. Rosina, E. Sironi, Alternanza scuola-lavoro e sviluppo delle *soft skills*: un'indagine sulle attese dichiarate dei giovani, *RicercaAzione*, 10, 2, 2018, p. 193.
- 6 Secondo i dati ISTAT 2021 sono oltre 2 milioni i ragazzi e ragazze (25 a 34 anni) che non studiano, né lavorano. Un numero in crescita rispetto al 2020: più di 97 mila ragazzi nell'ultimo anno sono usciti da percorsi lavorativi o di studio.
- 7 Linee Guida dei Percorsi delle Competenze Trasversali e per l'Orientamento- ex Alternanza Scuola Lavoro (L.n.145 del 30.12.2018, art.1, comma 785).

una conoscenza approfondita della sua materia, ad una buona formazione pedagogica, ad ruolo di orientatore e facilitatore in qualità di tutor, alle capacità di comprensione delle dimensioni sociali e culturali dell'istruzione in un'ottica di lifelong learning.

Superata ormai la centralità della mera trasmissione di contenuti disciplinari, la professionalità docente dunque deve essere orientata ad una didattica per progetti non più incentrata prevalentemente sul processo di insegnamento, ma su quello di apprendimento, in cui l'orizzonte adeguato per una *Teacher Education* nell'era post-pandemica sia certamente quello della dimensione relazionale (Tempesta in 2018), in quanto generativa di valori collettivi.

Possiamo affermare dunque che la capacità d'agire del docente (agency) (Sen, 1999) rappresenta il fulcro di un progetto educativo centrato sulla dimensione professionale. Non si tratta di sviluppare comportamenti professionali, funzionali ai processi di adattamento dei giovani a contesti di lavoro in qualche modo già dati ma di porre le condizioni per lo sviluppo, attraverso il potenziamento della capacità d'agire dei giovani, di una proficua esperienza collaborativa tra istituzione educativa e mondo del lavoro (Bertagna, 2004; Marcone, 2018; Potestio, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (ed.) (2013). *La Formazione dei Docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Bertagna G. (ed.) (2004). *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Heckman T. Kautz (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano, l'importanza delle character skill nell'apprendimento scolastico*. Bologna: il Mulino.
- Marcone V.M. (2018). *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (ed.) (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei Docenti della scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Pellerey M. (2017). Soft skill e orientamento professionale. *Rassegna Cnos*, 3, 5.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Sen A.K. (1999). *Development As Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Le tetradi ritrovate: per una ecologia mediale della formazione docenti

Stefano Moriggi

*Ricercatore - Università di Milano Bicocca
stefano.moriggi@unimib.it*

Mario Pireddu

*Professore Associato - Università della Tuscia
mario.pireddu@unitus.it*

1. Vivere lo spazio-tempo dell'iperstoria

La piena integrazione del digitale nella didattica era uno degli obiettivi del Piano Nazionale Scuola Digitale del 2015, che riprendeva dei framework europei già esistenti ai quali ora si aggiunge il Digital Education Action Plan dell'Unione Europea. La Priorità strategica numero 1 indicata nel piano consiste nel promuovere lo sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale. Il termine ecosistema è di importanza strategica per inquadrare la complessità dei fenomeni educativi in una società in rapido mutamento e caratterizzata da processi di “trasformazione digitale” che riguardano saperi e conoscenza, cultura, economia, ambiente, pubblica amministrazione e governance, sanità etc. Ecosistema rimanda a “ambiente” e “sistema” (Postman, 1998; Strate, 2017; Granata, 2015), termini che a loro volta fanno riferimento a una rete di relazioni tra entità diverse che interagiscono tra loro: restando nell'ambito educativo le relazioni in gioco sono quelle tra studenti e docenti, famiglie, territori, infrastrutture, dispositivi, software, algoritmi e cornici concettuali di riferimento. Pensare e agire in termini ecosistemici è utile per decostruire e rifiutare letture dei fenomeni deterministe o riduzioniste, le stesse che portano a ragionamenti su scuola e apprendimento che separano in modo drastico l'essere umano dalle tecnologie.

Tecnologie digitali, ambienti online e reti, a cui in molti fanno ancora riferimento utilizzando il termine ICT (Information and Communication Technologies), sono infrastruttura importante dell'attuale ecosistema informazionale – fatto di vari ambienti –, in cui passiamo sempre più tempo. Per ragionare oggi di formazione docenti è imprescindibile contestualizzare ogni riflessione e fare riferimento alla vita concreta delle persone: viviamo e abitiamo nel tempo e in spazi sempre più ibridi in cui le dimensioni offline e online sono intrecciate. Il concetto di *infosfera* ripreso da Luciano Floridi, da lui proposto insieme al neologismo *onlife*, serve ad abbandonare concetti come quello di “cyberspazio”, nato qualche decennio fa in tutt'altro contesto e che descriveva un mondo altro, separato dalla vita reale.

Infosfera è invece termine che indica l'intero ambiente informazionale costituito

da tutti gli enti informazionali, le loro proprietà, interazioni, processi e reciproche relazioni, e include anche gli spazi d'informazione offline e analogici: case, uffici, autobus e metropolitane, aula scolastiche o universitarie, etc. (Floridi, 2017). Se si interpreta la realtà in termini informazionali, scrive il filosofo, *infosfera* è un sinonimo di realtà.

Le nuove generazioni vivono *onlife* in modo scontato, senza conoscere a fondo la differenza tra vivere disconnessi/analogici e vivere all'interno dell'infosfera permanente (da qui la definizione di infosfera come "spazio nel tempo dell'iperstoria" ([...] il mondo di cui facciamo esperienza: Floridi 2017), dove iperstoriche sono le società in cui le ICT rendono informazionale il mondo di cui facciamo esperienza).

Ci si deve dunque chiedere come viviamo e quali spazi abitiamo, dove e quando lavoriamo, costruiamo relazioni e impariamo. Se viviamo realmente un tempo "iperstorico" – dopo l'invenzione e l'adozione della scrittura, e dopo le conseguenze culturali della stampa a caratteri mobili – la riflessione deve partire per esempio dalla presa d'atto di una memoria non più solo biologica ma anche tecnologica, con uno scarto ulteriore negli ultimi decenni.

Se il passaggio dalla preistoria alla storia ha segnato l'inizio di una relazione simbiotica tra lo sviluppo delle civiltà e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ora con la digitalizzazione e le reti anche la manipolazione automatica dell'informazione – con processi di interpretazione e creazione – si affida alle ICT, prima incaricate unicamente della registrazione e della distribuzione.

L'automazione gestisce sempre più operazioni che prima erano svolte da umani, così come operazioni che prima non erano svolte per niente o non erano possibili. La portata culturale di queste trasformazioni è di centrale interesse per chi si occupa di educazione e formazione. Software e algoritmi influenzano i nostri consumi culturali ed è strategico comprendere pienamente le dinamiche di questi processi: se alla scuola è affidato tra gli altri il compito di educare cittadini digitalmente competenti, il lavoro sulla formazione dei docenti si rivela passaggio più importante che mai (Maragliano, 2019; Pireddu, 2021).

2. Progettare sfide adattive

Tale compito, coerentemente con una prospettiva ecologica come quella fin qui tratteggiata, pare trovare una metafisica influente (Popper, 1970, p. 345, 348) – oltre che una traccia epistemologica promettente e fondata – in alcune evidenze provenienti dalle scienze biologiche, e in particolare dalle più recenti acquisizioni dell'evoluzionismo post-darwiniano.

Si allude qui, nella fattispecie, a quanto recentemente sostenuto da Michael Tomasello (2019) a proposito della necessità di tener conto della complessità costitutiva del concetto stesso di eredità. Una complessità dalla quale – secondo l'orizzonte teorico qui adottato – si potrebbero/dovrebbero dedurre le logiche distintive di una progettazione efficace nel concretizzare in termini didattici un approccio ecologico ai media digitali.

Ma si proceda per gradi. Scrive lo studioso statunitense: “La moderna teoria evolucionistica evidenzia che gli organismi ereditano i propri ambienti non meno di quanto ereditano i propri geni” (Tomasello, 2019, p. 7). Ciò significa riconoscere – come da più parti si è sostenuto – che, non diversamente dalle altre specie, anche *Homo sapiens* eredita un ambito socio-culturale ricco di artefatti, di simboli e di istituzioni. Al punto che le sue esclusive capacità di maturazione “sarebbero sterili senza un ambito socio-culturale entro cui svilupparsi” (Tomasello, 2019, p. 7; si veda anche Boyd; Richerson, 1988, pp. 23-39).

Una consapevolezza, questa, che potrebbe appunto rappresentare una premessa culturale decisiva al fine di strutturare una formazione per docenti intenzionati e motivati a (co)progettare un’integrazione delle tecnologie digitali sulla scena degli apprendimenti in termini ecosistemici.

In quest’ottica, infatti, un ambito socio-culturale è da intendersi come una “forma di organizzazione che si va strutturando come risposta a sfide adattive specifiche” (Tomasello, 2019, p. 4).

E pertanto, si tratterebbe di orientare la progettazione didattica verso un esercizio di immaginazione – e dunque di previsione (Rivoltella, 2014) – delle condizioni ambientali rispondendo alle quali gli studenti (insieme agli stessi docenti) andranno a modellare il contesto socio-culturale – o, più nello specifico, l’ecosistema didattico digitalmente aumentato – in cui possa prendere forma e sostanza un’esperienza educativa sostenibile. Per agevolare tale esercizio, potrebbero rivelarsi di una qualche utilità le tetradi di Marshall McLuhan.

Si tratta del dispositivo con cui McLuhan, supportato dal figlio Eric, giunse alla definizione delle “leggi dei media” (McLuhan, McLuhan, 2019). Ovvero, di quattro domande, *rispondendo* alle quali si dovrebbe riuscire a ricostruire (o a progettare) il contesto socio-culturale che un dato medium ha potuto (o potrebbe) contribuire a sviluppare.

Cosa estende o amplifica (*Enhances*)? Cosa recupera (*Retrives*)? Se portato alle estreme conseguenze, in cosa si capovolge (*Reverse*)? E cosa rende obsoleto (*Obsolesce*)? (McLuhan, McLuhan, 2019).

Colpisce l’idea di “legge” concepita in forma di domanda. Ma come è stato opportunamente notato: il valore aggiunto di una “legge” formulata come domanda, per McLuhan, consiste di fatto nell’innescare di una ricerca; mentre una risposta tende a porre fine alla ricerca stessa. In altri termini, se *il mezzo è il messaggio*: da questa prospettiva, il messaggio di una domanda non è la risposta, ma l’indagine e l’esplorazione che genera (Echelson, Fialka, Logan, 2022).

La tetrad si offre pertanto come un dispositivo che predispose – tanto più se gestito in modalità cooperativa – a un’indagine/esplorazione ecologica del medium che si vuole prendere in esame. Ovvero, consente di analizzare e/o stimare, anche confrontando ipotesi di risposta alternative alle stesse Leggi/domanda, l’impatto di un medium in un dato contesto.

Porre dunque al centro della tetrad il digitale (o i diversi dispositivi digitali con cui si intende arricchire l’esperienza di apprendimento degli studenti) può rappresentare un efficace esercizio per iniziare a costruire responsabilmente l’eredità didattica (e culturale) dei media vecchi e nuovi.

Riferimenti bibliografici

- Boyd R., Richerson P.J. (1988). *Culture and Evolutionary Process*. Chicago: University of Chicago Press.
- Echelson D., Fialka G., Logan R.K. (2022). Expanding and Enriching The McLuhan Tetrad. *New Explorations. Studies in Cultures and Communication*, 2(2), 121-126.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Granata P. (2015). *Ecologia dei media. Protagonisti, scuole, concetti chiave*. Milano: Franco-Angeli.
- Maragliano R. (2019). *Zona Franca. Per una scuola inclusiva del digitale*. Roma: Armando.
- McLuhan E., McLuhan M. (2019). *Le tetradi perdute di Marshall McLuhan*. Milano: il Saggiatore.
- Pireddu M. (2021). Dall'integrazione all'ecosistema. Il resetting della formazione. *Bricks. Rivista online per promuovere l'innovazione nella scuola*, Bricks, 6(speciale) - Azioni di supporto dell'USR per la Basilicata ai tempi del COVID-19, AICA - Sie-L, 183-189.
- Popper K.R. (1970). *La logica della scoperta scientifica*. Torino: Einaudi.
- Postman N. (1981). *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*. Roma: Armando.
- Strate L. (2017). *Media Ecology: An Approach to Understanding the Human Condition*. New York: Peter Lang Publishing.
- Tomasello M. (2019). *Diventare umani*. Milano: Raffaello Cortina.

Il patrimonio culturale e le tecnologie digitali nella professionalità dell'insegnante

Chiara Panciroli

Professoressa Ordinaria - Università di Bologna
chiara.panciroli@unibo.it

Alessandro Luigini

Professore Associato - Libera Università di Bolzano
alessandro.luigini@unibz.it

1. L'alleanza tra scuola e museo tra innovazione e formazione

Un excursus storico delle principali connessioni tra musei e scuola fa emergere un'attenzione particolare verso l'educazione dei giovani con il patrimonio. Un numero sempre maggiore di realtà museali si è, infatti, distinto per attività, progetti ed eventi rivolti prioritariamente alle scuole, avviando una stagione di esperienze significative in termini di coinvolgimento e partecipazione, in cui le tecnologie digitali hanno un ruolo prioritario per sperimentare nuove modalità di accesso alla conoscenza (Panciroli, 2016). A questo proposito, l'individuazione di alcuni aspetti caratterizzanti l'alleanza scuola-museo può contribuire a una riflessione più analitica.

Un primo elemento consiste nel riconoscere che il *museo definisce la propria proposta culturale in riferimento alla scuola*. Per riuscire a progettare percorsi sempre più significativi, è necessario ascoltare i bisogni reciproci e questo richiede un'alleanza condivisa tra le scuole e i musei.

Un secondo elemento di riflessione è relativo alla *necessità di salvaguardare il senso dell'esperienza museale, le cui attività fanno riferimento al museo inteso come paesaggio culturale*. È mediante, infatti, la sua apertura al sociale che il museo si definisce divenendo così "casa di cultura in dialogo con la città". Il territorio si configura come il *museo dei musei* capace di diffondere un *senso di attaccamento e di responsabilità* al bene culturale.

La prospettiva dell'educazione al patrimonio nei curricula formativi mette in evidenza i seguenti aspetti:

- la necessità di uno *sfondo integratore degli ambiti curricolari*;
- la necessità di una *linea condivisa sui temi riguardanti il valore delle espressioni culturali* dell'uomo;
- la possibilità del patrimonio di divenire *porta di accesso alle professioni*;
- la possibilità di tracciare un *portfolio di competenze* del percorso formativo.

2. Effettive esperienze di conoscenza

L'obiettivo da porsi nella progettazione di un dispositivo di rappresentazione digitale per l'educazione al patrimonio non è certo la spettacolarizzazione dell'esperienza educativa, ma fornire una effettiva esperienza di conoscenza. Questa dicitura, esplicitamente richiamata nel DG-MU|892 del 19/07/2019 per l'approvazione del piano triennale di digitalizzazione e innovazione dei musei del Mibac, indica una rotta verso cui si dovrebbe tendere alla effettività della esperienza di conoscenza e garantire che l'esperienza didattica sia efficace e, per quanto possibile, tangibile. In ambito psicologico, Bruner (1956) ricorda come il nostro pensiero sia continuamente in bilico tra una dimensione logico-scientifica e una narrativa. Se il pensiero logico-scientifico fa chiarezza e organizza la conoscenza, il pensiero narrativo indaga il valore polisemico del sapere e dell'esperienza del sapere. E in questa forma di indeterminata certezza, consente a ogni soggetto di trovare il proprio ruolo all'interno della narrazione.

3. Patrimonio culturale e media digitali

Alla luce dei significati fino ad ora approfonditi, un ambito di particolare importanza è quello che analizza il patrimonio culturale in rapporto ai *nuovi media*, con un riferimento specifico agli *ambienti digitali*. Quando oggi si parla di media digitali, si evidenzia la capacità di uno stesso media di poter svolgere differenti funzioni (*intermedialità*, *portabilità*, *connettività* e *autorialità*). In tale contesto, ogni persona tende a “re-mixare contenuti e/o servizi” in modo attivo e mobile (Lessig 2009). Occorre pertanto ripensare alle tecnologie digitali e al patrimonio in una prospettiva in cui ogni artefatto è parte di un ecosistema e in cui il concetto di ambiente di apprendimento si amplia acquisendo una natura multimodale (Kress, 2010) che sollecita diverse azioni da parte di studenti e insegnanti e valorizza i diversi modi di raggiungere la conoscenza. L'ambiente digitale si presenta come un terzo spazio (Flessner, 2014), connettore di modalità espressive multiple (Rivoltella, Rossi, 2019), uno spazio intermedio dinamico in cui la conoscenza scolastica incontra competenze trasversali per una conoscenza autentica del patrimonio.

4. Formazione dei docenti

La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, come elemento di garanzia della qualità delle esperienze con il patrimonio, deve tendere alla costruzione di competenze relative ai saperi e alle metodologie necessarie per la tutela e valorizzazione del bene culturale, sollecitando il confronto tra realtà diverse. Le collaborazioni che, ad esempio, si instaurano tra insegnanti ed educatori culturali dovrebbero portare alla partecipazione di progetti formativi condivisi come via privilegiata verso un modello di valorizzazione della professionalità (Panciroli, 2013).

In questo modo i beni culturali e il patrimonio possono rappresentare una risorsa professionale che offre a ogni insegnante la possibilità di strutturare e progettare percorsi di particolare innovazione attraverso l'utilizzo integrato di differenti codici linguistici, tecnologie e risorse che si integrano attraverso sinergie creative.

5. Tecnologie digitali per l'educazione al patrimonio

L'uso delle tecnologie digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio ha determinato un forte impulso all'innovazione e costituisce un tema chiave di ricerca (Hu et al., 2019). In particolare, le tecnologie digitali di rappresentazione dello spazio si estendono dalle digitalizzazioni 3D alla realizzazione di ambienti digitali navigabili, dal crowdmapping allo storytelling digitale e alla realtà aumentata (Casinato et al., 2021). A titolo esemplificativo, i panorami VR a 360° sono diventati il nuovo standard della "realtà immersiva" per la fruizione di immagini fotografiche; sono integrati nelle piattaforme social, o nella visualizzazione di film 3D. Questi strumenti offrono agli utenti modi sempre più semplici per produrre e condividere i propri contenuti HDR a 360°, anche in considerazione della accessibilità economica dei dispositivi di imaging e della diffusione di applicativi che consentono lo "stitching" ovvero il collegamento di più foto in una panoramica a 360°. Anche la digitalizzazione 3D è ormai accessibile sia per la diffusione di strumenti digitali in ambito consumer (si pensi agli smartphone che integrano la tecnologia LiDAR) sia per la disponibilità di applicativi user friendly di fotogrammetria, che consentono la digitalizzazione di oggetti con un qualunque smartphone.

I progetti di ricerca *VAR.HEE. Virtual and Augmented Reality for Heritage Education in school and museum Experience*, e *B_Digital Bozen und Brixen Digital* si sviluppano rispettivamente nel 2018-21 e nel 2020-23 con l'obiettivo di utilizzare le tecnologie di rappresentazione e visualizzazione avanzate per la progettazione e realizzazione di percorsi di educazione al patrimonio, rivolti sia alle scuole che ai contesti espositivi, esperiti in ambiente immersivo e partecipativo. Uno dei criteri più importanti che ci siamo dati è la *replicabilità* diffusa dei percorsi attraverso l'uso di tecnologie disponibili (modellatori tridimensionali e software di visualizzazione low profile e stereoscopio digitale HDM tipo Oculus Rift, smartphone con cardboard VR) accessibili a un pubblico solo minimamente alfabetizzato dal punto di vista informatico.

I progetti sono sviluppati da un team interdisciplinare a cui partecipano architetti, pedagogisti, psicologi cognitivisti e informatici, e prevede la partnership di studiosi provenienti dalla Libera Università di Bolzano, dall'Università di Bologna, dall'Università di Camerino, dall'Università de L'Aquila e dall'ISPC del CNR. I progetti sono stati sperimentati con le scuole per un campione totale di circa 500 studenti. I dati raccolti (questionari standardizzati per la valutazione dell'esperienza in VR, dati informatici e spaziali, elaborati grafici,...) sono stati analizzati con

metodi sia quantitativi che qualitativi ed in parte già pubblicati (Luigini, 2019; Luigini et al., 2019). Gli ultimi sviluppi riguardano prevalentemente la trasposizione degli ambienti digitali precedentemente realizzati per la fruizione con HMD come l'Oculus Rift su una piattaforma web-based chiamata ATON, che consente l'uso di qualunque dispositivo digitale fornito di web browser. Quest'ultimo può essere utilizzato insieme a dei VR Cardboard per ottenere una visione stereoscopica digitale low cost, e rendere così ogni ambiente reale, classe o museo che sia, un ambiente potenzialmente digitale ed immersivo.

Riferimenti bibliografici

- Bruner J. (1956). *Il pensiero. Strategie e categorie* [A Study of Thinking]. Roma: Armando, 1969.
- Casonato C., Vedoia M., Cossa G. (2021). *Scoprire il paesaggio del quotidiano. Un progetto di educazione al patrimonio culturale nella periferia urbana*. Siracusa: Letteraventidue.
- Flessner R. (2014). Revisiting Reflection: Utilizing Third Spaces in Teacher Education. *Scholarship and Professional Work – Education*, 37, 231-247.
- Kress G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York-London: Routledge.
- Lessig L. (2008). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. Bloomsbury.
- Luigini A. (2019). Paesaggio Naturale, Paesaggio culturale. Serious Game immersivi e partecipativi per l'educazione al patrimonio. *Paesaggio Urbano* 4/2019.
- Luigini A., Parricchi M., Basso A., Basso D. (2019). Immersive and participatory serious games for heritage education, applied to the cultural heritage of South Tyrol. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 43, 42-67.
- Hu X., Ng J., Lee J.H. (2019). VR creation experience in cultural heritage education: A preliminary exploration. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 56, 422-426.
- Panciroli C. (2013). La formazione nello sviluppo professionale delle insegnanti. In M. Manini, L. Balduzzi (eds.), *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Panciroli C. (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei*. Milano: Guerini.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (eds.) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.

Superare la “povertà educativa digitale”. Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale¹

Stefano Pasta

Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
stefano.pasta@unicatt.it

Pier Cesare Rivoltella

Professore Ordinario - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
piercesare.rivoltella@unicatt.it

1. Tra competenze digitali e divario digitale

Negli ultimi anni – al tempo della “platform society” (van Dijck, Poell, de Waal, 2019) – sono stati numerosi i corsi di formazione sulle competenze digitali e sulla scuola digitale, con tentativi in ambito europeo di integrare le competenze e le alfabetizzazioni digitali nei curricula scolastici (Livingstone, Mascheroni, Staksrud, 2018) e in Italia soprattutto a seguito del Piano Nazionale Scuola Digitale, delle iniziative connesse al Curriculum di Educazione Civica Digitale (MIUR, 2018) e della legge 92/2019 sull’educazione civica. Con le diverse forme di didattica a distanza nel periodo pandemico, si è riaperto il dibattito sul divario digitale e sul suo legame con la dispersione scolastica.

A livello europeo emerge la difficoltà a valutare le competenze digitali (Bulger, Davison, 2018). Una recente *review* rileva una sovrabbondanza di approcci alla loro misurazione (Helsper et al., 2021); l’eterogeneità è aumentata dal considerare in modo non sempre coerente le attività digitali (“Faccio X online”, dove le abilità correlate sono implicite ma non misurate), l’autoefficacia digitale (“Sono abile in X online”) e le competenze digitali, spesso intese come capacità autodichiarate di svolgere compiti digitali specifici (“So come fare X online”).

Un’altra recente *systematic evidence review* (Livingstone, Mascheroni, Stoilova, 2021) ha considerato 34 studi che utilizzano metodi trasversali per esaminare l’associazione delle competenze digitali con risultati tangibili, secondo la classificazione di quattro dimensioni comunemente usate in letteratura (Helsper et al., 2021; Van Dijck, Van Deursen, 2014). Due terzi riguardavano l’associazione con opportunità online o altri vantaggi, mentre un altro terzo ha esaminato i rischi di pericoli online. Al contrario, sono rare le ricerche che misurano le competenze digitali in termini di capacità di comunicazione e di creatività.

1 Michele Marangi (CREMIT) ha contribuito alla riflessione sul costrutto di povertà educativa digitale.

Questa eterogeneità nel rilevare le competenze digitali si riflette nell'ambiguità rispetto al concetto di "divario digitale". Con *third-level digital divide* (Van Deursen, Helsper, 2018), i ricercatori propongono che le disuguaglianze digitali siano interpretate con più di un indicatore della semplice opposizione binaria tra coloro che hanno o non hanno accesso a Internet (*first-level digital divide*) e anche più della mera promozione delle competenze digitali (*second-level digital divide*; cfr. Hargittai, 2002). In alcuni casi, infatti, la promozione dell'accesso senza attenzione ai risultati può addirittura aumentare la disuguaglianza sociale (Van Deursen, Van Dijk, 2014; Pasta, 2021a).

2. La povertà educativa digitale: un nuovo costrutto

Tenendo presente questo quadro, nell'ambito della consulenza che ha svolto per l'ong Save the Children in occasione della redazione dell'*Atlante per l'Infanzia 2021*, il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica ha proposto di utilizzare il nuovo costrutto di "povertà educativa digitale". Una prima fase, realizzata nell'aprile 2021, ha riguardato la costruzione dello strumento AbCD (Autovalutazione di base delle Competenze Digitali), per rilevare la povertà educativa digitale. In via sperimentale, AbCD è stato somministrato ad un campione di 772 ragazzi di 13 anni, che frequentano la scuola secondaria inferiore in undici province italiane (Save the Children, 2020). In una seconda fase (a.s. 2021-22), CREMIT ha partecipato alla creazione del progetto Connessioni Digitali per contrastare la povertà educativa digitale, rivolto a 100 scuole secondarie di I grado², e in quell'occasione ha aggiornato lo strumento iniziale di rilevazione.

In altra sede (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021) si è discusso sulla misurabilità della povertà educativa e su alcuni risultati di AbCD, mentre prossime pubblicazioni rifletteranno sulla progettazione di Connessioni Digitali, sullo strumento di rilevazione aggiornato e sui risultati ottenuti. In questo testo ci concentriamo sulla proposta di "povertà educativa digitale", che, in coerenza con il quadro della letteratura europea richiamato nell'introduzione, non è intesa unicamente come privazione dei dispositivi e di accesso alla rete, e neppure come negata partecipazione alla didattica a distanza o didattica digitale integrata, che sono di fatto fenomeni mappati da altre ricerche realizzate nel periodo di emergenza sanitaria (Pasta, 2021a). Si fa riferimento alla mancata acquisizione di competenze digitali come nuovi alfabeti necessari nella società postmediale per analizzare la produzione e la fruizione dei diversi contenuti digitali (Rivoltella, 2020). Citando la definizione dell'*Atlante* di Save the Children (2021, p. 15), "la povertà educativa digitale si riferisce quindi alla privazione delle opportunità per apprendere, ma anche speri-

2 <https://www.savethechildren.it/percorsi-per-acquisizione-competenze-per-la-cittadinanza-digitale>

mentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, attraverso l'utilizzo responsabile, critico e creativo degli strumenti digitali”.

Questa prima formulazione di “povertà educativa digitale” si affianca all’obiettivo di individuare un Digital Educational Poverty Index (DEPI) sul modello dell’Educational Poverty Index (EPI), composto da 12 fattori e che Save the Children ha affermato nella riflessione pubblica, allargando il concetto di povertà economica.

3. Ipotesi verso la rilevazione della povertà educativa digitale

Lo strumento quali-quantitativo AbCD costituisce un iniziale contributo verso questo obiettivo ed è stato costruito coniugando due paradigmi interpretativi per la competenza digitale. Un primo, basato su una prospettiva dei diritti, si ispira al quadro di riferimento per le competenze digitali dell’Ue *Digital Competencies 2.1* (2017), integrando anche la *Strategia dell’Ue sui Diritti dell’Infanzia* (2021) ed il *Commento Generale alla Convenzione dei Diritti dell’Infanzia delle Nazioni Unite riguardo ai diritti dei minori in relazione all’ambiente digitale* (2021); questa prospettiva si ritrova nell’idea di “Competenza digitale” dell’*Europe’s Digital Decade 2030* (2021) e in precedenti indagini europee sulle competenze digitali, come ICILS (2018) e DESI (2019). Le cinque aree del Dig.Comp 2.1 costituiscono un valido punto di riferimento, ma allo stesso tempo e però necessario evitare l’eccesso di semplificazione che tende a ricondurre l’educazione digitale al solo framework del DigComp 2.1 (Carretero Gomez et al., 2017).

Una seconda prospettiva, quella delle New Literacy, è più attenta alla dinamicità e alla transdisciplinarietà delle competenze e sottolinea come un approccio segmentato tradisce la “vocazione di cittadinanza” della competenza digitale (Buckingham, 2019; Pasta, 2021b). A livello teorico reinterpreta la competenza digitale sulle tre dimensioni della critica (le semantiche, i significati, il senso sociale e culturale), dell’etica (i valori, le responsabilità, la cittadinanza) e dell’estetica (i codici, i linguaggi, le narrazioni) (Rivoltella, 2020) e sul concetto delle Dynamic Literacies (Potter, McDougall, 2017). A livello internazionale si ritrova questo approccio nei lavori dello Stanford History Education (SHEG), come *Students’ Civic Online Reasoning* (2019) e *Evaluating Information* (2016).

Lo strumento AbCD ha integrato la duplice prospettiva, si segnala, a titolo di esempio, che ad item più classici – come testare la modalità con cui inserire un link interattivo in un file Microsoft Word – si affiancano componenti più innovative, come riconoscere gli elementi costitutivi di un video di TikTok complottista e negazionista verso l’emergenza sanitaria.

Gli item sono stati poi analizzati secondo le quattro dimensioni alla base della povertà educativa e, specularmente, della povertà educativa digitale: apprendere per comprendere, per essere, per vivere assieme e per avere una vita attiva ed autonoma. Il 28,6% del campione che non risponde correttamente a più della metà delle domande in due delle quattro dimensioni viene considerato in povertà edu-

cativa, che diventa estrema quando non si risponde correttamente in tutte e quattro le dimensioni (7,3%).

In conclusione, in vista della definizione di un indice e in coerenza con la ricerca valutativa della Media Literacy Education, occorre superare la staticità del framework Dig.Comp e la valutazione delle competenze digitali in termini certificatori, idea che si traduce in check-list da compilare per poi tirare le somme e definire sulla base dei totali quali livelli di competenza si siano raggiunti. Dalla costruzione dell'AbCD emerge la sfida di rendere "misurabile" la forte specificità delle competenze mediali, ossia il dover essere misurate in contesti autentici: non si può sapere se la competenza digitale è posseduta se non si riesce in qualche modo a vederla all'opera di fronte a una situazione-problema, in un contesto reale. Inoltre, le competenze digitali non sono statiche, ma dinamiche. Questo significa che si esplicano in un continuum di prestazione e sono codeterminate da altre variabili soggettive e di contesto; inoltre vanno soggette a continue modificazioni nel tempo, per cui è forte il rischio che una competenza sembri essere posseduta oggi e non sia rilevabile alcuni giorni dopo.

Riferimenti bibliografici

- Buckingham D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Cambridge: Polity.
- Bulger M., Davison P. (2018). The promises, challenges and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21.
- Carretero Gomez S., Vuorikari R., Punie Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Bruxelles: European Commission's Joint Research Centre.
- Hargittai E.J. (2002). Second-level digital divide. *First Monday*, 7(4).
- Helsper E.J., Schneider L.S., Van Deursen A.J.A.M et al. (2021). The Youth Digital Skills Indicator. *ySKILLS*.
- Livingstone S., Mascheroni G., Staksrud E. (2018). European research on children's internet use. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122.
- Livingstone S., Mascheroni G., Stoilova M. (2021). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*, 1-27.
- Pasta S. (2021a). Tra scuola conservatrice e scuola democratica. Dal digitale passa la nostra idea di scuola. *EaS. Essere a Scuola*, Special Issue: 11-13.
- Pasta S. (2021b). Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezze dall'educazione civica digitale. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, LIX (1): 51-63.
- Pasta S., Marangi M., Rivoltella P.C. (2021). Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"* (Vol. 1, pp. 697-710). Roma.
- Potter J., McDougall J. (2017). *Digital Media, Culture and Education*. London: Palgrave MacMillan.

- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Save the Children (2021). *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. Roma.
- Van Deursen A.J.A.M., Helsper E.J. (2018). Collateral benefits of internet use. *New Media & Society*, 20(7), 2333-2351.
- Van Dijk J.A.G.M., Van Deursen A.J.A.M. (2014). *Digital Skills: Unlocking the Information Society*. London: Palgrave Macmillan.
- Van Dijk J.A.G.M., Poell T., de Waal M. (2019). *Platform society*. Milano: Guerini.

Esperienza e processi di alternanza nella formazione continua dei docenti

Andrea Potestio

Professore Associato - Università di Bergamo
andrea.potestio@unibg.it

Questo breve articolo riflette sul tema della formazione continua dei docenti a partire da una prospettiva pedagogica, ossia con uno sguardo specifico che non si limita a descrivere ciò che succede in un processo educativo e formativo, ad analizzare in astratto le categorie teoriche di educazione o le conseguenze sociali dei percorsi di istruzione, ma si propone di riflettere sulle persone che costituiscono i fenomeni educativi e formativi: “la pedagogia, al suo livello di unità minima, non può che avere, come proprio oggetto di studio, sempre almeno due “soggetti dell’educazione e/o della formazione” (genitivo soggettivo), tra loro in costante relazione esistenziale, nel e con il tempo e nel e con lo spazio” (Bertagna, 2018, p. 31). Bertagna suggerisce che non sono la formazione e l’educazione, ma chi si educa ed educa, chi si forma e forma, in quanto soggetti di una relazione, a costituire gli oggetti di studio della pedagogia in quanto scienza. Proprio l’esplicitazione di questa prospettiva metodologica ci guiderà nel tentativo di far emergere alcune idee sull’intreccio tra formazione iniziale e continua per i docenti, valorizzando il principio dell’alternanza formativa come guida per lo sviluppo di competenze professionali

1. Alternanza formativa per la formazione continua del docente

La figura del docente non si identifica solo in un professionista capace di trasmettere conoscenze o indicare vie per capire meglio la realtà, ma anche in una persona in grado, attraverso azioni e parole, di promuovere le potenzialità degli altri, grazie a un costante equilibrio tra pratica e teoria, esperienza e riflessione. Un equilibrio che si basa su ciò che, in queste pagine, possiamo chiamare principio dell’alternanza formativa, non intesa solo come una metodologia che si può concretizzare in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento come il tirocinio, il laboratorio, l’alternanza scuola-lavoro o l’apprendistato, ma come principio generale della pedagogia (Potestio, 2020). L’alternanza formativa mostra che all’interno di ogni processo educativo e formativo, a partire dall’infanzia attraverso il gioco fino alle strategie didattiche più articolate, è necessario alternare, senza creare gerarchie, le polarità che costituiscono l’essere umano: pratica e teoria, esperienza e riflessione, lavoro e studio.

Partendo da un'analisi dei termini che costituiscono l'espressione, si può affermare che il significante "alternanza" rimanda a una successione alternata di fatti, manifestazioni e fenomeni. Per esempio, in biologia, l'alternanza indica quando la crescita di grandi parti dell'organismo, come il tronco o gli arti, non avviene in modo simultaneo o parallelo, ma quando allo sviluppo più rapido di una parte corrisponde il rallentamento dell'altra. Quali sono, di conseguenza, le condizioni di possibilità che caratterizzano l'alternanza? Si può rispondere, con una certa semplificazione, che l'alternanza consiste in un movimento di crescita o di rallentamento che avviene nel tempo e coinvolge, in una relazione, due o più fenomeni. Ciò che risulta interessante, per la nostra riflessione, è che i due o più fenomeni devono essere ben separati e riconoscibili, anche se legati da una relazione che li inserisce in un processo comune e dichiarato. In un organismo vivente, il processo unitario che costituisce la relazione tra le parti è la crescita dell'intero essere vivente. Proprio all'interno di questo processo unificante, le parti si sviluppano in relazione tra loro, pur mantenendo sempre le proprie caratteristiche peculiari e distinguibili. Ciò che identifica l'alternanza nella crescita dell'organismo è la modalità del movimento di crescita. Non si verifica attraverso uno sviluppo parallelo delle parti, che indicherebbe un'assenza di relazione tra loro e nemmeno con un movimento che consente un progresso omogeneo. Al contrario, l'alternanza prevede una crescita di una parte e il conseguente rallentamento dell'altra che, però, mantiene sempre un ruolo nella relazione di crescita ed è come se, attraverso il proprio rallentamento, sostenesse l'accelerazione dell'altra parte. Al di là della metafora relativa all'organismo in crescita, nell'idea di alternanza formativa è l'aggettivo "formativa" a indicare il campo semantico, ossia il processo unitario che identifica il movimento alternato dei due fenomeni in atto. Il movimento deve essere formativo, quindi occorre che consenta lo sviluppo di un individuo attraverso il ricevere e il darsi una forma. Risulta evidente che il processo formativo dell'uomo non può essere identificato solo con la crescita biologica del giovane, né esclusivamente con la dimensione di consapevolezza interiore dell'uomo, ma con il percorso di sviluppo che porta ogni persona a tentare di mettere in atto le proprie potenzialità, manifestando il più possibile, in modo integrale, se stessa. La formazione dell'uomo consiste, quindi, nel processo unitario e identitario all'interno del quale si alternano due o più fenomeni formativi, intesi come due movimenti che possono essere distinti nel percorso di crescita di ogni essere umano e che, pur relazionandosi tra loro, non possono mai essere completamente sovrapposti.

Se il principio dell'alternanza formativa mostra l'importanza, nei processi educativi/formativi, di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione al di fuori di ogni gerarchia, è indispensabile che il docente che si pone la finalità – come abbia visto in precedenza – di essere anche un *exemplum* magistrale tenti costantemente, nei processi di apprendimento che propone, di armonizzare teoria e pratica, consentendo ai propri allievi di fare esperienze e di avere gli strumenti per interpretare e narrare le esperienze vissute. Per questa ragione, è opportuno che la formazione dei docenti si basi su processi di alternanza formativa, su esperienze professionali guidate in modo critico e su un costante rapporto tra l'azione e la parola.

2. Prospettive e approfondimenti

Il modello integrato di alternanza formativa, basato sull'apprendistato al lavoro già a partire dalla formazione terziaria, non è riuscito ad affermarsi nell'insieme di norme e di riforme che si sono succedute riguardo alla formazione iniziale dei docenti in Italia. Non è possibile, in questo articolo, ricostruire, nemmeno parzialmente, le modifiche delle norme relative alla formazione iniziale dei docenti, ma è utile sottolineare che l'idea delle lauree abilitanti per l'insegnamento può risultare feconda proprio per favorire un modello integrato di formazione dei docenti, almeno per due ragioni significative. La prima riguarda l'eliminazione della separazione nei percorsi di formazione dei docenti tra i corsi di laurea e quelli, successivi, per ottenere l'abilitazione. Una separazione che ha portato a considerare questi due momenti formativi come luoghi separati e successivi, impedendo una progettazione unitaria e armonica e favorendo un apprendimento diviso per discipline. La seconda concerne la possibilità di articolare i piani di studio, utilizzando anche i 60 crediti formativi previsti di area pedagogica e di scienze dell'educazione, non per discipline separate, ma per problemi, analisi critiche di situazioni concrete, studio di casi, metodi e linguaggi per l'insegnamento, favorendo l'osservazione e la riflessione su pratiche educative e formative concrete.

Per queste ragioni, le lauree abilitanti per l'insegnamento, se ben progettate, rappresentano un'opportunità per la comunità scientifica per avviare un confronto, interdisciplinare, che sappia ideare una formazione iniziale dei docenti fondata sull'equilibrio tra pratica e teoria, capace di essere anche un apprendistato al lavoro e di promuovere professionisti consapevoli del proprio ruolo magistrale.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2018). La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico. In Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Studium.
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Cegolon A. (2008). *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Magni F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*. Studium: Roma.
- Massagli E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*. Roma: Studium.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Sandrone G. (2018). *La competenza personale tra formazione e lavoro*. Roma: Studium.

Ripensare la formazione degli insegnanti per contrastare la visione iconico-pornografica della realtà e delle relazioni

Rosa Grazia Romano

Professoressa Associata - Università di Messina
rromano@unime.it

1. La pornografia della realtà e del dolore

La condizione pandemica degli ultimi due anni ha fatto sì che il digitale e la comunicazione mediata rappresentassero spesso l'unico modo di fare scuola e relazionarsi con gli altri. La rete non è più un semplice collettore di informazioni o di contenuti, ma è divenuto un vero e proprio ambiente dove si apprende, si socializza, si studia, si gioca e molto altro ancora. Il web, avendo ridotto le distanze (fisiche e mentali), ha modificato anche l'esposizione dell'intimità e della sfera privata conducendo l'individuo ad una esibizione iconico-pornografica della realtà, della vita e delle relazioni (Han, 2013). "Il concetto di pornografizzazione non si riferisce esclusivamente al mercato e alla pervasività del sesso osceno, ma individua nella pornografia la metafora di tutto ciò che oggi è reso visibile e pubblico, anche se dovrebbe restare nascosto, celato, contenuto privato" (Lancini, 2021, p. 92).

Gli esempi di pornografizzazione delle esperienze sono infiniti perché riguardano tutto ciò che ci circonda, la violazione dell'intimità e la spettacolarizzazione di ogni aspetto della vita. È il *diktat* della notorietà al di là di ogni competenza, di determinati canoni estetici su ogni contenuto, della forma sulla sostanza. In particolare, la pornografia del dolore è diventata non solo una moda, ma anche un modo per guadagnare "like" sui social. L'*echo-chamber* (cassa di risonanza) dei *media* digitali abitua lo spettatore ad attutire la sensazione di imbarazzo e di disagio, sino a rendere la sofferenza e la morte un'esperienza mediatica imperdibile, artificiale e distaccata¹.

Spesso il motivo per cui sui social si postano immagini cruente e si spettacolarizza il dolore è creare un'emozione forte nel pubblico, e sempre più spesso la motivazione è il *fundraising*, cioè raccogliere fondi utilizzando video e foto di bambini o di persone in fin di vita (De Zan, 2020). Il rischio della sovraesposizione a immagini di violenza è che si arrivi alla normalizzazione dell'atrocità, all'abitudine all'orrore che conduce all'indifferenza e a un'anestesia permanente per poter sopravvivere.

La cultura social ha generato una nuova dipendenza chiamata "*oversharing* da

1 Si pensi alle tante immagini violente e crudeli della guerra tra Russia e Ucraina.

social”, un eccesso di condivisioni dove ogni momento della propria vita privata viene esibita in pubblico da parte di soggetti bulimici dell’attenzione e dell’approvazione altrui. Si tratta di una vera e propria invasione di immagini di momenti della vita privata personale e/o familiare, indicatrice di quanto *la visibilità sia diventata la misura del valore* di ogni cosa. Nella società del *mi piace*, il rischio è la creazione di menti edonistiche (Han, 2013) capaci di attivarsi solo verso ciò che, in un modo o in un altro, procura piacere. Ci rifugiamo nelle immagini per essere migliori, più belli, più vivi. Ma questo profluvio di scatti rischia di farci diventare *iconoclasti*, di distruggere cioè il volto dell’altro, la sua ontologia di persona umana.

2. Per un’ermeneutica del disagio adolescenziale e dei social

In tale contesto, sempre di più gli adolescenti hanno bisogno di docenti preparati che sappiano fornire chiavi di lettura per comprendere come funziona il mondo oggi. Se da educatori proviamo ad approfondire ciò che pubblicano online gli adolescenti, ci renderemo conto che questa esposizione social rappresenta non soltanto una vetrinizzazione di sé, ma anche un nuovo modo di raccontarsi dei ragazzi e di manifestare il loro disagio. Si tratta, infatti, di forme di narrazione che spesso aiutano a uscire dalla solitudine, dalla sofferenza e dai tormenti interiori tipici di una fase della vita, forse la più complessa e travagliata. Spesso dietro ai leoni da tastiera ci sono adolescenti con disagi personali e sociali rilevanti, che però restano silenti e nascosti agli occhi degli insegnanti e degli adulti. Osservare ed analizzare il modo in cui si fanno presenti in rete, senza giudicare immediatamente, può rivelare tanto di loro, proprio perché per i ragazzi i social costituiscono una forma auto-rappresentativa attraverso cui gli insegnanti possono comprendere molto dei loro studenti.

Il docente dovrebbe cominciare a pensare i *nativi digitali* come competenti in termini di abilità e fruizione delle app, ma inesperti riguardo alle insidie della rete. L’essere nati nel nuovo Millennio, infatti, non assegna loro automaticamente la competenza nella capacità critica di distinguere fonti attendibili da fonti fake, così come non dà loro quelle abilità nel calcolare i rischi delle loro azioni e di proteggersi. Spesso, invece, gli insegnanti sono frenati dal sentirsi meno competenti dei loro alunni negli aspetti tecnici e non riescono a fornire il sostegno necessario e appropriato alla loro fase di crescita e al loro livello di competenza. Ma diverrebbe un grande arricchimento che adolescenti e insegnanti cominciassero a percepirsi vicendevolmente come una risorsa.

Comprendere che le *piattaforme social sono diventate nuove categorie interpretative* della vita dei ragazzi significa capire cosa vivono i preadolescenti e gli adolescenti, che cosa è importante per loro, cosa li preoccupa e cosa li diverte, di cosa si lamentano e di cosa sono soddisfatti.

L’aumento di informazioni cui tutti – e soprattutto i ragazzi – siamo quotidianamente esposti comincia ad allarmare gli insegnanti perché all’incremento/bombardamento di informazioni non corrisponde una maggiore conoscenza e

consapevolezza dei problemi. Educare non si realizza solo con l'aggiungere, ma spesso – nella società dell'overdose – si realizza con un sottrarre. Un meno nell'informazione e in educazione può produrre un più. Scrive Byung-Chul Han: “Da un certo punto in poi l'informazione non è più informativa, ma deformativa; la comunicazione non è più comunicativa, ma meramente cumulativa” (2013, p. 78) e, aggiungiamo noi, non più educativa ma anche diseducativa.

Certamente la spettacolarizzazione non è la soluzione educativa a lunga gittata, ma può diventare un modo per agganciare i ragazzi, per educarli a comprendere le logiche dei social e gli elementi che stanno dietro al loro abitare per così tanto tempo il web. Internet non è la causa del malessere che vivono i ragazzi, ma la spia, il campanello di allarme di un disagio più profondo. Ed è a quello che il docente deve puntare se vuole entrare in relazione con i ragazzi e accompagnarli nella crescita.

Non si possono più comprendere i ragazzi e le ragazze con le vecchie categorie interpretative, ma dobbiamo far sì che gli insegnanti apprendano e utilizzino nuove ermeneutiche per raggiungerli.

3. La relazione come elemento costitutivo della formazione docente

Il principale strumento educativo, quindi, resta sempre la *relazione*, che si fa presenza, dialogo, accompagnamento, anche quando non tutto è comprensibile. La relazione educativa è primariamente uno scambio diretto o mediato di vissuti, di esperienze e di competenze che le tecnologie possono solo “potenziare”, ma mai sostituire. Non saranno le tecnologie digitali a far buona o cattiva la scuola o un docente, ma le intenzionalità educative e il progetto formativo che stanno alla base della crescita, dell'apprendere e dell'interazione.

Per un ragazzo il tempo della scuola resta indelebile per tutta la vita e non è riducibile a una mera esperienza di acquisizione o mancata acquisizione di contenuti ministeriali, o a una somma di voti. L'esperienza fatta a scuola col docente è molto più significativa, profonda e incisiva di quella che lo stesso insegnante può immaginare. Il cambiamento di paradigma più importante forse oggi consiste nel comprendere che *l'educazione è la vera grande promessa per l'umanità*, la leva che solleverà il mondo se la sapremo sfruttare meglio. È l'elemento trasformativo più potente che abbiamo, molto di più delle sanzioni, dei divieti e dei controlli.

Se vogliamo aiutare i ragazzi a crescere, è fondamentale che gli insegnanti imparino a rendere la scuola e le lezioni più attraenti per i ragazzi e un luogo in cui coltivare umanità e bellezza. Imparino anche ad interessarsi dei loro problemi e a prestare attenzione a ciò che amano fare o che detestano, perché questo apprendimento li aiuterà a parlare lo stesso linguaggio di preadolescenti e adolescenti, elemento indispensabile per entrare in alleanza con loro. Tutto ciò farà sentire ogni studente visto nella sua singolarità di persona e agganciato “lì dove si trova”.

La sfida, dunque, è sostenere i docenti nel riappropriarsi di uno dei più bei compiti che esistano nella vita: accompagnare i ragazzi nel loro percorso di scoperta

del mondo, aiutarli a cogliere che dietro il linguaggio adolescenziale – spesso incomprensibile ed in continua metamorfosi – c'è tutto il loro universo da (ri)conoscere e da cui poter apprendere, aiutarli nel decifrare i segnali e le richieste che mandano attraverso il loro stare in rete.

È questa la strada da percorrere se vogliamo che la scuola, in una logica di corresponsabilità educativa, diventi una *comunità partecipativa inclusiva* dove gli alunni e gli insegnanti possano ritrovare la gioia ed il piacere di abitarla (cfr. Triani, 2018).

Riferimenti bibliografici

- De Zan E. (2020). Comunicare la tragedia, tra pornografia del dolore e impegno politico. *Il becco*. Retrieved April 9, 2022, from <https://www.ilbecco.it/comunicare-la-tragedia-tra-pornografia-del-dolore-e-impegno-politico-2/>
- Han B.C. (2013). *Im Schwarm. Ansichten des Digitalen*. Berlin: Msb Matthes & Seitz (trad. it. *Nello sciame. Visioni del digitale*, nottetempo, Milano, 2015).
- Lancini M. (2021). *L'età tradita. Oltre i luoghi comuni sugli adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholè.

Sviluppo professionale e formazione continua per gli insegnanti in tempo di Covid: la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare

Carla Roverselli

*Professoressa Ordinaria – Università di Roma “Tor Vergata”
roverselli@lettere.uniroma2.it*

1. Introduzione

Intendo dar conto di un percorso di formazione in servizio svolto con un gruppo di insegnanti di un istituto comprensivo della provincia di Roma, in tempo di Covid.

Il percorso formativo, commissionato all'Università dalla Dirigente scolastica e inserito in un progetto finanziato dal Mibac e dal Miur, aveva l'obiettivo di incrementare, nei docenti la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, 2018). La richiesta della Dirigente, come pure le risposte date dagli insegnanti, testimoniano l'importanza delle competenze relazionali nella formazione in servizio, anche in questo tempo segnato dalla pandemia e da tante fragilità.

2. La preparazione del corso di formazione in servizio

Sebbene i contatti con la scuola siano iniziati a febbraio 2020 (pochi giorni prima del lockdown), la formazione ha avuto luogo solo nel 2021, da febbraio a giugno, dopo numerose riformulazioni della metodologia a causa della situazione sanitaria. Il percorso si è svolto tutto a distanza (tramite la piattaforma Teams) e si è basato sull'autoriflessione e l'autoapprendimento degli insegnanti, guidati e sostenuti da input formativi diversificati che sono stati selezionati dopo una conoscenza delle persone e dei loro bisogni formativi tramite un questionario. Si è tenuto conto delle offerte formative presenti nel posto geografico e di quali offerte formative gli insegnanti preferivano usufruire. Ciò è servito per comprendere le variabili in gioco nel contesto locale in cui è situata la scuola e gli insegnanti lavorano. Nel percorso di formazione si sono messi in luce non tanto i punti deboli degli insegnanti, ma soprattutto i punti di forza su cui si è voluta basare la ricerca e l'intervento pedagogico (Zoletto, 2020).

La progettazione di interventi flessibili, contestualizzati e di natura diversa, ha facilitato la partecipazione dei docenti e il trasferimento di conoscenze, permettendo la costruzione di una rete interistituzionale generativa di apprendimento.

La somministrazione del questionario iniziale (a 74 persone) ha evidenziato situazioni comuni a livello nazionale (Fondazione Agnelli, 2021). In primo luogo l'innalzamento dell'età dei docenti: più dei due terzi degli intervistati ha un'età compresa tra i 46 e i 65 anni. E in secondo luogo la femminilizzazione degli insegnanti nella fascia primaria e media: per il 95% sono donne.

Il questionario ha messo in luce che gli insegnanti hanno difficoltà a padroneggiare metodi e strategie di apprendimento permanente finalizzate al miglioramento professionale (71% abbastanza e 15% poco). Preferiscono forme di aggiornamento autogestite: il 66% la lettura di libri, articoli e giornali, il 45% cinema e teatro, come pure (45%) la partecipazione a convegni, seminari e conferenze. Per quanto riguarda i corsi di formazione, gli insegnanti preferiscono quelli accreditati dal MIUR (47%) o erogati dalle università (36%), soprattutto nella modalità online (57%). La partecipazione a progetti di ricerca non entusiasma la maggioranza ed è riservata a una minoranza abbastanza consistente (40%).

Per quanto riguarda le competenze sociali, il questionario iniziale ha messo in luce che i docenti faticano a gestire lo stress in situazioni complicate (poco il 13%, abbastanza il 67%). Pensano però di riuscire a risolvere i conflitti (abbastanza 81%) e di saper affrontare gli ostacoli (79% abbastanza, 20% molto). Sono quasi certi di sapersi confrontare con i punti di vista altrui (37% molto, 59% abbastanza) e di saper ascoltare le persone mentre parlano, cogliendo anche i messaggi non verbali (51% abbastanza e 46% molto). Reputano inoltre di saper lavorare insieme, collaborando attivamente al raggiungimento degli obiettivi (48% molto, 48% abbastanza).

3. L'attuazione del percorso di formazione in servizio

Tenuto conto degli esiti del questionario, il percorso di formazione si è focalizzato sull'analisi di tre ambiti significativi nella vita professionale di un insegnante: le competenze trasversali e interculturali e il loro utilizzo nella relazione con i colleghi, le famiglie e gli alunni; la capacità di imparare ad imparare; e la disposizione a gestire i conflitti.

Nella formazione, proprio per facilitare l'autoapprendimento e l'autoriflessione, è stata privilegiata la lettura di testi e la scrittura di commenti personali, tenendo conto anche della situazione sanitaria. Il dialogo e il confronto diretto tuttavia è stato realizzato in alcuni focus group, e in due giornate di restituzione (svolte una a distanza e l'altra in presenza).

Da questa ricerca emerge che gli insegnanti in servizio, forse proprio grazie all'esperienza maturata nel lavoro, avvertono l'esigenza di maggiori competenze relazionali e gestionali.

In particolare, tra le competenze gestionali, sostengono che bisognerebbe sviluppare in primo luogo la creatività, nelle sue dimensioni di duttilità, capacità di cambio di prospettiva, apertura mentale e flessibilità mentale. La creatività e la cura del pensiero divergente, secondo gli insegnanti, permetterebbe di "valutare

le cose da nuovi punti di vista”. Un'altra competenza che ritengono fondamentale è la capacità di lavorare in team. Ma per attuare una buona sinergia con i colleghi, sostengono che sia necessaria una solida capacità di mediazione, che permetterebbe di migliorare i rapporti nel team tra colleghi e gestire i conflitti. In terzo luogo, reputano importante coltivare la progettualità e la proattività per evitare soprattutto di essere dispersivi.

Tra le competenze relazionali, i docenti avvertono la necessità di migliorarsi nell'assertività, ovvero nella capacità di sostenere i propri punti di vista rispettando quelli degli altri, diventando così capaci di “esprimere il proprio dissenso in maniera civile”.

Le competenze relazionali, secondo il parere degli insegnanti che hanno partecipato alla formazione, “creano ponti tra arcipelaghi umani, ...consentono di non semplificare la complessità sociale. ...Sono quindi i binari sui quali far correre i treni della collaborazione e del dialogo” (Risposte date al primo step di formazione, 2021, scheda 21). Quasi tutti i partecipanti al corso sostengono che “il lavoro sulle competenze relazionali dovrebbe essere continuo nella vita di ogni individuo e tanto più tra i docenti”. Si tratterebbe di un lavoro continuo di “pulitura dalle incrostazioni”, indispensabile per tutti gli ambiti che coinvolgono la scuola. Questo impegno permetterebbe, a loro parere, “di evitare di stagnare in posizioni sedimentate, dettate da età, personalità, anni di lavoro alle spalle e provenienza culturale” (Risposte date al primo step di formazione, 2021, scheda 23).

Gli insegnanti sostengono che tutto il personale presente nella scuola dovrebbe crescere nelle competenze relazionali, dal momento che tutti insieme, come un'unica agenzia educativa, sono responsabili dell'educazione dei cittadini del domani (Risposte date al primo step di formazione, 2021, scheda 25 e 26).

Gli anni di lavoro e di esperienza hanno permesso agli insegnanti di acquisire una sapienza diversa rispetto a quella posseduta nei loro anni verdi. Non hanno perso il gusto di imparare e per alcuni questo ha generato una trasformazione: “Imparo molte cose. Da giovane ero più ‘sapiente’... dicevo ‘che classaccia’ quando le cose non andavano, oggi mi dico ‘cosa sto sbagliando?’” (Nel colloquio durante il Focus group). “Prima insegnavo quello che sapevo, ora insegno ciò che non so; apprendo dagli alunni: diventa una ricerca” (Nel colloquio durante il Focus group).

Gli insegnanti sono rimasti soddisfatti dell'esperienza di formazione nel suo complesso, e l'hanno considerata come un “prendersi del tempo per riflettere e confrontarsi”. Nel percorso sono emersi punti di forza ed anche fragilità nel corpo docente. Diversi di loro tuttavia si sono rivelati portatori di risorse preziose per affrontare la complessità del quotidiano e la situazione pandemica. In conclusione, sembrano quanto mai vere, anche dopo questa indagine, le parole di Fiorucci (2022): “Se vogliamo garantire una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte dobbiamo investire seriamente sulla preparazione professionale degli insegnanti. È necessario che i nostri insegnanti dispongano, oltre alla solida preparazione culturale e disciplinare anche di una formazione pedagogico-didattica volta a far acquisire anche nella formazione continua, competenze relazionali, riflessive, e organizza-

tive”. I futuri insegnanti (ma anche quelli in servizio) hanno bisogno di sviluppare non solo conoscenze ma anche skill di collaborazione, capacità di conduzione di gruppi e stili di lavoro che necessitano interazione fra colleghi (Fiorucci, 2022a).

Riferimenti bibliografici

- Fiorucci M. (2022, January 22). Caro Canfora, la formazione non è un belletto. *Il Manifesto*. Retrieved April 21, 2022 from https://ilmanifesto.it/carro-canfora-la-formazione-non-e-un-belletto?fbclid=IwAR2JQdbC3E9-leo6K_eH32jbRU6o56d_UVnSRdbgAEv3BppudkMrwEnOEIA
- Fiorucci M. (2022a). *NewsLetter Siped #541, 21.01.2022*. Retrieved April 21, 2022 from https://www.siped.it/newsletter/newsletter-archivio/?email_id=548
- Fondazione Agnelli (2021). *Rapporto scuola media 2021*. Retrieved April 21, 2022 from https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/static/media/FA_rapporto_scuola_media_2021.pdf
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (2018). Competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, C 189/01.
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Come contrastare e prevenire l'*hate speech* online: una ricerca esplorativa

Maria Sammarro

Ricercatrice - Università Mediterranea di Reggio Calabria
maria.sammarro@unirc.it

1. Il linguaggio d'odio nella prospettiva della formazione continua dei docenti

“Le parole sono, nella mia non modesta opinione, la nostra massima e inesauribile fonte di magia, in grado sia di infliggere dolore che di alleviarlo” (Rowling, 2007).

Con queste parole un grande maestro, Albus Silente, si rivolgeva al proprio allievo, nella parte finale di una delle saghe letterarie più famose degli ultimi tempi. Tuttavia, il riferimento alle parole che infliggono dolore rappresenta una cruda realtà che travalica i confini spazio-temporali del mondo fantastico e si palesa, con tutta la sua forza, anche nella società contemporanea.

Gli atteggiamenti di odio nei confronti dell'Altro hanno trovato terreno fertile nella Rete, poiché in queste “piazze virtuali”, dove è possibile incontrarsi ma anche scontrarsi, potrebbero estremizzarsi dinamiche di prevaricazione e discriminazione attraverso il *cyber harassment* e l'*hate speech*. L'Altro diventa il nemico, lo straniero, la minaccia: questo fa sì che si crei una linea di demarcazione tra in-group e out-group, tra chi è dentro e chi è fuori dal gruppo, una polarizzazione tra “noi” e “loro”, attraverso epiteti ed etichette che “imbrattano i muri virtuali”. I comportamenti online a rischio, i discorsi d'odio e le offese fondate su una qualsiasi discriminazione (razziale, etnica, religiosa, di genere o di orientamento sessuale) ai danni di un gruppo rischiano di provocare reazioni violente contro quel gruppo o da parte di quel gruppo, anche nei contesti offline, spesso agendo in nome di quel “disimpegno morale” proposto da Bandura (2017).

Questo tipo di comunicazione è volta alla banalizzazione e alla derisione di circostanze anche tragiche, attraverso una serie di vignette satiriche o immagini simbolo che contribuiscono a normalizzare il razzismo e le discriminazioni. Eppure, la teoria del riso espressa nel *Filebo* di Platone era di tutt'altra natura: Socrate, infatti, nella sua digressione sul comico, si sofferma sul meccanismo che scatena il ridicolo, cioè la non conoscenza di sé che genera false opinioni sul proprio valore: il ridicolo è provocato dallo scarto tra quello che siamo e quello che crediamo di essere. Lo stesso Aristotele, nella *Poetica*, afferma che “la maschera comica è qualcosa di brutto e di stravolto senza sofferenza”. Ecco perché in presenza di eventi traumatici, non scatterà di certo il riso. Nel web, invece, anche di fronte alla sofferenza umana c'è chi sobilla la massa virtuale attraverso la derisione e lo scherno.

In Rete, c'è chi sceglie di avvalersi delle “parole per ferire” (Tullio De Mauro,

2016), ma c'è anche chi sceglie di osservare senza agire. In realtà, oggi nessuno può vestire i panni degli ignavi danteschi o dei cosiddetti *bystanders*, gli spettatori passivi degli atti di bullismo. Anche il solo ignorare o non considerare la questione rappresenta già una presa di posizione. Un discorso d'odio può essere legittimato non solo attraverso le parole e gli atteggiamenti di approvazione ma anche semplicemente con il silenzio, il silenzio fa sì che i contenuti denigratori vengano normalizzati e l'autorità di chi usa parole d'odio venga ratificata. E proprio per restare in tema di indifferenza, visto che da poco si è celebrato il *Giorno della memoria*, riprendo le parole dello storico Ian Kershaw (2016): "La strada per Auschwitz fu costruita dall'odio, ma lastricata dall'indifferenza". Quella stessa indifferenza che serpeggia tra la massa virtuale, priva di qualsiasi giudizio critico e fusa in un'unica "anima collettiva". Come ammoniva Hannah Arendt (2018) "la trasformazione di un popolo in un'orda razziale è un pericolo permanente nella nostra epoca".

Proprio per la vastità e la trasversalità del fenomeno, le questioni relative all'incitamento all'odio online animano sempre di più il dibattito nazionale e internazionale al fine di sviluppare possibili strategie di azione e prevenzione del fenomeno. La comunità educante, infatti, deve puntare proprio sull'educazione alla cittadinanza digitale e interculturale; educare i giovani a non rimanere passivi di fronte a episodi di *hate speech* e fornire loro gli strumenti necessari per depotenziare il linguaggio ostile. Capire quale sia il contesto sociale nel quale si innesta l'azione educativa diventa, però, fondamentale per costruire un'azione didattica incisiva ed efficace. Molto spesso, ancor prima degli studenti, sono proprio i docenti a non possedere le competenze di cittadinanza digitale e interculturale necessarie per sensibilizzare rispetto ai possibili rischi connessi all'uso dei social media e alla navigazione in Rete.

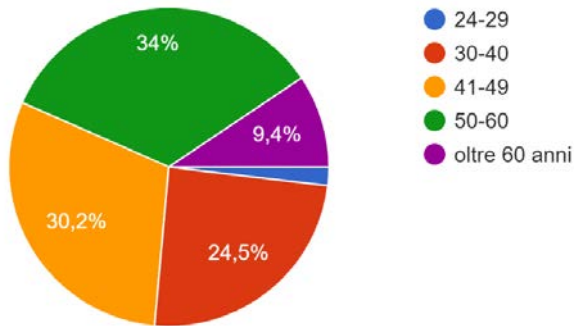
2. Metodologia e Analisi dei dati

Nella prospettiva della formazione continua dei docenti, il presente contributo descrive le risultanze parziali di una indagine sul tema dell'incitamento all'odio online condotta con docenti di diverse Scuole Secondarie di II grado della Calabria, attraverso la somministrazione di un questionario strutturato. Dopo una prima fase che ha visto la realizzazione di diversi incontri formativi e di sviluppo professionale sul tema, è stato condotto uno studio esplorativo al fine di indagare la percezione degli stessi docenti circa la loro consapevolezza del virtuale, la conoscenza degli strumenti per la segnalazione di contenuti inappropriati forniti dalle piattaforme social, e, più in generale, le loro rappresentazioni dell'incitamento all'odio online.

In merito al campione di riferimento, il 75,5% degli intervistati è di genere femminile, il 24,5% di genere maschile.

Età

53 risposte

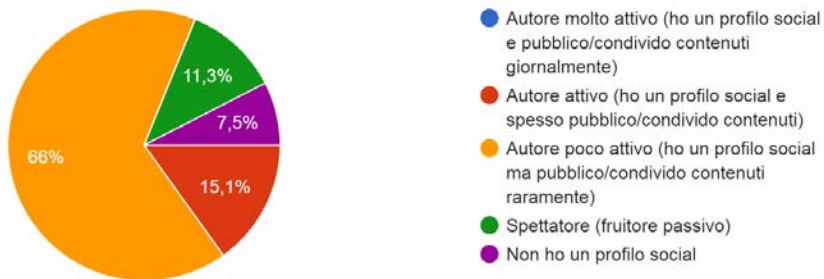


Graf. 1: Età del campione di riferimento

In particolare, le seguenti domande hanno lo scopo di indagare il grado di attivismo dei docenti intervistati, in un range compreso tra “autore molto attivo” e “spettatore”, mentre il 7,5% dichiara di non possedere un profilo social.

2. Solitamente, qual è il suo ruolo sui social?

53 risposte

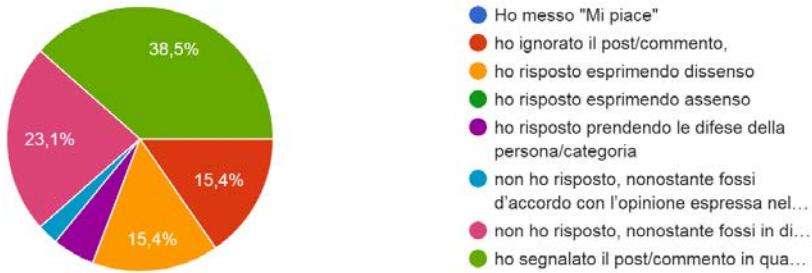


Graf. 2: Profilo social

Quasi il 70% degli intervistati afferma di essersi imbattuto in un post/commento razzista omofobo o comunque caratterizzato da linguaggio d’odio nei confronti di una persona o nei confronti di un gruppo di persone. In tal caso, molteplici sono state le condotte adottate:

6. Come si è comportato in questo caso?

39 risposte



Graf. 3: Tipologia di atteggiamento adottato

7. Secondo lei, qual è il ruolo del silenzio in queste circostanze?

52 risposte

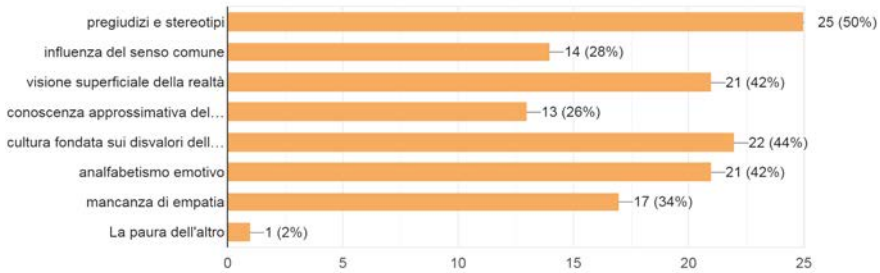


Graf.4: Ruolo del silenzio

Particolarmente rilevante, inoltre, il ruolo del silenzio, considerato ancora da molti un modo per non esporsi o per esprimere nessun punto di vista. Sicuramente, la situazione emergenziale da Covid19 ha inasprito la nostra percezione dell'Altro, come afferma il 66% del campione intervistato, e tale atteggiamento, come si evince dal grafico, potrebbe dipendere da molteplici cause:

10. Quali potrebbero essere le cause di questo atteggiamento?

50 risposte



Graf. 5: La percezione dell'Altro dopo il Covid-19

3. Conclusioni

Dall'analisi dei dati presentati possiamo riscontrare che, nonostante ci sia una certa padronanza a livello didattico delle diverse strategie da adottare con gli studenti, sia a livello preventivo sia come intervento educativo, non si percepisce la stessa consapevolezza per quanto riguarda la conoscenza del digitale, i fenomeni devianti online, le piazze virtuali più gettonate. È necessario, pertanto, attivare una formazione continua e permanente che permetta ai docenti di stare al passo con i tempi, sempre aggiornati, di affrontare tematiche relative alla cittadinanza digitale e interculturale ma soprattutto di essere consapevoli dei rischi e delle potenzialità degli strumenti tecnologici e dei social media, per poter spendere le competenze digitali attraverso un uso responsabile e critico. La comunità educante dovrebbe accogliere il punto di vista altrui e acquisire uno sguardo altro che permetta di vedere le cose da una prospettiva diversa: quel “noi” che diventa “loro” e viceversa, in linea con ciò che affermava Giordano Bruno ne *La Cena de le ceneri* (1584) sulla relatività dei punti vista: “Non più la luna è cielo a noi, che noi alla luna”.

I giovani, così, saranno sensibilizzati a non rimanere passivi di fronte a episodi di *hate speech*, acquisendo gli strumenti necessari per depotenziare il linguaggio ostile, attuando una contronarrazione. E proprio attraverso *l'epifania del volto* (Lèvinas, 2020), attraverso l'incontro, il riconoscimento dell'altro è possibile disarmare il pregiudizio e contrastare gli stereotipi.

Come scrive Siebert (2003):

L'identità dell'individuo è indissolubilmente intrecciata all'alterità, a un'altra identità. La relazione di riconoscimento è necessariamente reciproca. [...] È grazie al riconoscimento ottenuto dall'altro che l'individuo acquisisce consapevolezza della propria identità e dunque anche della propria potenziale indipendenza e libertà. La libertà non è l'indipendenza nell'assenza dell'alterità ma l'indipendenza nell'alterità, nella totale esposizione all'altro.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (2018). *Il razzismo prima del razzismo*. Roma: Castelveccchi.
- Bandura A. (2017). *Disimpegno morale*. Trento: Erickson.
- Bianchi C. (2021). *Hate speech. Il lato oscuro del linguaggio*. Bari: Laterza.
- Bocci F. (2013). *Altri sguardi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Kershaw I. (2016). *La fine del Terzo Reich*. Milano: Bompiani.
- Levinas E. (2020). *L'epifania del volto*. Padova: Servitium.
- Migliori M. (ed.). (1995). *Platone. Filebo*, Milano: Bompiani.
- Papacharissi Z. (2010). *A Networked self: identity, community, and culture on social network sites*. Londra: Routledge.
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0*. Brescia: Morcelliana.
- Pesce D. (ed.). (2000). *Aristotele. Poetica*. Milano: Bompiani.
- Recalcati M. (2020). *La tentazione del muro*. Milano: Feltrinelli.
- Rivoltella P.C. (2015). *Le virtù del digitale*. Brescia: Morcelliana.
- Rosenberg M. B. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinatas: Puddler Dancer Press.
- Rowling J. K. (2007). *Harry Potter And The Deathly Hallows*. Londra: Bloomsbury Publishing.
- Santerini M. (2021). *La mente ostile*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siebert R. (2003). *Il razzismo. Il riconoscimento negato*. Roma: Carocci.

Per una professionalizzazione pedagogica degli insegnanti secondari. Una rilettura della proposta di Giovanni Calò nei tardi anni Trenta

Evelina Scaglia

Professoressa Associata - Università di Bergamo
evelina.scaglia@unibg.it

La riscoperta del contributo del filosofo e pedagogista Giovanni Calò (1882-1970), sul tema della formazione continua e dello sviluppo professionale degli insegnanti secondari, si inserisce all'interno della più ampia attenzione dedicata dalla storia dell'educazione e della pedagogia alla "formazione dei formatori" e alla loro "professionalizzazione" pedagogica – professionalizzazione intesa come "itinerario che consente di costruire un determinato professionista" (Becchi, Ferrari, 2009, p. 12) – nelle sue molteplici implicazioni teoriche, epistemologiche e pratico-poietiche, come dimostrato anche da studi internazionali a cui ha fatto da apripista un intervento di Marc Depaepe nel 2001. La scelta di approfondire una proposta avanzata, in Italia, nei tardi anni Trenta nasce dall'interesse di mettere a fuoco quella che Matteo Morandi, nella sua ricerca sulla storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento ad oggi, ha definito una "voce fuori dal coro" (Morandi, 2021a, pp. 99-104).

Fu proprio in occasione delle modifiche introdotte, nel 1935, all'interno dei programmi delle scuole secondarie dal ministro fascista Cesare De Vecchi, che Giovanni Calò sollecitò nuovamente il dibattito nazionale avanzando alcune riflessioni in aperto contrasto con il neoidealismo e con i recenti "ritocchi" fascisti alla riforma Gentile. Riprese alcuni capisaldi del neoherbartismo di Luigi Credaro, condivisi fin dall'inizio del Novecento nei dibattiti sostenuti nell'ambito dei congressi della FNISM (Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media), coniugandoli con espliciti riferimenti alle prospettive pedagogiche di Edouard Spranger e Georg Kerschensteiner e agli sviluppi nazionali e internazionali dell'attivismo pedagogico (Chiosso, 1985).

Ne scaturirono alcuni interventi nella rivista "Vita scolastica" – che "con cautela e prudenza non lesinava qualche puntura di spillo" al regime (Chiosso, 2008, p. 282) – poi raccolti in due volumi, e la stesura della voce dell'*Enciclopedia Italiana* dedicata alla preparazione degli insegnanti (1938). La sua presa di posizione risultò connotata da una forte accentuazione delle dimensioni di professionalizzazione pedagogica e metodologica del professore di scuola secondaria, che non potevano in alcun modo essere identificate, né ridotte ad una mera ed esclusiva formazione culturale personale in nome del principio neoidealista del "sii uomo e sarai maestro". La figura del professore di scuola secondaria non poteva essere confusa con

quella di un intellettuale chiuso nella sua “torre d’avorio”, né tantomeno con la rappresentazione diffusa fin dai primi decenni postunitari di un funzionario esecutore di norme e programmi stabiliti dal centralismo ministerialista, ma andava interpretata alla stregua di un “insegnante-educatore” (Calò, 1938), impegnato in scuole medie dalla forte valenza formativa.

A suo dire, agli insegnanti secondari mancava “la coscienza del valore del metodo, la preoccupazione strettamente educativa e didattica” (Calò, 1935, pp. 323-324), cioè una vera e propria “coscienza pedagogica”, ritenuta fino ad allora per loro quasi del tutto inutile, al contrario di quanto accadeva per il maestro di scuola elementare. In tale direzione, lo studio della pedagogia e anche della psicologia (intesa neoherbartianamente come psicologia pedagogica) da parte degli insegnanti secondari avrebbe rappresentato un efficace anello di congiunzione fra la prassi educativa e le discipline di insegnamento in vista della migliore formazione della personalità di ogni allievo, senza cadere nella mera riproposizione di stili educativi e prassi professionali acquisiti per imitazione dai propri professori quando li si aveva osservati con occhi da studente. Una scelta che mostrava l’interesse di Giovanni Calò di superare quell’*impasse* che Matteo Morandi ha definito come “gl’in-successi della pedagogia” nel processo di professionalizzazione docente, dall’Unità d’Italia alla seconda guerra mondiale (Morandi, 2021b, pp. 67-72).

Dietro la soluzione ipotizzata da Calò risiedevano almeno due ragioni, legate rispettivamente ad una diversa concezione delle funzioni esercitate dalla scuola media e della natura della cultura rispetto al neoidealismo gentiliano. Per quanto riguarda la prima, Calò riteneva che la scuola media dovesse sempre più rivestire una funzione “educatrice” nei confronti della fascia d’età adolescenziale, che presentava peculiarità ed esigenze proprie. Nel caso della cultura, andava sempre più concepita in chiave formativa, come un “processo acquisitivo d’un sapere equilibrato ed armonico ch’è insieme sviluppo equilibrato ed armonico delle facoltà tutte, incremento di tutto l’uomo e del suo potere su se stesso e sul mondo, formazione della personalità” (Calò, 1935, p. 326).

In tale direzione, risultava indispensabile poter effettuare subito dopo la laurea – in cui il professore “in erba” avrebbe dovuto incontrare lo studio della pedagogia e della psicologia – un tirocinio in una scuola secondaria o, per chi avesse già superato il concorso per l’accesso all’insegnamento di ruolo, orientare in tal senso il triennio di straordinariato successivo alla nomina in ruolo. Poter sperimentare l’insegnamento sotto la sorveglianza e la guida di un insegnante esperto significava avere una prima occasione per saggiare sul piano dell’azione quotidiana la propria attitudine didattica e una personale coscienza pedagogica, così da diventare protagonista di un processo di legittimazione pedagogica del proprio ruolo docente. In un contesto di tirocinio, il “fare” e lo “sperimentare” sarebbero andati di pari passo con il formare al “pensare”, creando una circolarità virtuosa fra pratica e teoria, in grado di sostanziare una visione dello sviluppo professionale in termini di autoeducazione dell’insegnante in servizio, come suggerito dal pensiero di Kerschesteiner e Spranger e dai principali animatori del Gruppo pedagogico del-

l'Editrice La Scuola di Brescia (Mario Casotti, Giovanni Modugno, Vittorino Chizzolini, Marco Agosti), con cui Calò entrò presto in contatto e che condividevano con lui il riconoscimento del primato formativo del tirocinio nella formazione docente (Scaglia, 2013, pp. 175-185).

Per Giovanni Calò, l'autoeducazione rappresentava la "carta vincente" e la *conditio sine qua non* di una buona formazione continua e del conseguente sviluppo professionale di un docente che non disdegnasse di rivestire il ruolo di professore-educatore, frutto di un felice connubio fra preparazione scientifica, preparazione pedagogica e preparazione pratica. Poterlo fare fin dagli anni della formazione iniziale universitaria, grazie all'esperienza di forme di insegnamento attivo – in cui le lezioni frontali erano affiancate da esercitazioni e seminari – corroborate da una successiva esperienza di tirocinio, significava assumere progressivamente un *habitus* professionale caratterizzato dal superamento del pregiudizio culturale che vedeva separata la teoria dalla pratica, lo studio dal lavoro, lo specialismo scientifico dall'esercizio del magistero. In tale direzione, il professore di scuola secondaria sarebbe stato in grado, in maniera professionale, di fecondare e mettere costantemente a frutto la sua attitudine pedagogica e didattica all'insegnamento sul terreno dell'esperienza quotidiana, dell'osservazione accurata dei propri allievi e della prova pratica dei problemi educativi (Calò, 1939, p. 623). Pertanto, solo chi era stato condotto per tempo a considerare la propria disciplina di insegnamento "non come campo di personale indagine scientifica ma in funzione della scuola, come strumento di formazione dello spirito" (Calò, 1939, p. 524), in stretto coordinamento con i vari insegnamenti e nella più ampia organizzazione scolastica, avrebbe potuto maturare una professionalizzazione come quella da lui auspicata.

Riferimenti bibliografici

- Becchi E., Ferrari M. (2009). Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione. In E. Becchi, M. Ferrari (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (pp. 7-27). Milano: FrancoAngeli.
- Calò G. (1935). Scuola media e pedagogia. In G. Calò, *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale* (pp. 321-333). Firenze: Barbera.
- Calò G. (1938). Insegnanti, Preparazione degli. In AA.VV., *Enciclopedia Italiana*, appendice I. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Calò G. (1939). *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (1985). Giovanni Calò e il realismo pedagogico tra gli anni Venti e Trenta (1923-1936). *Pedagogia e vita*, 4, 411-434.
- Chiosso G. (2008). La stampa scolastica e l'avvento del Fascismo. *History of Education & Children's Literature*, 1, 257-282.
- Depaepe M. (2001). A professionally relevant history of education for teachers: Does it exist? Reply to Herbst's the State of the Art Article. *Paedagogica Historica*, 37, 631-640.

- Morandi M. (2021a). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Morandi M. (2021b). Questioni di lungo periodo nella formazione docente del grado secondario in Italia (1862-2015). In M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, J. Windheuser (eds.), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale* (pp. 63-77). Milano: FrancoAngeli.
- Scaglia E. (2013). *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*. Brescia: La Scuola.

Dai saperi al sapere. Per un insegnamento pedagogicamente orientato

Adriana Schiedi

Professoressa Associata - Università di Bari "Aldo Moro"
adriana.schiedi@uniba.it

1. Saperi disciplinari e sapere pedagogico

Dopo un lungo periodo in cui si è pensato che il sapere pedagogico-didattico costituisse il fondamento della formazione degli insegnanti, negli ultimi decenni, il paradigma sembra essersi modificato, a tal punto che si è passati al modello del doppio regime, generale e disciplinare. Questa duplice opzione ha portato nel tempo a una vera e propria divaricazione nella formazione degli insegnanti, ad oggi, invero, più spostata sulla disciplinarietà e che trova un riscontro concreto nelle didattiche disciplinari, come forme particolari del sapere scientifico.

Ora, "Che la trasmissione del sapere disciplinare sia, certo, componente essenziale, a cui la Didattica deve rivolgere la sua attenzione, in quanto si tratta di un sapere fortemente correlato al suo oggetto di studio [...] è indubbio, proprio perché non ci può essere insegnamento senza che vi sia un *quid* da insegnare" (Laneve, 2017, pp. 21-22). Tuttavia, questo non può certamente significare, dopo anni di ricerche in ambito pedagogico e didattico riportare in auge il principio gentiliano del "chi sa, sa insegnare". Ciò negherebbe quanto acquisito fino ad oggi in relazione alla competenza pedagogica che pure ricade nella professionalità docente.

Negli ultimi due decenni la ricerca educativo-didattica ha imparato ad analizzare la competenza professionale dell'insegnante per cercare di capire che cosa c'è nell'insegnamento: che cosa accade quando l'insegnante insegna, in che cosa consiste il suo "sapere sapiente" (Cfr. Tochon, 1993), la sua magistralità. Gli studi sull'*Analisi delle pratiche* educative, partendo da un orientamento induttivo di indagine, hanno evidenziato che il fare dell'insegnante è denso di teoria e di contenuti ma anche di una *sagesse pratique* che si traduce nell'esperienzialità, intendendo con questo costruito quella formazione che matura attraverso l'esperienza, in cui sovente ricorre la componente euristica. Ma il sapere dell'insegnamento è anche quello che Polanyi (1980) ha teorizzato in una competenza personale, che rivela, alla maniera di H. Arendt, l'impronta del soggetto che compie l'azione, quella *singularité* in cui è possibile riconoscere la sua *allure*, quella traccia o stile personale fatto di gesti, di espressioni, di modi di fare, di dire, di configurazioni emozionali, e poi di credenze, di memorie, che tradotte in competenze equivalgono a una postura di insegnamento, ossia alla capacità di stare nelle situazioni educativo-didattiche, di dialogare con l'educando, di confrontarsi con i colleghi, di osservare ciò

che accade in classe, di sottoporlo ad analisi, di intervenire in situazioni impreviste (Cfr. Perrenoud, 1996); come pure, nella capacità di argomentare, di stabilire connessioni con gli altri saperi, di problematizzare. Anche alla luce delle risultanze di questi lavori si è compreso che, evidentemente, per insegnare, conoscere i contenuti non basta: occorre individuare all'interno di ciascuna disciplina le "idee fondanti", le "strutture concettuali", quelle "procedure che lo organizzano per essere in grado di facilitarne la costruzione in una mappa di connessioni anche in chi apprende" (Laneve, cit., p. 22). Ma non solo: occorre la conoscenza che deriva dal ricordo, dall'aver sperimentato una situazione di classe, dall'aver risolto un problema; e nondimeno la consapevolezza che un sapere può rivelarsi educativo a determinate condizioni di fattibilità, ossia è capace di produrre nell'allievo un miglioramento sotto il profilo intellettuale, morale o affettivo se e solo se è orientato sul piano della formazione umana.

2. Per una pedagogia del sapere

Da questo quadro composito viene fuori una nozione polisemica di competenza professionale dell'insegnante (Damiano, 2004), che si riconosce in una genealogia di saperi di tipo dichiarativo (sapere "che cosa"), procedurale (sapere "come"), condizionale (sapere "quando" e "perché"). Essi comprendono, a un tempo, una componente formale, frutto di conoscenze apprese, elaborate e strutturate in un sapere disciplinare e organizzato in concetti, in un metodo, e una componente informale, che ricade nella dimensione personale, ossia in quello che Popper definisce "mondo Due", legato a un sapere situazionale, dell'esperienza. E se il primo costituisce il fondamento dell'azione insegnativa, il secondo, sul quale ho scelto di soffermare la mia attenzione, è, a ben vedere, quello che Agazzi ha definito "intenzionalità del sapere" (1988, p. 4): una costante interrogazione sulla "direzione di senso" dell'azione didattica e del sapere rispetto a un certo modello di uomo, a una determinata società, a una certa cultura, a un sistema condiviso di valori. Ad essa spetta il compito più alto e anche più gravoso, e cioè quello di trasmettere modi di crescere, di capire, di volere, di essere, ponendoli in dialogo con la disciplina, con i suoi contenuti e finanche con la stessa tecnica dell'insegnamento. Lo spazio fenomenologico-ermeneutico in cui si riconosce questa riflessione non va pensato come una scienza che si aggiunge alla didattica generale o disciplinare: essa rientra *de iure* nella riflessione pedagogica, ossia in quella pedagogia del sapere teoricamente fondata, che non si risolve in una vuota e dogmatica metafisica dell'insegnamento che si ripete sempre uguale nei processi e nelle finalità che persegue; ma si identifica con una formazione spirituale che attinge, alla maniera di Lombardo Radice, da una "esperienza della scuola in atto" (1927, pp. 134-135). In essa, lungi dal riconoscere il valore esclusivo di una ragione universale necessitante ed asettica tutta curvata sui mezzi, sulle tecniche dell'istruzione e sullo sviluppo delle competenze, si rintraccerà una "critica del sapere" che matura da una consapevolezza filosofica del/i sapere/i che si insegna/ano con riferimento all'uomo da

educare/formare e alla storia. In tal senso, essa si pone come teoria pedagogica del sapere storicizzato, che investe di senso e nel loro svolgersi tutti i saperi disciplinari, allo scopo di liberarli dai feticci di una didattica delle competenze e di quella delle materie per ritrovare l'unità nell'armonia. Nel ricercare questa dimensione unitaria, la pedagogia del sapere sofferma l'attenzione sul significato del sapere, sulla sua ontologia categoriale, sulle sue stratificazioni più profonde, sulle sue aporie e direzioni: vuole superare una visione del sapere come enciclopedismo e come tecnica (Cfr. Bertagna, 2000) a cui ci stiamo esponendo con un ritorno prevalente ai mezzi, per ristabilire l'equilibrio con i fini e con un sapere pedagogico volto a far maturare nell'insegnante una conoscenza, intesa come contemplazione della verità *sub specie aeternitatis*. Se molti, infatti, sono i "referenti" della didattica (Laneve, 1993, p. 138) nei percorsi per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria di I e II grado, uno solo può essere il referente principale che riesce a tenerli tutti insieme come spazio culturale e trasversale ai diversi saperi e capace di farli dialogare: una pedagogia del sapere, capace di riunire le vie della scienza intorno ad un ideale di equilibrio e di armonia tra le conoscenze e le dimensioni umane, tra le quali sempre più emerge l'attenzione per l'*ethos* professionale. È questo un apprendimento di secondo livello che segue e accompagna la persona dell'insegnante come condizione della sua stessa formatività, le cui coordinate valoriali, raccogliendo le istanze del nostro tempo e della temperie culturale postmoderna, postumana, antidemocratica, postpandemica non possono che essere il bene, il bello, la speranza e la testimonianza, indispensabili per la realizzazione di un progetto culturale e di un apprendimento orientato sul piano antropologico e umano.

Sì, la pedagogia del sapere deve poter germogliare su questi presupposti per asurgere alla funzione di *koinè* culturale, ossia di dialettica tra i saperi. Come una tela, essa terrà insieme la trama e l'ordito dei saperi disciplinari, che saprà far dialogare con la società, con le sue derive e con i cambiamenti che investono inevitabilmente il ruolo dell'insegnante e il "fare scuola". Alla maniera platonica queste tre anime, pedagogia del sapere, saperi disciplinari, società, dovranno essere ricordate sul piano della ricerca e istituzionale "come se fossero tre suoni di un'armonia", sì da autoregolarsi, autodeterminare le proprie linee di sviluppo e contaminarsi per evitare una formazione autoreferenziale, frammentata, che è figlia di un fare scomposto e del prevaricare dell'una sull'altra. È questo un progetto che nella presente *Stimmung* culturale forse appare inattuale e non *à la page*, un'utopia per il nostro tempo e per la formazione del docente del XXI secolo che, nella sua radicale problematicità, necessita di risposte che sappiano guardare al di là delle parcellizzazioni scientifico-disciplinari e nell'ordine della collegialità, com'è proprio di una comunità scientifica multidisciplinare che guarda con fiducia alla interdisciplinarietà.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi E. (1988). La dignità scientifica delle diverse discipline. *Nuova Secondaria*, VI(1), 3-5.
- Bertagna G. (2000). Il sapere come tecnica. In C. Laneve (ed.), *Per una pedagogia del sapere. Téléfo e lo studio* (pp. 120-170). Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1993). *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2017). *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Lombardo Radice G. (1927). *Saggi di critica didattica*, a cura di L. Stefanini. Torino: SEI.
- Perrenoud Ph. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Polanyi M. (1990). *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*. trad. it., Milano: Rusconi.
- Tochon F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.

La formazione come progetto culturale e politico. Tra solitudine professionale e cultura pedagogica condivisa

Lisa Stillo

Assegnista di ricerca - Università Roma Tre
lisa.stillo@uniroma3.it

1. Lo stato di salute di insegnanti e dirigenti: alcuni tratti di interesse

La condizione professionale vissuta oggi in Italia da insegnanti e dirigenti abbraccia una complessa rete di questioni, che dipendono sia dalle trasformazioni di carattere storico, politico, culturale e sociale del paese, sia dai processi formativi e di costruzione dell'identità docente. I rapporti Talis che vengono realizzati negli anni confermano alcuni *trend* per insegnanti e dirigenti in Italia: si tratta di una categoria professionale "anziana" rispetto alla media dei paesi OCSE e con una percentuale alta di insegnanti e dirigenti di genere femminile (Talis, 2018), con un background formativo ed esperienziale contraddistinto da una grande eterogeneità dei percorsi, dissimili per durata, strutturazione, contenuti e gestione delle proposte. Non potendo in questa sede restituire la complessità di tale pluralità, si indicheranno solamente alcuni passaggi ritenuti cruciali nei cambiamenti e sviluppi identitari della professionalità docente. In prima battuta, con l'affermazione di una scuola laica e pubblica, rivolta a tutta la popolazione, cambia la fisionomia intera della scuola, dell'istruzione e della formazione: nascono percorsi dedicati a coloro che avrebbero insegnato nella scuola elementare, diversificandosi da una formazione più accademica e disciplinare destinata ai docenti della scuola secondaria. Nel tempo tale dicotomia formativa è andata affievolendosi, seppur ancora oggi sono presenti differenze importanti sia sul piano della strutturazione formativa e delle regolamentazioni, sia sul piano dell'accesso all'insegnamento (Margiotta, 2013). Appartiene alla seconda parte del Novecento una trasformazione parziale e mai del tutto conclusa della scuola italiana e dei suoi insegnanti, che, fino alle proteste del '68, erano per lo più di formazione gentiliana, concentrati esclusivamente sulla dimensione culturale e disciplinare, a discapito delle competenze psico-pedagogiche e didattiche. È con la riforma degli ordinamenti didattici della legge 341 del 1990 che si riorganizza la formazione degli insegnanti, attraverso l'istituzione della SSIS (Scuola di specializzazione dell'insegnamento secondario) e del corso di Laurea in Scienze della formazione primaria. Per la prima volta sia per coloro che insegneranno nella scuola primaria, sia per coloro che si occuperanno della secondaria, è prevista una formazione gestita e realizzata dall'Università, luogo di scambio e dibattito culturale, ma anche spazio di ricerca e innovazione. In seguito, fino ad arrivare al presente, si susseguiranno riforme di

corto respiro, che frammenteranno notevolmente il percorso formativo iniziale degli insegnanti della scuola secondaria (passando dalla SISS al TFA per poi proporre il FIT, mai entrato in vigore), fino alla proposta di 24 crediti universitari nelle discipline antro-psico-pedagogiche e delle metodologie didattiche da maturare per gli aspiranti docenti. Attualmente la prospettiva del prossimo futuro è di un'ulteriore modifica strutturale del percorso di formazione iniziale, frutto della proposta sinergica di più associazioni pedagogiche italiane in accordo con le parti istituzionali e ministeriali.

Un quadro, dunque, critico dal punto di vista della progettualità e della cultura della formazione iniziale degli insegnanti, accompagnato da una precarietà e complessità mai pienamente affrontate. Gli ultimi dati del rapporto Eurydice (2021) sul benessere e lo sviluppo professionale di docenti e dirigenti pone una serie di urgenti questioni che meritano di essere affrontate anche sul piano della ricerca e del dibattito scientifico per fornire risposte adeguate ed organiche.

Tra queste, alcuni degli aspetti emergenti riguardano da una parte la dimensione più organizzativa/gestionale, carente nella continuità del reclutamento e nell'impiego equilibrato di docenti in ambiti territoriali e settori didattici differenti; dall'altra, una dimensione formativo/pedagogica che ci interroga sul tipo di scuola, e quindi di insegnanti, che vogliamo; sugli obiettivi e le finalità dell'educazione.

A tal proposito, alcune domande di ricerca hanno orientato un focus di indagine, parte di un lavoro più ampio¹ che ha voluto approfondire la dimensione valoriale, le posture ed i riferimenti sottesi alle pratiche educative, con l'obiettivo di trovare spazi di incontro sostanziale tra teoria e prassi, modelli di riferimento e pratiche educative, provando a comprendere le relazioni esistenti tra l'estrema precarietà, discontinuità e scarsa condivisione formativa e la strutturazioni di un habitus professionale proprio dell'identità docente. Con habitus intendiamo, infatti, un "sistema di disposizioni durature e trasmissibili, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti" (Bourdieu, 2005, 84). Una sorta di grammatica dell'azione (Perrenoud, 2002) implicita e non codificata, che si nutre di esperienza, relazioni sociali, condivisione e riflessione (Striano, 2012) e che necessita di attenzione e cura.

2. Mettersi in ascolto. Suggestioni emerse

Che idea hanno della scuola gli insegnanti, come si percepiscono? Quale secondo loro l'obiettivo che la scuola deve perseguire? Queste, dunque, alcune delle domande che hanno guidato i 5 focus group realizzati con docenti e dirigenti di diverse aree geografiche di Italia; sono stati coinvolti professionisti provenienti da Milano, Roma, Reggio Emilia, l'Aquila e Catania, al fine di ascoltare un'eterogeneità di voci, bisogni e riflessioni maturate anche grazie alla loro esperienza nei

1 Per approfondimenti cfr. Stillo, 2020.

diversi territori. Lo strumento del focus group ha permesso di approfondire, ed arricchire attraverso lo scambio tra i partecipanti, alcuni nodi legati all'identità docente e alla formazione iniziale ed in servizio, pur nella consapevolezza dell'impossibilità di generalizzare quanto emerso (Corbetta, 2003). Si è deciso in questa sede, per ragioni di spazio, di riportare sinteticamente i macro elementi emersi dalla conduzione:

- Consapevolezza di una disorganicità professionale ed istituzionale in merito alla figura del docente. In particolare, si sottolineano l'estrema confusione e disorganicità dei percorsi, con ovvie conseguenze su una destrutturazione del corpo docente come organo in grado di muoversi in modo condiviso, operando efficacemente. Un percorso formativo che balbetta, con passi avanti e a ritroso;
- La solitudine professionale, frutto di una frammentata proposta formativa, spesso vissuta in modo solitario, poco sostenuta a livello scolastico locale, ma anche istituzionale;
- Il ruolo del docente, da ripensare in una prospettiva maggiormente attiva, di piena partecipazione e di rilevazione dei reali bisogni formativi attuali;
- L'assenza di un orizzonte culturale pedagogico condiviso ed esplicito;

Tali aspetti restituiscono le inconsistenze e le difficoltà prodotte da una formazione strutturata in modo convulso, a singhiozzi, con procedure burocratiche e legislative lente e l'urgenza di restituire un orizzonte di senso che sia frutto di un incontro tra tutti coloro che si occupano di educazione e di scuola. Strutturare, dunque, un pensiero organico, complesso, interessandosi di promuovere una scuola di qualità, avendo sempre a mente il nesso inscindibile che lega la costruzione di una professionalità ad una istituzione scolastica capace di guidare il cammino delle giovani generazioni (Frabboni, 2013). Si tratta di un "rinnovamento culturale e pedagogico" in grado di contrastare il "ritorno alle barbarie" (Franceschini, 2014, p. 74) delineando la scuola del presente e quella del futuro, di cui gli insegnanti dovrebbero potersi sperimentare come *architetti* ed *artigiani* del sapere e dell'educare, anche e soprattutto attraverso lo sviluppo di una coscienza condivisa rispetto ad un'idea di scuola, e quindi di società (Baldacci, 2014).

La formazione degli insegnanti è oggi chiamata ad assumere un ruolo cruciale nel ri-orientamento dei professionisti dell'educazione, che possano effettivamente costituirsi come intellettuali impegnati (Giroux, 1988) e ricercatori-investigatori (Dewey, 1929/1967). Va ripensata, quindi, non come mera azione di addestramento, ma come un progetto sociale, culturale e politico della scuola tutta, in virtù del carattere trasformativo dell'educazione e dell'istruzione, che richiede insegnanti politicamente impegnati nella formazione dei cittadini, dalla *testa ben fatta* e non dalla *testa ben piena* (Morin, 1999).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: Franco-Angeli.
- Bourdieu P. (2005). *Il senso pratico*. Armando: Roma.
- Cambi F. (2014). La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 31-26). Firenze: Firenze University Press.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. I. I paradigmi di riferimento*. Bologna: Il Mulino.
- Dewey J. (1929/1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Frabboni F. (2013). La formazione degli insegnanti in Europa. Fattore di qualità della scuola. In M. Baldacci (ed.), *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 3-21). Milano: Mondadori.
- Franceschini G. (2014). Insegnare domani: la formazione dei docenti nell'era della recessione economica. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 63-79). Firenze: Firenze University Press.
- Giroux H. (1988). *Teachers as Intellectuals*. New York: Bergin & Garvey.
- Margiotta U. (2013). La formazione degli insegnanti secondari in Italia. In M. Baldacci (eds.), *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 161-206). Milano: Mondadori.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Stillo L. (2020). *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*. Roma: Roma TrE-Press.
- Striano M. (2012). Riflessione e riflessività. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico: manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Talis (2018). TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey. <https://www.oecd.org/education/talis/>

“Lezioni di resilienza”: il contributo di alcuni Maestri per una formazione docente rinnovata¹

Elena Zizioli

Professoressa Associata - Università Roma Tre

Patrizia Garista

Ricercatrice - INDIRE

1. Dal disorientamento alla resilienza

In quella che viene considerata l'epoca Covid, nella consapevolezza che non possono essere sottovalutati gli effetti di lungo periodo provocati dalla pandemia sulle vite dei singoli, delle istituzioni, delle comunità, le indagini scientifiche hanno rilevato un generale disorientamento unito ad un senso di profonda incertezza per il futuro. Agli insegnanti, agli educatori, è stato chiesto di ripensare non solo ad una diversa organizzazione dei contenuti, ma anche di ripensarsi per individuare un nuovo modo di porsi e proporsi agli studenti, più distanti, smarriti, costretti per molto tempo in tempi e spazi altri da quelli tradizionalmente deputati per la didattica.

Non è stato semplice e neppure immediato reiventarsi di fronte a nuovi compiti, a inedite responsabilità, a ritmi di lavoro fuori dall'ordinario in scenari mutati e mutanti. E non è apparso a tutti chiaro che la crisi avrebbe potuto rappresentare l'occasione per attivare, come dimostrato nelle situazioni di emergenza (Vaccarelli, 2018), un potenziale generativo; ma è certo che questa crisi ha portato a riflettere, senza alcun dubbio, sulla necessità di rivisitare alcune competenze, sul ritenere, ad esempio, indispensabile irrobustire la resilienza, per essere come “canne di bambù” (Garista, 2018) in grado di resistere alla tempesta per ritornare alla cosiddetta normalità appunto rigenerati.

Si può anche azzardare che il ripensarsi sia stato dettato, in modo forse implicito, dal desiderio di uscire da logiche spersonalizzanti e da abitudine routinarie, da processi di burocratizzazione che negli ultimi anni hanno tolto il gusto dell'insegnare e dell'apprendere in una scuola che, trovandosi ad un “bivio” (Baldacci, 2019), ha ceduto alle lusinghe neoliberiste dell'aziendalizzazione e che ora non può non rivedere tempi, spazi, le modalità stesse dell'apprendere e dell'insegnare nella prospettiva di un benessere esistenziale di tutte/i e di ciascuna/o (Bocci, 2021).

1 Il contributo è da intendersi l'esito del lavoro congiunto delle due Autrici; tuttavia a Elena Zizioli vanno attribuiti il primo e il secondo paragrafo e a Patrizia Garista il terzo e il quarto.

In questo contributo abbiamo perciò deciso di restituire in parte gli esiti di una ricerca che, sulla scorta di una “memoria operante” (Tomarchio, 2016), ha provato a interrogare alcuni maestri che sono stati capaci in situazioni complesse o di crisi di agire fuori dagli schemi tradizionali, offrendo “lezioni di resilienza”. Si ritiene questa esplorazione generativa in quanto può supportare pratiche trasformative necessarie a promuovere autoconsapevolezza e a elaborare identità professionali “forti” (Annacontini, 2019), per saper far fronte ai cambiamenti con creatività, considerando l'improvvisazione e l'inventiva personale non fattori di destabilizzazione, bensì risorse preziose per riorientare anche l'agire didattico.

2. Compensare le fragilità

La resilienza può diventare, come suggerisce Goussot (2014), un prisma per rileggere molte innovazioni educative, per ripercorrere il ponte tra resilienza ed apprendimento, soffermandosi di volta in volta, su aspetti cruciali per la relazione educativa (Garista, 2018). I pedagogisti resilienti, con le loro testimonianze, mostrano un *atteggiamento contrario alla situazione scolastica* del loro tempo, volgendo il loro sguardo verso risorse umane non considerate nel contesto scuola, ma fondamentali per superare difficoltà e differenze. Mettendo in luce alcuni aspetti di Pestalozzi, Makarenko e Freire, considerati pedagogisti resilienti da Alain Goussot (2014) nella sua opera *Pédagogie et résilience*, si intendono fornire spunti anche per ulteriori ricerche. Sono questi i pedagogisti che hanno saputo costruire *dispositivi educativi dei processi resilienti*, trasformando *spazi, tempi, materiali* e la *relazione educativa* (Garista, 2018). La loro vita *testimonia* un interesse verso la ricerca di risorse umane e potenzialità che risiedono in ogni processo di apprendimento (Goussot, 2014).

Come trasformare le resistenze di chi non vuole apprendere in una possibilità di apprendimento? È possibile recuperare soggetti vulnerabili, fragili e traumatizzati e rendere tali difficoltà una risorsa per il cambiamento? Si parte da Pestalozzi, il quale affermava la necessità, come educatori, di interrogarsi continuamente, di esercitare il “dubbio pedagogico” circa l'educabilità e la propria competenza di sostenerla e di fare tutto ciò a partire da sé, dalla propria storia, riportando al centro del discorso il dono delle emozioni e l'importanza dell'affettività nell'apprendimento, dove la fragilità da ostacolo può farsi motore per il cambiamento. Il suo progetto educativo si innerva di apprendimenti che riguardano la vita, le *life skills* diremmo oggi, come la possibilità di voler vivere insieme, per mezzo delle relazioni e del riconoscimento reciproco. Solo imparando ciò che influenza il proprio modo di essere e di vivere è possibile ipotizzare una società caratterizzata da giustizia sociale e uguaglianza. L'apprendimento diventa quindi una compensazione alla fragilità umana.

3. Coniugare etica ed estetica

Anton S. Makarenko ci offre una lezione pedagogica altrettanto densa e feconda anche per l'alta complessità del contesto in cui maturò. Si propone infatti la costruzione di uno spazio, dove pur correndo il rischio di annullare la dimensione individuale in quella collettiva, si afferma l'urgenza etica di formare alla responsabilità nella condivisione delle storie, irrobustendo i legami solidali, ben sapendo che la resilienza non è lontana solo dal concetto di "invulnerabilità", bensì anche da quello di "autosufficienza" in quanto si definisce attraverso "un atteggiamento di apertura verso le esperienze e di interdipendenza nei rapporti con gli altri" (Walsh, 2008, p.5).

Gli educatori e, quindi, gli insegnanti sono chiamati a sviluppare il tatto pedagogico riflettendo sulla circolarità teoria-prassi in un'autenticità di rapporto e di relazioni educative che possono esprimere la bellezza come valore rigenerativo ed etico.

Dalle pagine di Paulo Freire, nel segno di una ri-umanizzazione, si offre ai docenti l'occasione di affermare la non neutralità del dispositivo formativo, individuando le dimensioni di alienazione che possono pregiudicare i processi di apprendimento-insegnamento. L'autenticità va, quindi, salvaguardata mediante un'esperienza "totale" che si esprime a più livelli: dalla politica alla gnoseologia, dall'estetica all'etica, in cui la bellezza deve necessariamente coniugarsi con la serietà (Freire, 2014, p. 25), partendo dall'assunto che è già di per sé un manifesto di resilienza: *cambiare è difficile, ma è possibile* in una "pratica educativa liberatrice" che "valorizza l'esercizio della volontà, della decisione, della resistenza, della scelta; il ruolo delle emozioni, dei sentimenti, dei desideri, dei limiti; l'importanza della coscienza storica, il senso etico della presenza umana nel mondo [...]" (Freire, 2021, p. 48).

4. Uno sguardo al futuro: le buone pratiche

Goussot (2014) nel catalogare le lezioni dei Maestri in parole chiave come: incontro, mediazione, interazione, compensazione, zona intrapsichica e interpsichica di sviluppo prossimale, narrazione, dialogo, dimensione storico-culturale di sviluppo, auto-stima, comprensione, connessione a se stessi, connessioni al mondo, cooperazione e inclusione, ci restituisce voci generative di resilienza, ma anche di vita democratica a scuola. Tali riflessioni ci sembrano feconde non solo nell'orientare lo sviluppo professionale e la pratica docente ma sono risultate preziose anche per la rilettura critica dei risultati di un progetto europeo "*Learning from Best Performers in Education*" (Benedetti et al., 2020) che ha selezionato con un approccio "bottom up" pratiche di scuola, narrazioni biografiche di docenti e dirigenti sulle attività innovative che hanno introdotto nelle loro scuole, tematizzando e problematizzando alcune questioni centrali nel dibattito scolastico-pedagogico ai fini di una loro trasferibilità in diverse aree d'Europa per una rinnovata formazione docente, facendo emergere le parole di resilienza proprie del lessico dei Maestri.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G. (2019). *Imparare a essere forti. Segnavia di pedagogia della salute per pensare la relazione di cura*. Bari: Progedit.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Benedetti F., Cinganotto L., Garista P. (2020). Connecting best performers in education: insights from a European project. In R. Caldin (ed.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp. 54-63). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2021). Criticità, retoriche e occasioni (mancate?) nei discorsi sulla scuola durante la pandemia. In G. Crescenza (ed.), *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* (pp. 165-181). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.
- Garista P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Goussot A. (2014). *Pédagogie et résilience*. Paris: L'Harmattan.
- Makarenko A. S. (2007). *La pedagogia scolastica sovietica*. Roma: Armando.
- Tomarchio M. (2016). Memoria operante e processi formativi. Percorsi educativi e didattici. In A. Catalfamo, M. Aliotta (eds.), *Memoria, oblio, perdono* (pp. 71-80). Troina: Grafiser.
- Vaccarelli A. (2018). Educazione in emergenza: l'intervento pedagogico nelle situazioni di catastrofe. In L. Cerrocchi, L. Dozza (eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 354-365). Milano: FrancoAngeli.
- Walsh F. (2008). *La resilienza familiare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zizioli E. (2021). 'Resilient education': the schooling system becomes non-formal. *Pedagogia Oggi*, 19(1), 65-71. <https://doi.org/10.7346/PO-012021-08> [01/12/2021].

Sessione 8
Sviluppo professionale e formazione continua
dell'insegnante specializzato

Chair

Pasquale Moliterni

Relazione introduttiva

Marinella Muscarà

Rapporteur

Silvia Maggiolini

Interventi

Karin Bagnato

Maria D'Ambrosio

Daniela Gulisano

Stefania Maddalena

Giuseppe Carmelo Pillera

Moirà Sannipoli

Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo

Matteo Villanova

Chair

La formazione continua per alimentare il sapere pratico-poietico dell'insegnante e una cultura professionale inclusiva

Pasquale Moliterni

*Professore Ordinario - Università "Foro Italico" di Roma
pasquale.moliterni@uniroma4.it*

1. Formazione continua per sviluppare cultura professionale

La necessità di una formazione continua del docente, di ogni docente ancorché specializzato per il sostegno, discende dal fatto che la sua è un'azione pratico-poietica, generativa di processi e opere, tipica di un professionista che affronta situazioni sempre nuove utilizzando tecniche e conoscenze fondamentali in modo competente, con soluzioni pertinenti e ad hoc, mediando l'universalità dell'orientamento finalizzato all'agire con la multiformità delle situazioni fattuali e generando, pertanto, azioni singolari. Non è un semplice esecutore ma un esperto la cui competenza professionale, a partire da quella iniziale che mira a far acquisire i fondamenti della stessa, si affina e si incrementa nel tempo, grazie alle sfide derivanti da situazioni sempre nuove che necessitano di azioni e soluzioni adeguate ed efficaci. Il sapere degli insegnanti è un sapere che si sviluppa pertanto nell'azione e che è generativo di ulteriore sapere. Ma ciò richiede riflessività. L'insegnante è tanto più competente quanto più ha consapevolezza delle scelte e tiene sotto controllo le azioni, riflettendo su di esse per meglio "cor-rispondere" ai bisogni degli alunni e agli elementi critici sopravvenienti. È proprio in tal senso che possiamo considerarlo come "professionista riflessivo" (Schön, 1993) che nel riflettere sulle azioni professionali, incrementa le proprie conoscenze e competenze.

In quanto professionista è chiamato a dar conto e ragione innanzitutto a sé stesso, ma soprattutto al/ai soggetto/i implicati nella interazione formativo-educativa: gli alunni e, più o meno direttamente, i genitori degli stessi. Tanto più la sua azione sarà efficace quanto più saprà essere coinvolgente e motivante. D'altra parte, professione viene dal latino *profiteor*, che significa per l'appunto professare, dare testimonianza della propria competenza non solo in forma esplicita, utilizzando parole e tecniche adeguate, ma anche attraverso modi di essere umani e di attenzione per l'altro, attraverso azioni e atteggiamenti congruenti tra il dire e il fare. Perciò quella del docente è una *vocatio*, esprime una vocazione, una chiamata: essere al servizio dei bisogni educativi e formativi di ogni alunno, nessuno escluso, prendersene cura per promuoverne il processo di sviluppo attraverso artefatti culturali e azioni efficaci. La specificità della scuola è proprio quella di promuovere la crescita di ogni alunno attraverso la cultura.

La professione dell'insegnante risponde quindi all'etica della cura, del prendersi

cura dei propri alunni, che ha portato Don Lorenzo Milani a incidere l'espressione *I care* (mi sta/i a cuore) sull'architrave della porta della Scuola di Barbiana.

È compito dell'insegnante, dunque, promuovere un clima scolastico socialmente positivo, in cui ciascuno si senta accolto e valorizzato, così come si conviene ad ogni educatore. Ma l'insegnante, in particolare, deve esprimere l'etica della cura attraverso la predisposizione delle condizioni più favorevoli a sviluppare il processo di apprendimento di ogni alunno, facendo leva sulle forme e modalità più opportune di rappresentazione/acquisizione della conoscenza, intesa come rappresentazione dell'esperienza personale nel mondo, avendone cognizione e metacognizione.

L'insegnante deve saper chiedere a ogni alunno ciò che può fare e, dunque, saper ricalibrare l'attività didattica in modo proattivo, a favore delle effettive possibilità di partecipare all'azione didattica e formativa. Ancorché specializzato per il sostegno, egli ha bisogno di essere "formato all'azione" pedagogica e didattica, ovvero alla capacità di promuovere relazioni educative positive e di attivare le mediazioni didattiche più opportune mediando, facendo cioè da ponte tra cultura e alunno, perché essa possa essere fonte di umanizzazione, ovvero di sviluppo di autonomia competente e responsabile.

In definitiva, l'insegnante deve avere competenze didattiche, ovvero di opportuna predisposizione degli oggetti culturali nelle forme e modalità più sollecitanti e coinvolgenti per ogni alunno, al fine di promuoverne il successo formativo, ma altresì attenzione alle condizioni e modalità organizzative dell'azione didattica e, dunque, competenze educazionali/organizzative favorevoli allo sviluppo del processo formativo (lavoro individuale e di gruppo, tempi adeguati all'apprendimento, mediazioni attive, iconiche e analogiche, attività laboratoriali, strategie di *peer tutoring* e *cooperative learning*...), oltre al reperimento e alla valorizzazione di risorse funzionali all'efficacia formativa.

2. Competenza didattica e ricerca didattica

La competenza didattica, che costituisce la competenza specifica della professione docente (di qualsiasi docente!), si intreccia dunque con quella educazionale e pedagogica!

Ma va anche considerato che sapere e competenza degli insegnanti hanno la particolarità di svilupparsi nella pratica: si tratta di un terzo tipo di conoscenza - come evidenziato da Sampaio Da Novoa nella relazione introduttiva al presente convegno-, che si alimenta non solo nella pratica ma, ancor più, in una comunità di pratica (Wenger, 1998), nella scuola e soprattutto nel confronto con l'università, vocata a far sedimentare in teorie tale sapere. Il sapere pratico-poietico degli insegnanti sarà tanto più riconoscibile e valorizzabile quanto più frutto del confronto e dell'incontro tra scuola e università, tra i luoghi della prassi e quelli della sedimentazione teorica. Un sapere, dunque, frutto della interazione, integrazione e cooperazione tra scuola e università, nel decentramento degli insegnanti dalla prassi dell'aula, per coglierne i tratti di valore e quelli critici.

La cultura professionale si incrementa in questo “terzo luogo” della formazione in servizio e del tirocinio formativo, quest’ultimo con un ruolo rilevante sia nella formazione iniziale sia nella formazione in servizio giacché dà agli insegnanti la possibilità di mettersi in gioco come professionisti riflessivi che cooperano alla progressione del sapere didattico, offrendo anche ai novizi la narrazione intelligente della propria esperienza. La scuola in tal modo si concepisce come sistema accogliente e istituyente, come vivaio di relazioni umane e luogo di apprendistato professionale in cui confrontarsi con colleghi e gruppi, con la managerialità pedagogica del dirigente e dei colleghi che esprimono la managerialità intermedia, per cogliere i tratti significativi dell’azione scolastica attraverso i documenti che ne costituiscono l’espressione, percependosi ulteriormente come organizzazione che apprende (Sergiovanni, 1996; Weick, 1995). Quella del tirocinio può costituire pertanto un’opportunità significativa di formazione in servizio e di sviluppo professionale nella scoperta di cosa modificare e migliorare nella concreta azione didattica, sviluppando ricerca didattica, in autonomia e in partnership con le reti interistituzionali e con le università.

La ricerca didattica si pone, dunque, come terzo tipo di conoscenza: né solo ricerca, né solo didattica, ma riflessione ed elaborazioni sulla pratica didattica, per la produzione e capitalizzazione di repertori, artefatti e processi mediatori didattici – con forme e modalità di mediazione più calde e coinvolgenti, come quelle attive e analogiche, o più distanzianti e capaci di favorire processi di de-centramento cognitivo, come quelle iconiche e simboliche — da rioffrire come sapere utile a produrre rinnovamento didattico ed organizzativo dell’azione formativa nel suo complesso, in contesti cooperativi e inclusivi, valorizzanti la partecipazione di ciascuno.

La didattica, dunque, non ha soltanto una sua epistemologia ma è epistemologia essa stessa (Damiano, 1993), cioè scienza chiamata/vocata a costruire forme di conoscenza adatte ad essere apprese, trasformando quelle formalizzate dalle varie discipline scientifiche, oggetto dei curricula scolastici, in ragione dei bisogni e delle possibilità degli alunni, per renderle adeguate ad essere apprese e quindi idonee a favorire il successo formativo di ogni alunno.

Ma ciò richiede altresì attenzione alle modalità di costruzione/presentazione degli oggetti culturali, per sviluppare percorsi significativi più vicini all’esperienza dei bambini e dei ragazzi, in forma pre-disciplinare o proto-disciplinare, nel *continuum-discontinuum* tra saperi informali e conoscenze formalizzate, integrate a livello interdisciplinare e transdisciplinare.

Vi è bisogno, dunque di significativa ricerca didattica, da promuovere nell’incontro tra formazione iniziale e riflessione/formazione in servizio, tra apporti teorici e apporti laboratoriali, tra università e scuola, per l’avanzamento dei saperi e delle competenze didattiche e pedagogiche.

In particolare, è necessario:

- riflettere sui saperi di base e sulle strutture generali della conoscenza poste a fondamento dei processi formativi, per tener meglio conto del bisogno di unitarietà del conoscere da parte di ogni alunno;

- imparare a guardare al senso delle discipline e alla loro natura polimorfa nella rappresentazione poliedrica del mondo, evitando segmentazioni e frammentazioni, per una conoscenza non segmentale e cumulativa, ma significativamente integrata;
- coordinare le proposte formative sia sul piano sincronico sia nella loro evoluzione diacronica;
- favorire una ricerca didattica come riflessione sull'azione di insegnamento, che interfacci l'organizzazione della scuola e quella dell'università;
- promuovere laboratori e luoghi di confronto e di capitalizzazione delle acquisizioni (prassi, schemi, testi, audio, video, ICT...), da rendere disponibili per incrementare la cultura didattica e pedagogica;
- favorire cooperazione tra pedagogisti, disciplinaristi e professionisti della scuola per cogliere anche la rilevanza sociale della conoscenza nello sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e responsabile;
- ripensare gli insegnanti come professionisti accomunati da un sapere professionale didattico e pedagogico, che si sviluppa in forma comunitaria e collettiva (*team-teaching/team-learning*), rafforzando la professione stessa, oggi ancora collocata ai margini del sistema sociale;
- alimentare il circolo virtuoso e incrementale della competenza per essere-divenire insegnanti sempre più capaci di promuovere successo formativo per ciascun alunno, nessuno escluso, attraverso forme di autovalutazione e di valutazione condivisa.

È necessario infine prestare attenzione alle condizioni di esercizio dello sviluppo professionale, ovvero a tempi e spazi adeguati di incontro e confronto, di intercambio tra insegnanti e esperti ricercatori, e ad un sistema di raccolta dati, documenti e artefatti – anche grazie alle opportunità offerte dalle tecnologie –, per la comprensione dell'evoluzione della scuola nel suo complesso, utile sia all'interno, per i nuovi arrivati, sia all'esterno, nelle situazioni di tirocinio e di confronto con altre realtà scolastiche, associative e istituzionali.

Riferimenti bibliografici

- Damiano E. (1993). *L'azione didattica*. Roma: Armando.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Sergiovanni T. (1996). *Leadership for Schoolhouse*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Weick K. (1995). *Senso e significato dell'organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E. (1998). *Community of practice*. Cambridge: University Press.

Relazione introduttiva

L'oscillazione variabile della formazione degli insegnanti: una questione sempre aperta

Marinella Muscarà

Professoressa Ordinaria - Università Kore di Enna
marinella.muscara@unikore.it

La storia italiana, tanto quella più recente quanto quella più antica, ci ricorda che la questione della formazione dei docenti – sviluppo professionale, formazione in ingresso e formazione continua nelle scuole di ogni ordine e grado – ritorna periodicamente al centro del dibattito politico e culturale con intensità variabile. Metaforicamente parlando, potremmo paragonare *l'andirivieni* dell'attenzione su tali questioni al movimento oscillante del pendolo. Se, infatti, già alla fine del XVI secolo Galileo Galilei riteneva regolare il movimento del pendolo, gli studi successivi hanno dimostrato che l'oscillazione del pendolo non sempre è isocrona, ma varia a seconda della lunghezza del filo del pendolo, per cui il pendolo più lungo impiega più tempo a ritornare al punto di partenza rispetto a quello più corto, pur avendo la stessa massa. E seguendo l'oscillazione di un pendolo a filo lungo, il tema della formazione dei docenti è ricomparso prepotentemente al centro del dibattito politico e culturale, anche sotto la spinta dell'emergenza sanitaria da Covid che ha interessato il nostro Paese a tutti i livelli e ha costretto le istituzioni scolastiche ad adottare modalità straordinarie di riorganizzazione dell'attività didattica, allo scopo di garantire il diritto all'istruzione delle alunne e degli alunni di tutte le fasce di età.

In particolare, la comunità educante di ciascuna scuola, nessuna esclusa, ha manifestato nell'occasione una complessiva capacità di resilienza - naturalmente con le prevedibili difficoltà e diversificazioni di settore e di contesto - riuscendo a garantire i servizi, attraverso la modalità del tutto eccezionale della didattica a distanza per riallacciare rapidamente l'indispensabile trama della relazione educativa e assicurare in tal modo la continuità dei percorsi di apprendimento.

Tuttavia, la questione della formazione dei docenti è strettamente connessa non solo ai livelli di qualità dei traguardi di apprendimento raggiunti da tutti gli alunni, ma anche alla padronanza delle competenze relative alla costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi, che sono parte costituente del bagaglio identitario e professionale dei docenti.

La formazione iniziale e la formazione in servizio del personale docente rappresentano oggi questioni cruciali che richiedono risposte urgenti e il cui continuo differimento rischia di produrre svariati effetti negativi sul piano educativo, tra cui:

- lo sgretolamento dell'immagine professionale del docente, ancora di più di quello che è accaduto in questi anni;
- il depotenziamento della funzione sociale della scuola, intesa come comunità educante in grado di formare cittadini attivi e responsabili;
- l'indebolimento di prassi finalizzate alla costruzione di società democratiche ed inclusive.

La stessa emergenza sanitaria prima richiamata, con cui potremmo continuare a fare i conti in futuro, ha evidenziato e rafforzato la centralità del ruolo dei docenti nel processo di insegnamento e apprendimento, funzionale alla realizzazione di azioni strategiche volte a contenere le fragilità degli alunni e a contrastare l'insorgenza di disuguaglianze, che possono incidere pesantemente sulla significatività e sulla qualità della partecipazione alle attività scolastiche.

“Teachers are the front-line workers in education”, ha ricordato Marija Ivanova Gabriel, Commissario europeo per l'innovazione, la ricerca, la cultura, l'istruzione e la gioventù, nel recente report *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being* (Davydovskaia, De Coster, Birch et al. 2021, p. 3). Al riguardo, la Commissaria europea osserva che:

Having motivated teachers is one of the essential prerequisites of a successful education system in which students from different backgrounds can flourish and reach their full potential. The transition from face-to-face to distance learning due to the global health crisis has further underlined the vital role of teachers in providing all students with equal and quality learning opportunities (Davydovskaia, De Coster, Birch et al., 2021 p. 3).

Coerentemente con quanto indicato dall'Unione Europea, in Italia la Conferenza Universitaria Nazionale dei dipartimenti di Scienze della formazione, presieduta nel triennio 2018-2021 da Maria Grazia Riva, ha elaborato una proposta organica per la formazione iniziale e la formazione continua dei docenti di scuola secondaria. In tale proposta centrali sono ritenuti il rapporto tra Scuola e Università; la valorizzazione di diversi tipi di attività formative (insegnamenti, laboratori, tirocinio); l'adozione di una metodologia riflessiva, a partire dall'esperienza degli insegnanti, rivolta allo sviluppo professionale. Il documento prodotto dalla CUNSF sottolinea, inoltre, che

la formazione degli insegnanti, dunque, pur con sfumature differenti nei diversi Paesi a causa di specifiche scelte politiche scolastiche, culturali e sociali radicate nelle tradizioni e nei contesti nazionali, è considerata sempre più una priorità per lo sviluppo economico e sociale, e riconosciuta come fondamentale fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE, inserita negli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile

e si ricollega alla finalità dell'obiettivo di sviluppo sostenibile numero quattro che mira a fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità per-

manenti di apprendimento per tutti” entro il 2030 (United Nations Organization 2015).

Del resto, come ci suggerisce Baldacci:

L'acquisizione di un'adeguata professionalità docente è un'operazione complessa nella quale si integrano aspetti formali e informali, in cui è necessario gestire elementi anche problematici, con spirito di ricerca, riflessività, consapevolezza metacognitiva e competenze fondamentali derivanti dalla formazione iniziale dei docenti, che permette loro di imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente, trovando concrete soluzioni alle difficoltà incontrate in classe (Baldacci, 2014).

1. La formazione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Verso un nuovo modello

Come ha sottolineato Roberta Caldin (2015) nel documento *La formazione iniziale degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità*, il Decreto ministeriale 249/2010 ha assegnato alle università il compito e la responsabilità della formazione degli insegnanti specializzati, a garanzia di “una formazione pubblica e di una didattica qualitativamente elevata ed eclettica”. La studiosa, infatti, rileva che il decreto “valorizza la formazione svolta per gradi scolastici, cosa decisamente ragguardevole per la formazione mirata e specifica che ne deriva; anche la numerosità delle ore di tirocinio (300), nell'articolazione poi esplicitata nel decreto attuativo (diretto, indiretto, TIC) indica un percorso di grande e raffinata tensione formativa, in linea con le esigenze del mondo culturale di oggi” (Caldin, 2015, p. 1).

A distanza di quasi undici anni dalla pubblicazione del Decreto ministeriale del 30 settembre 2011, attuativo degli articoli 5 e 13 del precedente D.M. n. 249/2010, sono stati realizzati sei cicli di specializzazione, di cui il sesto in corso di svolgimento, con la previsione di ulteriori tre cicli, tra cui il settimo al nastro di partenza nel corrente anno accademico. Tuttavia, se l'articolo 5 del D.M. n. 249/2010 prescriveva che “i corsi sono riservati a docenti in possesso dell'abilitazione all'insegnamento per il grado di scuola per il quale si intende conseguire la specializzazione per le attività di sostegno”, dal 2019, con il Decreto ministeriale n. 92 dell'8 febbraio, l'accesso è stato consentito anche ad aspiranti docenti privi di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado, sebbene in possesso dei 24 CFU, e agli insegnanti tecnico-pratici, provvisti del solo diploma ad indirizzo professionale. Non entrando nel merito delle criticità organizzative che sono emerse in questo decennio e su cui occorre urgentemente riflettere per riprogettare un nuovo modello formativo, non possiamo fare a meno di rilevare gli effetti che discendono dall'applicazione delle norme di riferimento, che hanno modificato l'universo degli aspiranti docenti specializzati nella scuola secondaria di I e II grado e massimizzato il livello di eterogeneità dei bisogni formativi da soddisfare.

Se il possesso dell'abilitazione all'insegnamento, che costitutiva in passato l'imprescindibile requisito di accesso, aveva garantito una certa omogeneità delle competenze in ingresso, i primi dati dell'indagine esplorativa condotta sul campione di corsisti degli ultimi tre cicli dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità attivati presso l'Ateneo ennese confermano l'estrema eterogeneità dei profili culturali e professionali dei futuri docenti, generalizzata anche in altri contesti universitari.

Alla luce di ciò, la riprogettazione del modello formativo appare ineludibile per garantire lo sviluppo di competenze professionali articolate e complesse, elencate nell'Allegato A del D.M 30 settembre 2011, considerato che "l'insegnante di sostegno incarna una concezione di formazione in direzione trasformativa, il cui riverbero non è diretto esclusivamente alla persona a lui affidata, quanto piuttosto al sistema, al contesto dell'educazione in cui egli dichiaratamente occupa il ruolo di co-autore e regista" (Muscarà, 2018, p. 62).

Al fine di promuovere e sostenere il necessario processo di maturazione del profilo professionale, sarebbe auspicabile – come peraltro indicato già dal MIUR – dotare i futuri docenti specializzati di "un dossier professionale finalizzato al bilancio critico delle competenze e che permette di valutare anche la coerenza tra le proprie idee sul fare scuola e le pratiche didattiche che, di fatto, si realizzano in classe" (MIUR, 2018). Infatti, lo strumento del "Bilancio di Competenze", già sperimentato nella formazione in servizio dei docenti neo assunti, grazie al D.M. 27 ottobre 2015 n. 850, "consente di compiere una analisi critica delle competenze possedute, di delineare i punti da potenziare" (MIUR, 2018, p. 5) e sviluppa la consapevolezza che la formazione è un processo continuo che non si compie e non ha fine entro un arco temporale definito. In altre parole, si tratta di contribuire a promuovere, già nei percorsi di formazione in ingresso, quella cultura di *Teacher Agency* (Priestley, Biesta, Robinson, 2015; Aiello, Sibilio, 2018) secondo la quale il docente diviene egli stesso agente di cambiamento, in quanto capace di sviluppare e potenziare la propria identità professionale e orientarla verso il futuro.

Nella prospettiva appena delineata, la formazione in ingresso può essere considerata una *fase pre-liminare*, per dirla con il francese Van Genneep (1981), un *rito di passaggio* in cui ogni docente sviluppa le competenze necessarie per agire in modo trasformativo su di sé, sui discenti e sul contesto in cui opera (Mezirow, 2000; Fabbri, Romano, 2018).

In tal senso, i percorsi di formazione iniziale e in servizio non possono essere considerati segmenti disgiunti dell'asse di sviluppo della professionalità docente ma tappe di una stessa azione progettuale organica e sistemica, in cui il contributo dell'Università risulta imprescindibile.

Riferimenti bibliografici

Aiello P., Sibilio M. (eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti: ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.

- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola: Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco-Angeli.
- Caldin R. (2015). *La formazione iniziale degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità*. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/-2015/08/Caldin.pdf> (consultato il 28/08/2022).
- Davydovskaia O., De Coster I., Birch P. et al. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Fabbri L., Romano A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci
- Mezirow J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- MIUR (2010). *Decreto Ministeriale 10 settembre 2010 n. 249: Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244"*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/2010+09+10_DM249_2010.pdf (consultato il 28/08/2022).
- MIUR (2011). *Decreto Ministeriale 30 settembre 2011: Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg> (consultato il 28/08/2022).
- MIUR (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio: documenti di lavoro*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0&t=1523896491572 (consultato il 28/08/2022).
- MIUR (2019). *Decreto Ministeriale 8 febbraio 2019 n. 92: Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/400076/Prot.+92+del+08-02-2019.-pdf/9def6d43-b4b8-48ae-98e5-0a2c476ae35a?version=1.0&t=1549975372608> (consultato il 28/08/2022).
- Muscarà M. (2018). *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno: la specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Priestley M., Biesta G., Robinson S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber, J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 134-148). London: Routledge.
- United Nations Organization (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. A/RES/70/1. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (consultato il 28/08/2022).
- Van Gennep A. (1981). *I riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri.

Rapporteur
Coltivare domande, interrogare certezze.
Il docente specializzato come abitante del confine

Silvia Maggiolini

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
silvia.maggiolini@unicatt.it*

1. Complessità dei contesti, complessità dei ruoli

Il paradigma della complessità o dell'ipercomplessità, come definito da Dominici (2017) quale elemento costitutivo dei contesti culturali e formativi odierni, trova concreto spazio di espressione e di attuazione in forme segnate sempre più dall'incertezza e dall'impossibilità di ridurre ogni realtà a modelli lineari di conoscenza. Il noto acronimo VUCA (Volatile, Incerto, Complesso ed Ambiguo) con il quale, da tempo, vengono descritti gli scenari attuali sembra già non bastare più a raccontare trame ed intrecci difficilmente s-piegabili – nel senso etimologico stesso che ne evidenzia l'impossibilità di toglierne le pieghe, di spianare la superficie – e che, come tali, sfuggono ad una logica, rassicurante, di ordine e sequenzialità. All'incremento della velocità che regola la dinamica dei cambiamenti, alla contrazione di tempi e spazi di previsione e alla conseguente limitazione di possibilità di certezze va aggiunto un ulteriore elemento, che sembra restituire un altro aspetto distintivo di quanto vissuto negli ultimi anni: la vulnerabilità, in quanto dimensione trasversale con la quale tutti siamo stati chiamati a confrontarci e con cui abbiamo imparato a convivere, riscoprendone forse la forma più profonda ed autentica. Vulnerabilità, dunque, intesa come categoria umana, come opportunità offerta dal tempo dell'oggi per conoscere, insieme ai contesti che abitiamo, prima di tutto sé stessi. Non ultimo, infine, vulnerabilità quale occasione di rilettura della stessa condizione di fragilità, non adeguatamente riconosciuta in quanto metro e misura di ogni singolo istante e di ogni forma di espressione vitale ed ancora troppo spesso riduttivamente attribuita, in senso esclusivo, a realtà ritenute straordinarie, specifiche, chiaramente connotate da contorni perimetrati, da confini nitidi che segnano distanze ed aprono impropriamente a distinzioni.

I tratti di contraddizione, non continuità e non consequenzialità propri dei nuovi (?) scenari socioeducativi rendono dunque evidente la necessità di abbandonare modalità e processi di comprensione che, nel tentativo di oggettivare una realtà definendo cornici interpretative a cui ricondurre presunte certezze epistemologiche, finiscono invece per favorirne un allontanamento.

Tutto ciò induce pertanto a riflettere attorno al fatto che la complessità dei contesti e dei luoghi formativi implichi necessariamente una presa di coscienza

anche di una complessità, non solo delle competenze, come appare ormai lampante, ma soprattutto, in senso più ampio, dei ruoli che in essi trovano spazio di azione. Ne è chiara testimonianza la figura professionale del docente specializzato per le attività di sostegno didattico che ha conosciuto, come noto, significative trasformazioni sul piano delle funzioni esercitate, ma ancor più su quello del profilo identitario, con tutto ciò che ne deriva in termini di strutturazione del percorso formativo iniziale ed in itinere. Accanto al progressivo affermarsi e concretizzarsi di orientamenti e modelli didattici inclusivi verso cui la scuola italiana si è sempre più orientata, anche attraverso una gestione strutturale di processi e pratiche, si è reso maggiormente evidente l'articolato intreccio delle dinamiche e dei molteplici fattori connessi alla realizzazione di azioni sistemiche finalizzate a garantire la piena partecipazione di tutti gli alunni e le alunne alla vita scolastica. Come dire: è la stessa idea di inclusione come *impresa collettiva* richiamata da Booth ed Ainscow a connotarsi secondo le regole di una grammatica che si compone di parti ed elementi declinati nella loro forma plurale, pena la perdita di senso dell'impianto che ne è alla base. Plurale, dunque, come gli attori che assumono compiti e responsabilità per la realizzazione di una comunità così intesa; come i contesti in cui tutto ciò si realizza, che dovrebbero essere pensati sapendo guardare ben oltre le mura della classe e della scuola stessa; come le strategie, gli itinerari, gli strumenti e le modalità che accompagnano il pensiero e la progettazione inclusiva; come le forme in cui si esprimono i bisogni, umani, evolutivi, universali, prima di tutto, ed insieme anche quelli che necessitano di attenzioni speciali. Come, non ultimi, le competenze, le posture e gli sguardi che permettono a tutti coloro che operino in tale impresa, a partire dal docente specializzato, a stare lungo i confini, abitando (Domenici, 2019) e percorrendoli, superando il tentativo di dominare, con l'inefficace presunzione di de-finire e in qualche misura anche di prevedere e controllare, realtà già di per sé non solo in dinamica trasformazione ma anche, lo si è detto, segnate sempre più da una dilagante incertezza.

2. Accogliere l'incertezza tra possibilità di azione e capacità di pensiero

Questi anni hanno chiaramente restituito un dato tanto noto quanto radicato, in modo atavico, nella natura stessa dell'uomo: la fatica, che può diventare anche resistenza, a stare a lungo nell'incertezza, ad accogliere l'incognita non solo come fattore in grado di destabilizzare i processi mentali che governano le nostre azioni, ma come parte di una quotidianità, che richiede pertanto di essere diversamente compresa e gestita attraverso criteri di lettura e di pensiero altri rispetto a quelli sinora dominanti. È questo uno dei molti aspetti su cui la ricerca pedagogica è chiamata necessariamente a dare il suo sostanziale contributo: come ripensare la formazione perché possa aiutare ad assumere attivamente i tratti dell'inatteso e dell'imprevisto, disinnescando i rischi sottesi a meccanismi di polarizzazione del pensiero? E come sostenere coloro che sono e saranno chiamati ad educare nella e all'incertezza? Si può assumere, in tal senso, qualche elemento di problematiz-

zazione proprio a partire da alcuni aspetti chiave nella costruzione di saperi complessi come quelli che guidano la professionalità dei docenti coinvolti, in prima linea, nella relazione con alunni in condizioni di maggiore fragilità. Per quanto si possa tentare di inquadrare queste realtà entro i limiti di un quadro diagnostico, di fatto esse sfuggono ad ogni interpretazione deterministica e ad ogni logica di prevedibilità.

Un primo aspetto chiama in causa la capacità di percorrere strade sconosciute, a volte sospese, avendo cura di coltivare spazi di riflessione che non si riducano alla necessità di trovare soluzioni immediate o di rispondere al timore di ciò che viene percepito come un vuoto da riempire in automatico. È proprio nell'incertezza che divengono necessari modi e tempi di analisi differenti, perché non si corra il rischio di cedere a stereotipi o modelli di pensiero già consolidati e di facile accesso. Le molteplici questioni connesse alla pratica didattica a supporto dell'apprendimento di bambini e ragazzi con difficoltà richiedono, dunque, di rivedere le abilità del docente in relazione non solo alle azioni di *problem solving*, quanto piuttosto alle dimensioni proprie del *problem finding* (che rimandano alla capacità di porsi domande, di riformulare interrogativi) e del *problem shaping* o *problem setting* (inteso come opportunità di configurare e riconfigurare scenari e prospettive), essenziali per uscire dall'autoreferenzialità del già noto e rendere possibile rappresentazioni differenti di ciò che viene agito, in un'ottica migliorativa ed orientata al cambiamento.

Assumere queste considerazioni significa inoltre riuscire ad integrare e superare categorie interpretative, spesso risolte in chiave dicotomica (autonomia-dipendenza; adattamento- compensazione; universale-singolare; speciale-generale), riconoscendo dunque contraddizione e contrapposizione come tratti di una società globalizzata che abbiamo definito complessa, a partire proprio dal sistema formativo, che di essa, secondo una nota immagine, ne rappresenta lo specchio. Chi si confronta infatti ogni giorno con l'inedito a cui si apre l'educazione, soprattutto nelle condizioni più sfidanti, sa molto bene come questo comporti la necessità di far coesistere aspetti che non possono e non devono essere necessariamente ridotti a sintesi. Ne è un esempio, fra altri, la ricerca dell'equilibrio tra il riconoscimento del bisogno comune, che abita – si potrebbe pensare con un'espressione quasi ossimorica – in una condizione rara di disabilità e la cura nell'esercizio di attenzioni speciali.

Ci si chiede dunque se ciò a cui stiamo assistendo e che ha contribuito, con sempre maggior evidenza, a svelare l'inutilità e l'arroganza di ogni tentativo volto ad arginare, isolare, categorizzare gruppi o identità sociali in funzione di determinate caratteristiche o abilità, presenti o mancanti, non possa che essere inteso come dimostrazione eclatante di quell'*umanesimo planetario* a cui Morin invita a guardare nel tratteggiare orizzonti formativi in grado di costruire "nuovi" modi di essere e di fare cittadinanza, capaci di incontro autentico, conoscenza e promozione dell'altro nelle sue differenti manifestazioni, e su cui ogni docente è dunque chiamato a formarsi.

Riferimenti bibliografici

- Amatori G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1).
- d'Alonzo L. (ed.) (2020). *Back to school #iotornoascuola: un contesto per accogliere e includere*. Milano: Pearson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Dominici P. (2017). The hypertechnological civilization and the urgency of a systemic approach to complexity. A New Humanism for the Hypercomplex Society. In AA.VV., *Governing Turbulence. Risk and Opportunities in the Complexity Age*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Dominici P. (2019a). *Dentro la società interconnessa: La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*. Milano: FrancoAngeli (II ed.).
- Soltani A., Izquierdo A. (2019). Adaptive learning under expected and unexpected uncertainty. *Nature Reviews Neuroscience*, 635-649.
- Viola I., Zappalà E., Aiello P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@re*, 21(1), 53-68.

La relazione d'aiuto nel rapporto docente specializzato-discente disabile

Karin Bagnato

Ricercatrice - Università di Messina
kbagnato@unime.it

1. La relazione d'aiuto: coordinate

Da più parti in questi ultimi anni si è cercato di focalizzare l'attenzione sull'importanza della relazione d'aiuto nel rapporto docente-discente in generale, e ciò diventa ancora più rilevante nel rapporto docente specializzato-discente disabile.

La relazione d'aiuto si configura come un elemento di fondamentale importanza in ambito didattico, e non solo, poiché senza di essa è impossibile pensare di insegnare, di facilitare l'apprendimento e di prendersi cura del percorso formativo dello studente. Essa è centrata sull'incontro e sull'apprendere insieme al fine di poter crescere insieme (Gaspari, 2021). Si configura, infatti, come un incontro che cambia e che trasforma, e la scuola rappresenta il luogo privilegiato di questo scambio/incontro culturale, umano e sociale.

Elemento-base della relazione d'aiuto è proprio la relazione: uno *spazio* in cui l'alunno disabile non è visto come *oggetto di intervento*, ma è riconosciuto come persona con la quale elaborare una progettualità che permetta di affrontare il problema, avvalendosi delle risorse interne di cui dispone.

È un processo che comporta un cambiamento e una crescita sia del docente specializzato sia dell'allievo disabile e si caratterizza come un incontro tra un soggetto che si trova in una condizione di sofferenza, conflitto, confusione, disabilità o bisogno di varia natura e un docente che è in possesso di tutta una serie di competenze e abilità che possono essere funzionali rispetto alla situazione problematica da affrontare (Canevaro, Caregatti, 2001).

La relazione docente specializzato-studente disabile non dovrebbe essere di tipo asimmetrico, ma simmetrico perché anche se è vero che l'aiuto *fluisce* maggiormente dall'insegnante verso l'allievo, è anche vero che ciascuno collabora con l'altro in un processo di crescita reciproca al fine di favorire un apprendimento circolare e vicendevole. Di conseguenza, l'aiuto non va inteso come elargizione di consigli o suggerimenti risolutivi (questo è assistenzialismo), bensì come attivazione di risorse di cui l'allievo dispone, ma di cui al momento non ne è consapevole e, quindi, non riesce ad adoperare.

L'aiuto si configura, pertanto, come impegno profuso da parte dell'insegnante specializzato verso l'allievo disabile al fine di sviluppare in quest'ultimo la consapevolezza di sé ed emanciparlo dai condizionamenti che lo rendono prigioniero

delle aspettative degli altri. L'aiuto si orienta, quindi, in direzione della crescita e dell'autonomia dell'altro (Gaspari, 2021).

L'insegnante specializzato ha il dovere di cogliere il bisogno di aiuto dell'allievo e di spronarlo nella ricerca di soluzioni funzionali al superamento delle difficoltà senza creare dipendenza, ma aumentandone l'autostima e il senso di *empowerment*, cioè il senso di essere *padrone* della propria vita, delle proprie scelte e delle proprie azioni.

L'*empowerment* è un costrutto che fa leva sulle risorse già presenti nel soggetto per aumentarne l'autodeterminazione e per incrementare la sua capacità di saper agire nel proprio contesto e di saper operare delle scelte. Esso si presenta come un processo che porta gli individui all'ampliamento delle proprie capacità al fine di controllare la propria vita (Putton, 1999; Brusaglioni, 2003).

L'*empowerment*, dunque, si configura come un'interazione dinamica in cui lo studente-disabile può acquisire maggiori competenze interne e superare gli ostacoli esterni per accedere alle più svariate risorse. Il valore fondante è, dunque, il cambiamento, la possibilità della trasformazione.

Da questo punto di vista ciò implica che il docente specializzato, per riuscire ad attuare una autentica e funzionale relazione d'aiuto nei confronti dello studente disabile, ha il dovere di implementare un intervento supportivo allo sviluppo del sé e alla comprensione delle proprie motivazioni e predilezioni. Ciò significa mettere in pratica uno stile tendente all'incoraggiamento, all'espressione delle emozioni e all'autorealizzazione (Bellantoni, Lombardi, 2020).

La presenza di disabilità, patologie, disturbi, BES e diversità di ogni genere, rende più difficoltoso l'instaurarsi di una sana e autentica relazione d'aiuto. Le diversità personali portano inevitabilmente a processi di insegnamento/apprendimento che si dipanano in modo articolato e vario, di conseguenza, bisogna tenere conto delle caratteristiche e peculiarità dello studente, dei suoi interessi, delle sue capacità, dei suoi ritmi, delle sue difficoltà, delle sue attitudini ed inclinazioni, delle sue diverse esperienze. In altre parole, come direbbe Rogers (1951/2000), il bisogno del soggetto va letto nella peculiarità del suo originarsi in quella persona.

2. Le abilità della relazione d'aiuto

La capacità e la possibilità di mettere in atto una sana e autentica relazione d'aiuto richiedono agli insegnanti specializzati, oltre ad un importante coinvolgimento e investimento di competenze socio-psico-pedagogiche e didattiche, anche la messa in atto di tutta una serie di specifiche abilità relazionali necessarie per poter comprendere modi diversi di essere, di interagire e di comunicare. Essere in relazione, vivere la relazione, osservare la relazione, costruire o ricostruire una relazione sono tutti elementi portanti della professionalità del docente specializzato.

Tali competenze, una volta acquisite, non devono rimanere solo pura e semplice conoscenza teorica, ma devono essere *esercitate* attraverso il *sapere, saper fare*

e *saper essere* e ciò si realizza mettendosi in gioco e sperimentando in prima persona le proprie capacità di conoscenza di sé e di apertura agli altri.

Alcune abilità che potrebbero rivelarsi particolarmente funzionali per attuare una comunicazione efficace che permetta lo sviluppo di legami autentici fondati sulla fiducia e sull'accettazione, per rafforzare e manifestare sensibilità verso gli altri, per focalizzare la propria attenzione sul vissuto dello studente, per comunicare un profondo interesse verso l'altro, sono: l'ascolto attivo, l'ascolto di sé e la competenza comunicativa.

L'ascolto si basa sulla capacità di comprendere una prospettiva diversa dalla propria, di considerare le caratteristiche e le peculiarità dell'altro, di tenere presente la prospettiva dell'altro durante l'interazione. Saper ascoltare significa, dunque, essere centrati sull'interlocutore e sulle sue esigenze, ma non basta, occorre qualcosa di diverso: bisogna saper ascoltare attivamente.

L'ascolto attivo permette all'insegnante specializzato di cogliere le informazioni non evidenti e i segnali deboli dello studente disabile, come potrebbero essere quelli emessi attraverso il linguaggio del corpo. Quanto più il docente è attento agli indizi esterni che l'allievo manifesta, tanto più sarà in grado di dare ascolto ai messaggi interni. Nella relazione d'aiuto, dunque, l'ascolto attivo diventa ascolto empatico.

Inoltre, nell'individuo un sano equilibrio implica necessariamente anche l'ascolto e la presa di consapevolezza dei propri bisogni, emozioni e sentimenti.

Ascoltarsi è utile per individuare ciò che desideriamo e per scoprire cosa fare per ottenerlo. Il mancato ascolto di sé corrisponde al mancato riconoscimento di ciò che ci rende infelici e non ci fa stare bene e tale situazione determina la propensione ad utilizzare sempre gli stessi schemi di comportamento, perdendone la coscienza e il controllo.

Per l'insegnante specializzato l'ascolto di sé è importante perché si configura come un modo unico e insostituibile per mettere in luce le proprie esigenze e per fare chiarezza e ordine nella propria vita. Dunque, si tratta di uno strumento che apporta consapevolezza e comprensione nella quotidianità.

Ascolto di sé vuol dire, anche, auto-osservarsi riattivando, spesso, anche emozioni e parti di sé che vengono solitamente ignorate e lasciare che si esprimano liberamente senza bloccarle.

Imparare l'ascolto di sé significa accorgersi di quello che recepiamo dell'altro e che sentiamo di dare all'altro, nonché predisporre ad un atteggiamento di apertura attiva.

Infine, quando si parla di competenza comunicativa si fa riferimento ad una dimensione che va oltre la semplice comunicazione verbale poiché noi comunichiamo più di quanto diciamo e comprendiamo più di quanto ci dice l'altro. Dunque, la competenza comunicativa è un *agire* sociale in cui i partner comprendono vicendevolmente le intenzioni e costruiscono una relazione cooperativa che acquista significato in riferimento ai contesti in cui si svolge.

Un'efficace competenza comunicativa presuppone una positiva immagine di sé e si realizza attraverso l'acquisizione di stili comunicativi adeguati.

Per concludere è possibile affermare che la relazione d'aiuto si configura come un processo dinamico in cui ricoprono un ruolo fondamentale le convinzioni, i valori e le abilità sia del docente specializzato che del discente disabile. Tra le abilità del docente, quelle relazionali ricoprono un ruolo-chiave perché offrono la possibilità di creare un contatto emotivamente significativo che, motivando l'alunno attraverso un coinvolgimento personale, lo aiuta nella costruzione di un'identità consapevole di sé e dei propri limiti e favorisce l'arricchimento che deriva proprio dal confronto con l'altro. Ciò significa, essenzialmente, creare le condizioni affinché il soggetto con disabilità possa fruire di un *contesto di apprendimento*, inteso come crescita e strutturazione della personalità (ricerca di autonomia).

Riferimenti bibliografici

- Bellantoni D., Lombardi M. G. (2020). *Relazione educativa e professionalità docente. Linee guida per l'autoformazione e l'empowerment*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruscaglioni M. (2003). Empowerment della formazione e formazione dell'empowerment. *FOR - Rivista per la formazione*, 57, 60-68.
- Canevaro A., Cheregatti A. (2001). *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Carocci: Roma.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Putton C. (1999). *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*. Roma: Carocci.
- Rogers C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable (trad. it. *La terapia centrata sul cliente*, Psycho, Firenze, 2000).

Pratiche maestre per abitare la differenza. Verso un nuovo profilo di insegnante (senza sostegno)

Maria D'Ambrosio

Professoressa Associata - Università Suor Orsola Benincasa di Napoli
maria.dambrosio@docenti.unisob.na.it

1. Matrici. Per incontrare la differenza

“Il padre Giove in persona decise che non fosse facile la via del coltivare, e per primo fece sì che i campi fossero arati, affinando i cuori dei mortali con gli affanni e non sopportando che il suo regno giacesse inerte in un pesante letargo”
(Virgilio, *Georgiche*, 1, 121-124)

“Farò tesoro della cura che ha messo nella relazione educativa di cui ci ha fatto dono e l'andrò seminando tra le crepe di questa scuola che necessariamente cade a pezzi per far spazio al Nuovo che sta sì sta facendo corpo”
(Angela Giuliano, specializzanda Corso per il sostegno, Unisob a.a. 2021-2022)

La ‘via del coltivare’ e quella del ‘dono’ e della ‘semina’ richiamano quella materialità educativa necessaria per praticare una pedagogia della relazione educativa in chiave fenomenologica che intercetti la formazione dell’insegnante di sostegno e ne faccia un profilo professionale ‘speciale’ di cui la Scuola ha bisogno per dare corpo alla sua ordinaria funzione pedagogica. La formazione dei futuri insegnanti di sostegno è occasione per innovare le metodologie del pensare/fare scuola in senso multidimensionale così che l’insegnamento torni ad abitare il suo spazio pedagogico attraverso la matrice sociale che coinvolge tutto il gruppo-classe, nell’ottica della costruzione di una comunità educante e di un relativo processo trasformativo *lifelong*. Come con Biersta (2021), per *riscoprire l’insegnamento* va decostruito il concetto di crescita, sottraendolo allo sguardo lineare e ‘positivo’ e alla forza prescrittiva del destino per cogliere il contributo epigenetico che restituisce importanza all’esperienza educativa e alla sua azione formante. Restituire spazio al “sorprendente emergere di qualcosa di nuovo” (Zizek, 2014, p. 48) è compito degli insegnanti che operano per co-generare dello ‘straordinario’ e del ‘pedagogico’ nella vita, e nella trama dei suoi processi trasformativi. Coltivare, donare, seminare rimettono in movimento un immaginario bio-educativo nel quale introdurre la logica ‘antigravitazionale’ (Carpenzano, D’Ambrosio, Latour, 2016) della ricerca pedagogica e della progettazione in situazione, ri-tracciando continuamente il percorso e segnando altre traiettorie al processo di crescita e alle sue infinite forme che emergono dall’incontro con l’*altro* e dalla sua generativa *appa-*

rizzazione. Un'epistemologia pedagogica fondata sulla forza perturbante della relazione risuona con Jullien nel riconoscere che "Si esiste in quanto si può incontrare: se smetto di incontrare, la mia vita si esaurisce" (Jullien, 2018, p. 152). L'infinita varietà dell'Essere torna con più evidenza con la disabilità e più emergente anche la sua forza destabilizzante, generativa perché ciascuno riesca a varcare la soglia necessaria al farsi dell'incontro. La disabilità chiede alla Scuola di 'fare spazio al corpo' (D'Ambrosio, Buono, 2019) per farsi sensibili alla differenza ed esplorare le differenti forme dell'incontro. Si tratta di dare nuova linfa alla Scuola attraverso altre pratiche che la rendano spazio vivo, dove ciascuno è parte del processo plastico del vivere/esistere perché è lì, come in altre 'scene' che quotidianamente si pratica e si "celebra il riconoscimento dell'altro in quanto Altro" (Jullien, 2018, p. 149). È una sfida educativa legata alla varietà/fragilità dell'umano bisogno di Cura, che prova a ridimensionare la logica diagnostica e i relativi doveri da protocollo terapeutico. Educare all'incontro e alla differenza è la spinta etica su cui lavorare con gli insegnanti e tutta la comunità scolastica nel suo complesso, perché quella spinta sia l'*humus* su cui innestare la vita dentro la vita scolastica, e la crescita con i suoi processi dall'andatura irregolare, non-lineare, e i suoi molti innesti e inaspettati e sorprendenti frutti.

2. Partiture. Una metodologia abilitante, in tre punti

Nella cornice epistemica proposta, incontrare una così grande (potenziale) comunità (di pratiche) di futuri insegnanti di sostegno fa intravedere la possibilità di aprire uno spazio di esperienza de-formante che passa per almeno tre punti di frizione: il corpo da abilitare alla relazione e all'incontro (e quindi la tattilità e la cinetica come paradigmi e base metodologica di pratiche del formare/formarsi centrate sulla interazione); la non-linearità dei processi del vivere e del crescere; l'essenzialità del 'teatro' come metafora necessaria a trasformare la Scuola in scena educativa e spazio performativo dell'esistere. Riferirsi ai futuri insegnanti di sostegno, significa rivolgersi a loro per farne una comunità alla quale chiedere di operare nel tessuto, e "nelle crepe" dice Angela, della Scuola, per sostanziarne un rinnovamento che possa 'toccare' la riconfigurazione del profilo dell'insegnante *tout court*. Un possibile rinnovamento da operare attraverso i tre 'passaggi' che ho indicato come 'punti di frizione' e di disallineamento, utili ad un paesaggio/passaggio cognitivo nel quale formarsi alla de-formazione come principio trasformativo, a cui tornare avvertendo l'urgenza di 'piantare scuole'¹ ovvero di praticare la pur faticosa e lunga 'via del coltivare'.

1 Cfr.: <https://mariadambrosio.nova100.ilsole24ore.com/2020/08/29/piantare-scuole-crescere-in-ambiente-vitale/>

3. Sensibilità. Per abilitare alla relazione

L'insegnante di sostegno può incarnare quel *corpo-docente-mobilità* (D'Ambrosio, 2016) e sostanziare il 'farsi incontro' della Scuola, dove è urgente una sensibilità 'embodied' che apra al 'sentire' e alla pluralità del corporeo e delle pratiche performative, in chiave relazionale. Le resistenze ad incarnare questa postura epistemologica e metodologica fondata sulla relazione sono tante. Si tratta di incarnare quella postura nel gesto pratico, di farne un modo per coltivarsi e prepararsi a connettere differenze e ad 'abitare' la pluralità degli spazi Formanti. Una postura più faticosa che sperimenta le differenti forme della relazione e fa dell'azione il quotidiano campo di ricerca. Per allenare il corpo a farsi spazio di relazione c'è bisogno di legittimare e abilitare la sfera senso-motoria come dimensione propria del vivere e del formarsi. Un allenamento che può tracciare una svolta metodologica e veder crescere una comunità di pratiche più consapevole e più orientata alla ricerca e all'innovazione: la 'svolta embodied' (Siegel, 2020) può fare spazio ad un profilo professionale in grado di prendersi cura della qualità relazionale dell'eco-sistema scolastico e di generare più autonomia per una Scuola senza più necessità di 'sostegno', pronta a riconfigurare tutte le 'pratiche maestre', connettendole allo statuto mobile/tattile dell'epistemologia epigenetica e fenomenologica da cui emergono.

L'interazione e la differenza diventano le categorie chiave per ripensare la figura dell'insegnante, come profilo necessario alla formazione del futuro e alla rigenerazione dell'ambiente scolastico in chiave pedagogico/trasformativa. Si tratta di lavorare proprio sulla qualità educativa della relazione perché questa possa attraversare l'esperienza scolastica ed essere 'laboratorio' di *vita attiva* (Arendt, 1958) nel quale coinvolgere l'intero gruppo-classe. La formazione dell'insegnante di sostegno e la sua 'speciale' sensibilità alla differenza e alle pratiche dell'interazione suonano come una risorsa per la Scuola e per la vita della sua funzione formativa. La spinta è ad introdurre pratiche intercodice mutate dalla pluralità del gruppo-classe perché il farsi sensibile alla varietà dei codici e delle forme del comunicare e dell'apprendere, incarni un ripensamento della stessa pratica maestra. Una spinta che prende le distanze da un approccio medico-diagnostico alla disabilità per prospettare una clinica della formazione in grado di recuperare la centralità del 'corpo a corpo', e dell'osservazione/ascolto, come dispositivi abilitanti la relazione. Al posto di inclusione e integrazione si assume l'interazione e la *sensibilità* (Foucault, 1963) come chiavi sperimentali della ricerca in situazione, eludendo logiche prognostiche relative alla disabilità come malattia e praticando la Cura come principio e forma del vivere. Si tratta di mettere in dialogo una *politica della cura* (Mortari, 2021) con lo sguardo clinico (Foucault, 1963) per vedere rinascere la Scuola come spazio del sentire/conoscere Sé e l'Altro, secondo un tracciato che prende forza dalla di-versità, rifiutando l'andatura lineare del progresso e assumendo la plastica del *potenziale della situazione* (Jullien, 2005) e del suo processo.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1958). *Vita Activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani (1964).
- Biersta G.J.J. (2017). *Riscoprire l'insegnamento*, tr. it., Milano: Raffaello Cortina, 2022.
- Carpenzano O., D'Ambrosio M., Latour L. (2016). *e-Learning. Electric Extended Embodied*. Pisa: ETS.
- D'Ambrosio M. (2016). Teatro come metodologia trasformativa. *Cartografie Pedagogiche*, 7. Napoli: Liguori.
- D'Ambrosio M., Buono M. L. (2020). Spazio al corpo. Proposte per ambienti generativi del 'fare scuola'. In SIPED, Atti del Convegno Nazionale – Palermo 2019, *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale Pedagogia per i minori?* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Foucault M. (1963). *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*. Torino: Einaudi, 1998.
- Jullien, F. (2005). *Pensare l'efficacia in Cina e in Occidente*, tr. it., Roma-Bari: Laterza, 2008.
- Jullien F. (2018). *L'apparizione dell'altro. Lo scarto e l'incontro*, tr. it., Milano: Feltrinelli, 2020.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel D J. (2020). *La mente relazionale*, tr. it., Milano: Raffaello Cortina, 2021.
- Zizek S. (2014). *Evento*, tr. it., Torino: UTET.

Il docente inclusivo nella scuola 2030: qualità e *well-being* dell'azione didattica

Daniela Gulisano

Docente a contratto - Università di Catania
daniela.gulisano@unict.it

“Vivere il concetto di inclusione
come asse portante del proprio agire educativo
significa avere consapevolezza che i ragazzi a scuola,
e in classe, rappresentano il nostro più grande interesse”
(d'Alonzo, 2015)

1. La formazione del docente inclusivo nella scuola 2030: una nuova opportunità

In tutti questi anni di esperienze formative, di studi, di successi e insuccessi, abbiamo capito che la prospettiva inclusiva è la strada “maestra” per la nostra scuola e per le nostre istituzioni formative (d'Alonzo, Bocci, 2015). D'altro canto, è in atto in tutte le società avanzate, grazie anche all'azione di organismi internazionali, un processo di analisi continua della scuola e degli studi intorno alla *formazione del docente inclusivo e della sua azione didattica*, volta a promuovere *un'educazione di qualità, equa ed inclusiva per tutti e per ciascuno*.

A tal proposito, i *diritti delle persone con disabilità* e il dovere di non lasciare nessuno indietro sono evidenziati anche dal *quarto obiettivo* dell'*Agenda per lo sviluppo sostenibile 2030*, sottoscritta da 193 Paesi membri dell'ONU nel 2015, che mira, in particolare, a “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti e [...] costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per una scuola di tutti e di ciascuno” (www.unirc.org).

Lungo questa prospettiva, in Italia il progetto *Scuola 2030* nasce all'interno del protocollo d'intesa tra MIUR-ASviS finalizzato a “favorire la diffusione della cultura della sostenibilità” nelle scuole affinché anch'esse diventino portatrici di quest'istanza e, in stretto contatto con il territorio, agiscano attivamente per la valorizzazione della diversità e dell'inclusione (Agenda 2030, target 4.7).

L'inclusione, quindi, muove dal riconoscimento delle differenze tra gli alunni. Lo sviluppo di approcci inclusivi all'insegnamento e all'apprendimento si costruisce a partire da tali differenze e le rispetta e valorizza. Ciò può comportare mutamenti profondi nella gestione della classe, delle relazioni tra i docenti, degli spazi ricreativi e nelle didattiche.



Fig. 1 – Target previsti dall’Obiettivo 4, Agenda 2030

Come afferma Spadafora (2021, p. 159), la scuola di tutti e di ciascuno, “la scuola che non mette da parte nessuno e che rappresenta la prospettiva di una nuova scuola democratica è una scuola che deve essere ancora progettata e definita nella sua complessità all’interno del *paradigma della eterogeneità*”. Detto ciò, la relazione fondamentale è tra eterogeneità e inclusione. La classe è inclusiva solo se le potenzialità di ogni soggetto in formazione, che è unico e irripetibile, possono essere potenziate pienamente e “il vero problema è come questo può realizzarsi *didatticamente*”.

Al centro di questo percorso non può non esserci, quindi, il ruolo della *formazione dei docenti* (Mulè, De Luca, 2021) che da una parte deve mirare allo sviluppo di competenze specifiche abilitanti e dall’altro all’applicazione pratica di queste competenze in chiave inclusiva che puntino alla progettazione di attività didattiche innovative ed inclusive allo stesso tempo, favorendo i processi di inclusione e di apprendimento in un contesto relazionale significativo.

A fronte di tali questioni urgenti, è stato sviluppato (ed è bene riprendere) il *Profilo dei docenti inclusivi*, uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l’inclusione* realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* (2014), i cui valori principali, ciascuno pertinente a specifiche aree di attinenza sono (Capperucci, Franceschini 2019):

1. Valorizzare la diversità dell’alunno;
2. Sostenere gli alunni
3. Lavorare con gli altri;
4. Sviluppo e aggiornamento professionale

Lungo questa direzione, il *docente inclusivo* è un professionista attivo e riflessivo che cura la propria crescita formativa orientata all'utilizzo di pratiche didattiche in un contesto scuola in grado di incentivare apprendimenti cooperativi, laboratoriali, metacognitivi, funzionali a rispondere alle esigenze di tutti e di ciascuno (Gulisano, 2021).

Ora sappiamo che una buona integrazione è un primo passo nella direzione di una Scuola inclusiva, [...] che individualizzare bene apre le strade a forme più generalizzate di Didattica Inclusiva, rivolte a tutti gli alunni, [...] Inclusione non è un sinonimo più moderno di Integrazione [...]. E sappiamo anche che ci avvicineremo ancora di più a una Scuola inclusiva se progetteremo spazi, tempi, materiali e didattica già fin dall'inizio in forme plurali, diverse e multiple, fruibili e adatte alle varie differenze (Canevaro, Ianes, 2022, p. 17).

Detto ciò, portare più *competenza metodologica* a tutti i docenti dovrebbe far diventare più inclusiva la didattica normale, diffondendo nella "prossimità", come direbbe Canevaro (2013), le funzioni di sostegno e di facilitazione agli apprendimenti e alla partecipazione sociale

In questa prospettiva, *l'azione didattica* non si limita ad un processo di "montaggio delle lezioni didattiche" (Perini, Puricelli, 2013, p. 157) in senso lineare, sequenziale, ma rappresenta un costrutto dal carattere pedagogico e formativo, che si fonda su un contesto situato e richiede al docente di passare da un baricentro professionale programmato e realizzato individualmente nell'isolamento dell'aula, ad un'azione ben distribuita tra docente e studente attraverso la classe intesa come laboratorio, la quale diventa simultaneamente coesa, accogliente, in grado di esprimere inclusione per tutti gli studenti.

2. Funzionamenti e Well-Being (Benessere) inclusivo dell'azione didattica

La *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF) ha insegnato a leggere la disabilità non solo in riferimento a funzioni e a strutture corporee, ma anche ad attività, partecipazione e *funzionamenti* che devono correlarsi a fattori contestuali (ambientali e personali) e sociali.

A tal fine, il concetto di *funzionamento*, secondo la prospettiva del *Capability Approach* (Sen, Nussbaum, 1993) riguarda ciò che "una persona può desiderare, in quanto gli dà valore, di fare, di essere. [...] questi funzionamenti cui viene riconosciuto un 'valore' vanno dai più elementari come l'essere nutrito a sufficienza ad attività e condizioni molto complesse come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità ed avere rispetto di sé".

I funzionamenti "ci dicono che cosa una persona sta facendo. La capacità di funzionare riflette che cosa una persona sa fare", quindi, non sono soltanto azioni che le persone compiono, ma anche stati della persona: "attività (come mangiare,

leggere o vedere) o stati di esistenza o di essere, ad esempio essere ben nutriti, non vergognarsi della povertà dei propri abiti” (Sen, 1992, p. 133).

In tal senso, sono più direttamente correlati alle condizioni di vita e di *well-being*, in quanto composti da stati di essere e fare (Gulisano, 2019).

Lungo questa direzione, il benessere (soprattutto nelle persone con disabilità) rappresenta dunque una costruzione variabile fatta di tappe intermedie e di modificazioni in una costante tensione al cambiamento e al riadattamento esistenziale, che occorre perseguire fin dalla scuola sviluppando al massimo grado le capacità interne combinate con le abilità personali.

Detto ciò, è opportuno riprendere, il Documento *Life Skills Education in School* pubblicato dall’OMS nel 1993 dove si riportano le *abilità personali e relazionali* che servono a *tutti* i giovani per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana, “competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità” (OMS, 1993).

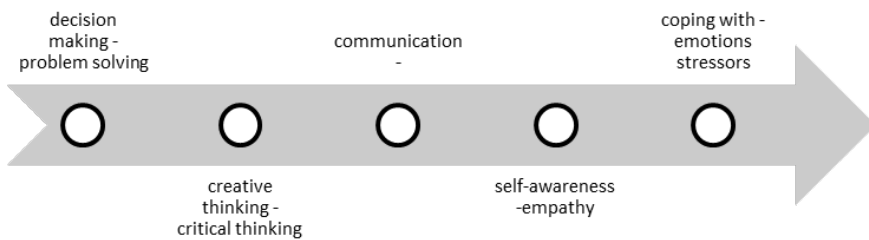


Fig. 2 - Adattato e rielaborato da
Life Skills Education in School (OMS, 1993)

Ciò è importante, in quanto alla scuola è affidata l’acquisizione delle *life skills* sopra indicate per prevenire/migliorare il *well-being* (benessere) di “tutti e di ciascuno”, favorendo il coinvolgimento del gruppo-classe attraverso *strategie didattiche inclusive, attive, cooperative, laboratoriali*.

Occorre allora pensare, come direbbe Laneve (2017, p. 136) al “luogo” dell’insegnamento, a ogni *setting* come allo spazio, certo dell’*azione didattica*, “ma anche della libertà metodologica, non schiacciata dalla restrizione abitudinaria, dalla competenza operativa aperta, non timorosa del confronto delle proposte, ma anche della inventiva fondata oltre che cercata individualmente”.

Pertanto, lo slancio della didattica verso una dimensione inclusiva passa anche e “soprattutto” attraverso un affinamento delle procedure didattiche, le quali devono promuovere il ruolo attivo di ogni studente, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi che rendano lo studente protagonista e co-costruttore del suo sapere attraverso il procedere per compiti di realtà, problemi da risolvere, strategie da trovare e scelte da motivare.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Capperucci D., Franceschini G. (2020). *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Milano: Guerini.
- Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (2022). *Agenda 2030*. Estratto da: <https://unric.org/it/agenda-2030/>. Ultima consultazione, 19/04/2022.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da: <https://www.european-agency.org>. Ultima consultazione, 29/03/2022.
- Gulisano D. (2021). L'azione didattica inclusiva del docente: verso una scuola post Covid-19 equa e sostenibile. *Formazione e Insegnamento*, XIX, 2, 237-245.
- Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacità-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Laneve C. (2017). *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: Scholé.
- Mulè P., De Luca C. (eds.). (2021). *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- OMS. (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in School*. Estratto da: <https://www.dors.it/documentazione/testo/201703/1993%20OMS%20lifeskill%20SCHEDA.pdf>. Ultima consultazione, 19/04/2022.
- Sen A. K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum, A.K. Sen (eds.), *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Spadafora G. (2021). Ripensare epistemologicamente la professionalità dell'insegnante per fronteggiare la sfida della Pandemia. In P. Mulè, C. De Luca (eds.), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa MultiMedia.

L'importanza delle pratiche narrative nei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti della scuola secondaria

Stefania Maddalena

*Ricercatrice - Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara
stefania.maddalena@unich.it*

Insegnare è un'arte, affermava Dewey (1929/1994) all'inizio del secolo scorso, e oggi noi possiamo sicuramente constatare che non si tratta di un lavoro semplice né scontato, soprattutto non esistono percorsi o manuali in cui viene esplicitato "il cosa" e "il come" fare, per essere un buon insegnante, o per progettare e condurre attività adeguate alle specifiche esigenze dei ragazzi e delle ragazze che ci troviamo di fronte.

Nel nostro Paese, il dibattito sull'importanza della formazione dei docenti di scuola secondaria, iniziato già verso la fine degli anni 60 è ancora aperto. Tuttavia, come mostrano anche alcune indagini dell'OCSE¹ e dell'Unione Europea² è ormai diffusamente riconosciuto che la formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti di scuola secondaria rappresentano oggi più che mai il motore primo per realizzare percorsi scolastici di qualità, realmente rispondenti ai fabbisogni formativi, non solo dei singoli alunni ma dell'intera società.

È necessaria quindi, una riflessione multiprospettica che, impone di considerare, da un lato, la nuova identità pedagogica assunta dalla scuola, l'enfasi che viene attribuita ai percorsi di educazione ed apprendimento, alle innovazioni didattiche, ai nuovi criteri di programmazione e di valutazione delle conoscenze e delle competenze, dall'altro l'urgenza di offrire percorsi formativi, in linea con le istanze di sviluppo e cambiamento, poste dalla società. Come ben evidenziato da Mariani, infatti, la professionalità docente è entrata in una nuova dimensione, più problematica e complessa, quindi, sia la formazione iniziale che in servizio dell'insegnante dovranno basarsi su una coscienza formativa che metta al centro una decostruzione dei pregiudizi (che condizionano i discorsi pedagogici) e una comprensione degli impliciti (che governano i dispositivi didattici) ed affinare una

1 Si vedano i report dell'indagine sull'insegnamento e l'apprendimento OCSE TALIS 2018, from <https://miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-risultati-dell-indagine-sull-insegnamento-e-l-apprendimento-ocse-talis-2018> (ultima consultazione: 10/01/2022).

2 Per un più esaustivo approfondimento si rimanda alla pubblicazione: European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, from <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Teaching-Careers-in-Europe.pdf> (ultima consultazione: 10/01/2022).

doppia tecnica: *critica ed ermeneutica* ad un tempo. La prima considera la storia educativa personale, i ruoli di attività, i modelli di relazione e quelli di didattica mette in campo la via auto-analitica (Si pensi alla clinica della formazione sviluppata da Riccardo Massa, basata sull'importanza della elaborazione critico-riflessiva delle esperienze di formazione). La seconda ripensa alla formazione, rilegge i vissuti, coglie le dimensioni nascoste della vita scolastica fa emergere aspetti impensati, utilizza la tecnica autobiografica (si pensi al paradigma della narrazione di sé studiato da Demetrio) (2014, p. XIII).

Dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso sulla scia degli studi di Shön, si inizia a parlare del docente come “professionista riflessivo” tanto che nell’ambito della formazione degli insegnanti assumono particolare importanza non soltanto le competenze metodologico-didattiche ma anche le competenze riflessive e relazionali utili per sviluppare un’azione professionale efficace.

La riflessività transita per i saperi umani che non sono fatti solamente di cognizione, di mente di razionalità, ma anche e soprattutto di *sentire*, di emozioni, di sensazioni, di percezioni, di ricordi, di memoria (Boffo, 2012, p. 64).

Partendo da queste affermazioni, è possibile individuare nell’approccio autobiografico-narrativo un dispositivo pedagogico che può offrire ai docenti e ai futuri docenti, degli spazi di formazione e auto-formazione autentica. Analizzando i personali percorsi formativi e professionali, è possibile assumere un atteggiamento riflessivo ed autoriflessivo sul proprio agire e sul proprio sapere professionale, ripercorrendo gli eventi salienti che li hanno contrassegnati, i sentimenti più ricorrenti che sono emersi nell’ambito della prassi educativa e gli atteggiamenti assunti all’interno delle varie dinamiche relazionali vissute, in rapporto a se stessi, ai colleghi e ai propri studenti, coniugando efficacemente gli assunti teorici con le applicazioni pratiche.

Ciò consente di realizzare una sorta di bilancio di ciò che si è fatto e di ciò che si poteva fare, ma soprattutto di ciò che è ancora possibile fare, focalizzando la propria attenzione sui seguenti obiettivi:

- acquisire consapevolezza delle personali modalità di *problem posing* e *problem solving*, attraverso l’analisi di quegli aspetti della propria vita professionale ritenuti fondamentali rispetto ad altri;
- comprendere che la vita professionale è parte integrante della vita personale e viceversa;
- scoprire e riscoprire le motivazioni più profonde della propria vita per poter progettare più consapevolmente azioni future;
- individuare ed affermare la propria epistemologia professionale;
- utilizzare i principi e gli strumenti dell’auto-riflessione biografica per affinare le proprie capacità di ascolto, gli stili comunicativi e consolidare le personali capacità auto-riflessive. (cfr. Anzaldi, Ghedini, in Sirignano, 2012).

Nel corso della formazione iniziale dei docenti, il tirocinio, in particolare, può costituire un percorso importante non solo per mettere in pratica le conoscenze

apprese dal punto di vista teorico, ma anche, per imparare a riflettere criticamente sulle pratiche educative, analizzando i vari segmenti dell'agire didattico, le relazioni instaurate con gli allievi e con i colleghi, il confronto con i tutor consolidando via, via l'atteggiamento riflessivo che rappresenta il perno fondamentale per la crescita professionale.

Ciascun percorso di formazione basato sul metodo autobiografico-narrativo, è sempre un'esperienza di autoformazione nella misura in cui consente di acquisire sempre maggiore consapevolezza di quelle abilità, competenze e conoscenze già consolidate e di quelle che è ancora possibile apprendere, non solo da sé stessi, ma anche dagli altri (alunni e colleghi in primis) e dall'ambiente socioculturale in cui si è immersi (*Ibidem*).

A tal proposito fa notare Baldacci, se è vero che l'insegnante apprende anche dalla propria pratica professionale, è parimenti vero che la qualità di tale apprendimento dipende da come egli ha *imparato ad apprendere dall'esperienza*: se in maniera meccanica o se in modo riflessivo e intelligente (2020, p. 33).

Questa seconda modalità consente all'insegnante di accostarsi alla personale pratica professionale con spirito critico, ponendosi delle domande, fare ipotesi e verificandole sul campo, facendo dell'insegnamento una efficace e duratura pratica di ricerca-azione e gettando le basi per una formazione continua di qualità (cfr. Baldacci, 2020).

Qui si incardina anche il ruolo del docente riflessivo che proviene dalla teorizzazione deweyana la quale, fin dai primi anni del Novecento, ha rilevato la centralità dell'uso della riflessività come giusto metro fra pensiero, azione e pratica didattica nella scuola. I saperi infatti, sono quelli non sono solamente quelli disciplinari e relativi agli apprendimenti da veicolare agli allievi. I saperi sono quelli utili per la costruzione del buon insegnante, un insegnante che abbia la capacità di costruirsi sui saperi del fare (Boffo, 2012, p. 49).

Riflettere sulle personali pratiche formative, attraverso il pensiero critico e narrativo, conduce gli insegnanti a cercare ed individuare il significato, il senso profondo dell'esperienza professionale, consentendogli di divenire artefici delle proprie competenze e non semplici, se pur validi, esecutori. Soltanto il sapere che scaturisce dall'esperienza, quello cioè guadagnato sul campo, grazie ad una riflessione approfondita e non episodica sul presente consente al docente di progettare ed attuare efficacemente interventi futuri, fornendo altresì, un contributo sostanziale affinché la scuola possa, affiatarsi con la vita, diventare la dimora del ragazzo, dove egli impara vivendo, invece di ridursi ad un luogo dove si apprendono lezioni, che hanno un'astratta e remota relazione con qualche possibile vita che gli toccherà di vivere in futuro. Essa ha la possibilità di diventare una comunità in miniatura, una società embrionale (Dewey, 1899/1993, p. 10).

Riferimenti bibliografici

- Boffo V. (2012). L'insegnante riflessivo: tra teoria e prassi. In S. Ulivieri (ed.), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 43-67). Pisa: ETS.
- Cambi F., Piscitelli M. (2005). *Complessità e narrazione paradigmi di trasversalità dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Dewey J. (1993). *Scuola e società*, trad. it. di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it. M. Tioli Gabrieli, L. Borrelli (1994). Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Mariani A. (ed.). (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Schön D.A. (1999). *Il professionista riflessivo per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Ulivieri S. (ed.). (2012). *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (ed.). (2018) *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ulivieri S., Franceschini G., Macinai E. (eds.) (2008). *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*. Pisa: ETS.
- Sirignano F.M., Maddalena S. (2012). *La pedagogia autobiografica. Riflessioni e percorsi formativi*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Trisciuzzi L., Billi C. (2004). *La formazione del sé. Itinerari psicopedagogici*. Pisa: ETS.

Pubblicazioni Web

- OCSE TALIS (2018), <https://miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-risultati-dell-indagine-sull-insegnamento-e-l-apprendimento-ocse-talis-2018> (ultima consultazione: 10/01/2022).
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). Teaching Careers in Europe: Access, Progression, and Support. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, from <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Teaching-Careers-in-Europe.pdf> (ultima consultazione: 10/01/2022).

Opportunità e vincoli dell'azione interculturale a scuola,
tra rapporti con famiglie e territorio.
Riflessioni di docenti coinvolti in un *follow-up*
del Master FAMI-MIUR

Giuseppe Carmelo Pillera

CTER - INVALSI

giuseppe.pillera@invalsi.it

1. Stato dell'arte e contesto della ricerca

Nel panorama delle sfide poste da una realtà sempre più globalizzata e attraversata da flussi migratori, l'educazione alla convivenza multiculturale e la formazione di solide competenze interculturali a partire dai contesti scolastici assumono un ruolo chiave per la costruzione di una società equa, pacifica e democratica (Council of Europe, 2016).

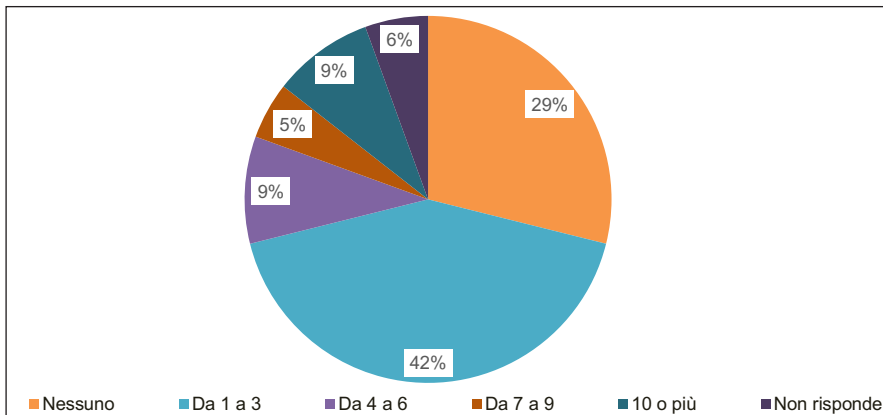
Nel nostro Paese, a fronte di una popolazione di alunni con cittadinanza non italiana che nel 2020, con 877.000 unità, raggiunge il 10,3% del totale (Ministero dell'Istruzione, 2021), il problema della coesistenza multiculturale e dell'inclusione della diversità culturale nelle scuole è posta da almeno un decennio al centro dell'attenzione delle politiche educative e di una ricchissima letteratura scientifica che qui è impossibile anche solo tratteggiare. Sia nelle linee guida ministeriali (Ministero della PI, 2007; MIUR, 2014) che nella letteratura di settore (Fiorucci, 2015; D'Aprile, 2017; Zoletto, 2007; Santerini, 2010; Catarci, Fiorucci, 2015) vengono invocati investimenti nella formazione interculturale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici (DS).

In questa direzione un'esperienza significativa è rappresentata dal Master FAMI-MIUR *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* (OGISCOM), attivato nel 2018 in ben 23 sedi universitarie in tutta Italia (Fiorucci, Tomarchio, Pillera, Stillo, 2021) e attualmente alla sua seconda edizione. Nel 2019, come *follow-up* della prima edizione, presso l'Università di Catania è stato erogato gratuitamente in modalità *blended* (5 ore in presenza e 20 online asincrone) il corso di formazione in servizio *Contesti scolastici multiculturali: ricerca-azione e progettualità educativo-didattica per l'intercultura*, coinvolgendo quasi 200 insegnanti in Sicilia orientale oltre a 23 *alumni* del Master OGISCOM in qualità di tutor. Ispirandosi al modello della ricerca-formazione (Asquini, 2018), i partecipanti sono stati accompagnati nella progettazione e sperimentazione in gruppo di una ricerca-intervento sul tema, condotta presso il proprio istituto (Pillera, Tomarchio, 2020; Pillera, 2020).

2. Scopi, metodologia e campione dell'indagine

A conclusione dell'attività formativa, suddivisi in gruppi di circa 20, i docenti che hanno completato il corso hanno animato sette focus group, ciascuno moderato da un collaboratore del Master OGISCOM¹. I focus group (40-50 minuti l'uno), che in una cornice di ricerca socio-costruttivista costituiscono oggetto di analisi del presente contributo, si sono incentrati su tre piste di riflessione ancorate all'esperienza di ricerca-intervento: opportunità e vincoli rispetto all'agire educativo in direzione interculturale a scuola, influenza del rapporto con i genitori degli alunni e contributo auspicato o ricevuto dagli attori del territorio rispetto alle pratiche educative indirizzate all'inclusione degli studenti stranieri.

Il campione è rappresentato da 167 docenti (69% operanti in provincia di CT, 23% di SR, 5% di RG, 3% di CL) provenienti da 49 scuole, per $\frac{3}{4}$ docenti curricolari e per $\frac{1}{3}$ di sostegno, attivi in maggioranza nella scuola primaria e secondaria di I grado (rispettivamente 38% e 39%), in misura minore nella scuola dell'infanzia (14%) e nella secondaria di II grado (9%). Se il 29% del campione non lavora con nessun studente straniero, una larga fetta (42%) ne ospita in classe da uno a tre, mentre il resto si distribuisce su fasce di più consistente presenza straniera (graf. 1).



Graf. 1: Distribuzione campione per n alunni stranieri in classe.

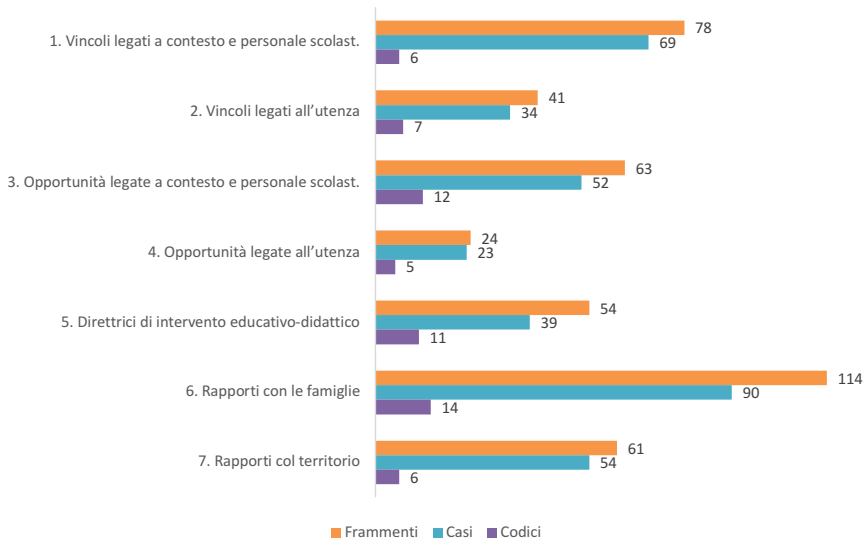
Seguendo un approccio fenomenologico (Mortari, 2019), le trascrizioni delle audio-registrazioni degli incontri (*corpus*) sono state sottoposte ad analisi qualitativa del contenuto (Losito, 2002), con la finalità di descrivere il punto di vista dei docenti coinvolti sui temi in oggetto. Con il supporto del software QDA-Miner 4.1, adottando a criterio la similarità tematica delle opinioni espresse e seguendo

1 Oltre allo scrivente, Giambattista Bufalino, Valeria Di Martino e Angela Solaro, che si ringraziano sentitamente.

una strategia *description-focused* (Adu, 2019), sono stati codificati 435 frammenti testuali nei 347 interventi dei docenti (casi) contenuti nel *corpus*.

3. Sintesi dei risultati

In maniera induttiva sono stati assegnati 61 codici differenti, deduttivamente ricondotti a sette categorie (cat.) che richiamano e articolano i tre temi degli incontri e che, insieme ai rispettivi “pesi” nel *corpus*, sono riportate in graf. 2. Seguono, per ciascuna categoria, alcune brevi note sui risultati dell’analisi, in cui l’ordine di elencazione delle questioni emergenti, in linea di massima, rispecchia la frequenza di assegnazione dei relativi codici.



Graf. 2: Frammenti, casi e codici utilizzati per categorie analisi testuale.

In riferimento ai vincoli imposti dal contesto e dal personale scolastico (cat. 1), si percepiscono criticità quali: il bisogno di formazione interculturale dei docenti, con approcci pragmatici e presenziali e sperimentazioni guidate; la carenza di personale specializzato, principalmente del mediatore culturale (o sua riduzione a ruolo di interprete); i limiti burocratico-organizzativi (farraginosità burocrazia, vincoli di curriculum, DS poco collaborativi, carenza di risorse, materiali, spazi).

Riguardo ai vincoli legati all’utenza (cat. 2) emergono problematiche legate da un lato alla difficoltà di inserimento degli alunni stranieri, causate da chiusura comunicativa e relazionale (problemi con italiano L2 e talvolta traumi connessi a difficili esperienze migratorie), mancata scolarizzazione nei paesi di origine, presenza di DSA e disomogeneità per provenienza culturale (nei CPIA), dall’altro alla discontinuità dell’azione inclusiva, imputabile a inserimenti durante l’anno sco-

lastico, frequenza irregolare e dispersione, trasferimenti, elevato *turn over* dell'utenza (nei CPIA).

Le maggiori opportunità offerte dal contesto e dal personale scolastico (cat. 3) si riferiscono a: sensibilità interculturale (per esperienza o formazione), interesse e impegno dei DS e soprattutto dei docenti; possibilità di sperimentare, specie in scuole a forte incidenza di stranieri, e di essere formati; lavoro in team, possibilmente dedicati; presenza di appositi strumenti formalizzati (protocollo di accoglienza, piano di inclusione) o almeno di strategie informali.

Sono viste come opportunità legate alle condizioni dell'utenza (cat. 4): il campo di intervento sulle povertà educative, anche di studenti con cittadinanza italiana; il successo degli alunni cinesi in matematica e lingue straniere; le possibilità di lavoro con le seconde generazioni, che agiscono anche da mediatori con i neoarrivati.

Le principali direttrici di intervento educativo-didattico (cat. 5) sono riconducibili: ad approcci narrativo-drammaturgici e biografici (messa in scena, testimonianze di migranti, interviste), ludico-creativi (per i più piccoli), cooperativi e di *peer learning*; all'organizzazione di scambi (Erasmus) e di curricula internazionali (EsaBac); all'attenzione per le lingue straniere (CLIL), la lettura dei bisogni, il lavoro su pregiudizi ed emozioni; alla realizzazione di modulistica e cartellonistica multilingua; alla trattazione di problematiche sociali culturalmente trasversali (ad es. condizione della donna); all'orientamento nel territorio (per i CPIA).

Il frequentato tema del rapporto con le famiglie (cat. 6) è stato analizzato in chiave SWOT in fig. 1.



Fig. 1: Analisi SWOT dei dati emergenti dall'analisi testuale per la cat. 6.

Infine, la collaborazione col territorio (cat. 7) risulta abbastanza vivace e apprezzata; tuttavia, generalmente, non è specifica sui temi della multiculturalità/intercultura e viene lasciato ai docenti il compito di individuare e indirizzare gli studenti (tra cui gli stranieri) nell'ambito di un variegato ventaglio di opportunità. Le principali collaborazioni sono intessute col terzo settore (associazioni sportive e culturali, parrocchie, case-famiglia, associazioni che si occupano di rifugiati); mentre si segnalano alcune difficoltà nella collaborazione con ASL e servizi sociali (lentezza, burocratizzazione, timore di ripercussioni sulla disgregazione del nucleo familiare).

4. Conclusioni e sviluppi futuri

Sulla base dell'analisi testuale svolta sul *corpus* ricavato da sette focus group con insegnanti, possiamo formulare alcune indicazioni strategico-operative per orientare l'agire educativo in direzione interculturale a scuola:

- offrire maggiori opportunità di formazione interculturale (e linguistica) ai docenti, con possibilità di riflessione e sperimentazione guidata in gruppo;
- reclutare mediatori culturali, specie in contesti ad alta incidenza di studenti stranieri;
- agire in sinergia col territorio (emerge la figura del docente come attivatore-orchestratore di opportunità educative esterne) e coinvolgere attivamente e precocemente le famiglie, sia immigrate che autoctone;
- leggere i BES degli studenti stranieri e intervenire in maniera mirata;
- valorizzare i punti di forza (individuali e culturali) degli studenti stranieri;
- privilegiare approcci educativo-didattici come quelli narrativo-drammaturgico e biografico, ludico-creativo, cooperativo e tra pari;
- offrire esperienze (testimonianze, scambi) e curriculum (L2, CLIL, EsaBac, apertura del canone letterario) interculturali.

Tra gli sviluppi dell'indagine si intende da un lato approfondire ed esemplificare l'analisi qualitativa tratteggiata, dall'altro programmare interviste ai DS delle scuole coinvolte per studiare le ricadute a lungo termine del corso di formazione e del Master OGISCOM.

Riferimenti bibliografici

- Adu P. (2019). *A step-by-Step Guide to Qualitative Data Coding*. Oxford: Routledge.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Catarci M., Fiorucci M. (eds.) (2015). *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*. Roma: Armando.
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- D'Aprile G. (2017). XENIA. La sfida educativa di una inter-cultura scolastica. *Formazione, lavoro, persona*, 22, 101-109.
- Fiorucci M. (2015). Per una scuola interculturale. *Pedagogia Oggi*, 2, 279-283.
- Fiorucci M., Tomarchio M., Pillera G.C., Stillo L. (eds.) (2021). *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*. Roma: RomaTre Press.
- Losito G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Bari: Laterza.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*.
- Ministero della PI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Mortari L. (2019). La fenomenologia empirica. In L. Mortari, L. Ghirotto (eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 41-76). Roma: Carocci.
- Pillera G.C. (2020). Sperimentazione e validazione dello Strumento di Autovalutazione della Qualità di una Progettazione Interculturale Inclusiva (SAQPII). *I Problemi della Pedagogia*, 1, 177-205.
- Pillera G.C., Tomarchio M. (2020). Intercultura e professionalità del docente: autovalutazione delle competenze sviluppate in un percorso di ricerca-formazione. In G. D'Aprile, R.C. Strongoli (eds.), *Lo stato in luogo dell'EducAzione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 177-192). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santerini M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Zoletto D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.

A partire dalle pratiche: la consapevolezza di sé come mediatore inclusivo

Moira Sannipoli

Ricercatrice - Università di Perugia
moira.sannipoli@unipg.it

1. Introduzione

Molto è stato detto e scritto sulla formazione iniziale dei docenti in termini inclusivi. Non sempre la stessa attenzione è stata regalata alla formazione in servizio, non capace spesso di interrogare le prassi e costruire contesti realmente inclusivi. Un insegnante di sostegno specializzato lo scorso anno per la scuola secondaria di secondo grado scriveva recentemente in un resoconto diaristico: “Perché quando si va a scuola, si perde coraggio? Perché ci si “ammala” di rassegnazione, ci si perde dentro le periferie di chi non ha passione per la scuola? Perché vedo colleghi che non riescono a fare le battaglie che di cui abbiamo discusso tante volte a lezione e sulle quali abbiamo fatto promesse di responsabilità?”. A questa domanda prassica, più volte raccolta nelle differenti sedi formative, se ne aggiunge una di ricerca. Nell’A.A. 2019-2020 abbiamo condotto un’indagine nazionale dedicata all’analisi degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della disabilità intellettiva (DI), per meglio comprendere in che modo questi potessero influire sull’agire didattico dei docenti. Lo strumento scelto era stato l’*Attitudes Toward Intellectual Disability Questionnaire* (ATTID) (Morin et al., 2015), un questionario *self-report*, rivolto alla DI, composto da 67 item con scala likert su una scala di cinque punteggi, con possibilità di valutare l’item da (1) totalmente d’accordo a (5) totalmente in disaccordo e di non esprimere il proprio atteggiamento (9) non posso rispondere o non so, o di esprimere un atteggiamento neutro (3) né in accordo, né in disaccordo. Il questionario era diviso in 3 sezioni: cognitiva (30 item), affettiva (18 item) e comportamentale (19 item), equivalenti alle tre dimensioni dell’atteggiamento. Lo strumento è stato tradotto in italiano, sottoposto a *field test* e validato (Arcangeli et al., 2020). Alla versione originale sono state aggiunte alcune domande specifiche relative al contesto scolastico italiano tra cui la formazione iniziale e in itinere sul tema, gli anni di servizio, il rapporto con gli altri servizi socio-sanitari, le conoscenze sulla DI, le eventuali esperienze scolastiche con studenti con questa diagnosi. La ricerca è stata condotta attraverso la diffusione su scala nazionale del questionario, che ha visto la partecipazione di 544 insegnanti di ogni ordine e grado di cui 307 curricolari e 237 di sostegno. I dati raccolti sono poi stati elaborati con statistiche descrittive (media e deviazione standard), che hanno consentito di classificare i punteggi delle cinque dimensioni degli atteggiamenti.

menti emersi negli insegnanti curricolari e di sostegno come positivi, neutri o negativi. I dati mostravano che gli insegnanti di sostegno avevano atteggiamenti più positivi rispetto agli insegnanti curricolari. Nelle variabili entravano fortemente gli impliciti, la quantità e la qualità dei contatti, i posizionamenti iniziali prima e durante la formazione. La ricerca aveva messo in evidenza come il sistema scuola non avesse bisogno solo dei luoghi dell'informazione, ma di spazi di autentica formazione che consentissero di lasciar vivere il pensiero e la riflessione, in cui ciascuno fosse chiamato a ridare senso alla grande quantità di conoscenze a cui è stato sottoposto nei percorsi iniziali e a provarle a vivere nel proprio contesto lavorativo. Ne derivava un bisogno formativo più disintossicante che di abbondanza, che richiedeva occasioni caratterizzate più dall'essenziale e dall'ordinario, capaci di permettere il guardarsi dentro, il silenziare e il dare voce, il significare, il documentare e il comprendere. Una formazione che avesse consentito di interrogare le pratiche più che chiuderle nella ricetta del momento, che avesse educato alla possibilità di farsi le giuste domande più che andare a cercare inutili risposte confezionate (Mortari, 2003).

A partire da queste considerazioni, si è maturata la convinzione che una formazione in servizio debba rafforzare la consapevolezza del connubio teoria-prassi, sempre fumoso nella percezione del personale scolastico, ma in realtà centrale e trasformativo. Partire dalle pratiche e dalle storie, per riconoscerle e nominarle, guadagnare occhi nuovi verso la realtà e la propria pratica professionale per poterle vivere e accogliere in modo rinnovato e autentico è la sfida di un sostegno-supervisione competente dopo i percorsi di formazione iniziale.

2. Un percorso di analisi delle pratiche: gli “incidenti critici”

Muovendo da queste riflessioni negli anni educativi 2019-2020 e 2020-2021 è stato condotto un percorso di ricerca-formazione biennale organizzato dalla scuola polo I.I.S. “Cassata - Gattapone” di Gubbio a cui hanno partecipato 65 insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, equamente divisi in curricolari e curricolari con funzioni di sostegno. La domanda che ha sollecitato questo percorso ha riguardato la possibilità di accompagnare gli insegnanti in servizio verso una consapevolezza di che cosa significhi essere insegnanti inclusivi nei loro contesti, in relazione ai vincoli e alle opportunità presenti. Il tentativo era quello di costruire anche dopo i percorsi iniziali una consapevolezza di sé più matura, accogliendo la possibilità di momenti di “manutenzione riflessiva” delle dimensioni inclusive della propria pratica. All'interno di una cornice di “analisi delle pratiche” (Altet, 2002; Damiano 2009), con lo scopo di analizzare le azioni didattiche e apprenditive attuate in situazioni educative reali per ricavarne e cercare di formalizzare in modelli teorici, i saperi impliciti, a posteriori, per inferenza, senza giudizi o valutazioni, è stata scelta la strategia degli “incidenti critici” (Tripp, 2003; Collin, Pieterse, 2007). In questa proposta si chiede ai partecipanti di presentare una breve descrizione di eventi didattici capaci di produrre sorpresa, riflessioni, riposizionamenti (positivi e nega-

tivi). Il ricercatore-formatore sollecita i costrutti, non li interroga direttamente per non confondere ed intimidire, dà respiro alle prassi collocandole dentro agli elementi epistemologici e contestuali e al tempo stesso sollecita altre prassi possibili.

In termini inclusivi i principali nodi evidenziati hanno riguardato la progettazione integrata, la relazione con le famiglie e con i servizi socio-sanitari e il progetto di vita.

In merito al primo aspetto è emersa una profonda confusione di costrutti rispetto a pratiche di inserimento, integrazione ed inclusione, confermando l'ipotesi che le tre stagioni co-esistano in alcuni contesti. Parallelamente la metafora di un ponte che possa individuare i punti di raccordo tra la progettazione di tutti e quella individualizzata ha spesso legittimato la delega e la separazione degli interventi. A questo si aggiunge un cortocircuito semantico tra le dimensioni educative, fortemente presente nelle progettazioni individualizzate ma spesso dimenticate in quelle curriculari comuni e le dimensioni istruttive, scarsamente menzionate nei PEI (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021).

In merito alla relazione con le famiglie e con i servizi socio-sanitari, è emersa una scarsa consapevolezza delle dimensioni familiari in termini di fatiche, resistenze e sofferenze ma anche di competenze. La difficoltà a documentare e a rendere comunicabili le possibilità evolutive oltre l'idea del destino designato sia con i genitori che con i servizi è un punto di debolezza di molti contesti scolastici che denunciano una subordinazione eccessiva rispetto ai professionisti dei servizi socio-sanitari, vissuti con una sorta di riverenza o di consulenza falsamente pedagogica (Goussot, 2011).

Anche rispetto al progetto di vita sono emerse considerazioni significative. Molte volte si ha difficoltà nel riconoscere l'avvio del progetto esistenziale con la "venuta al mondo" e non con l'idea di adultità dopo scuola. Se ciascuno è il risultato di una connessione tra "effettività" e "possibilità" (Palmieri, 2018), si è sollecitata la necessità di rileggere i bisogni degli studenti non più come mancanze da colmare ma come "spie e sentinelle" identitarie, a cui dare voce e spazio proprio perché geografie di desideri possibili. Se la scuola fatica spesso a garantire spazi autentici di narrazione, va messo in conto una sospensione del "già so" per permettere all'altro di coltivare la sua capacità di aspirare, di immaginarsi nel futuro con le sue capacità coltivate, promosse, garantite.

3. Conclusioni

Il percorso di formazione ha messo in evidenza la necessità di lavorare sulla consapevolezza di sé. Non è vero che tutti i costrutti siano chiari e condivisi dal mondo della scuola: le "idee" pedagogiche e didattiche prendono altre forme nei tempi e negli spazi prassici. Non è scontato che tutti i docenti, dopo i percorsi di formazione iniziale, abbiano costruito mappe cognitive e relazionali mature e resistenti. Va sollecitato ed esercitato un pensiero riflessivo che consenta di nominare per poter poi ammettere di cambiare e di realizzare ribaltamenti accoglibili, sostenibili, agibili.

Accompagnare questi percorsi è un compito etico per chi fa ricerca anche per ri-significare con più attenzione i percorsi accademici, accogliendo la possibilità che la pratica professionale diventi un imprevisto trasformativo necessario quanto auspicabile, nella misura in cui consente un circolo virtuoso tra dichiarato ed agito.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Arcangeli L., Bacherini A., Gaggioli C., Sannipoli M., Balboni G. (2020). Attitudes of Mainstream and Special-Education Teachers toward Intellectual Disability in Italy: The Relevance of Being Teachers. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 7325. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197325>
- Collins N.M., Pieterse A. L. (2007). Critical Incident Analysis Based Training: An Approach for Developing Active Racial/Cultural Awareness. *Journal of Counseling & Development*, Winter, 85, 14-23.
- Goussot A. (2011). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Rimini: Maggioli.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Laneve C. (2010). *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Mariantoni S., Vaccarelli A. (2018). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza: Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin D., Rivard M., Bousier C. P., Crocker A. G., Caron J. (2015). Norms of the Attitudes Toward Intellectual Disability Questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(5), 462-467. <https://doi.org/10.1111/jir.12146>
- Mortari L. (2011). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Tripp D. (2003). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. London: Routledge.

Comprensione del testo e allievi con bisogni educativi speciali. La formazione degli insegnanti della scuola primaria

Marianna Traversetti

Ricercatrice - Università dell'Aquila
marianna.traversetti@univaq.it

Amalia Lavinia Rizzo

Professoressa Associata - Università Roma Tre
amalia.rizzo@uniroma3.it

1. Comprensione del testo e BES: un progetto di ricerca nella scuola primaria

Per comprendere il testo scritto, l'allievo opera una lettura analitica ed interpretativa, facendo ricorso ad operazioni linguistiche, cognitive e metacognitive. L'acquisizione di tale capacità è un obiettivo di importanza strategica, visti i risultati degli studenti quindicenni italiani che si collocano oltre 10-15 punti al di sotto della media europea (OECD, 2019). Tale capacità è ancor più fondamentale per gli allievi con bisogni educativi speciali-BES, per i quali facilita la comunicazione *vis a vis* con gli altri e aiuta l'inserimento sociale tra i pari senza BES (Donahue, Prescott, 1988).

Il progetto¹ indaga se e come l'introduzione del *Reciprocal Teaching/RT* (Palincsar, Brown, 1984) in classi terze di scuola primaria, frequentate anche da allievi con BES, migliori la comprensione del testo. Il RT è una strategia multipla di alta efficacia (Slavin, 2020), per gli allievi a sviluppo tipico e valida anche per gli allievi con BES (Mitchell, 2013), che contempla la dimensione metacognitiva e collaborativa, attraverso quattro strategie singole: prevedere, chiarire, fare domande, riassumere. L'impiego in un contesto inclusivo è stato sperimentato da SApIE², con ottimi risultati in classe quarta di scuola primaria, nel programma *Reading comprehension-Reciprocal teaching/RC-RT* (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), già concluso e per il quale è stata seguita la metodologia EBID (Calvani, Marzano, 2020). Ciò ha consentito di elaborare un modello benchmark per lo sviluppo della comprensione del testo in classe quarta (Rizzo, Traversetti, 2021), "in grado di fornire indicazioni operative ed avvertenze metodologiche, anche nell'ambito della formazione degli insegnanti su posto comune e di sostegno, [i quali hanno suggerito di] anticipare il lavoro in classe terza" (Traversetti, Rizzo, 2022, p. 275). A tal fine, sono stati predisposti testi specifici, più semplici e propedeutici a quelli della classe quarta ed è stato avviato un ulteriore progetto di ricerca nazionale, con me-

1 Il progetto è stato finanziato dall'Università degli Studi dell'Aquila.

2 Società per l'Apprendimento e l'Istruzione Informate da Evidenze (www.sapie.it).

odologia di disegno quasi sperimentale (Trinchero, 2002), in cui il programma RC-RT viene proposto in classe terza, per far sì che, verificatane l'efficacia, si possa definire un modello benchmark anche per questa classe. Gli obiettivi di ricerca sono: 1. sperimentare il kit didattico del programma RC-RT in classi terze frequentate da allievi con BES; 2. formare gli insegnanti delle classi sperimentali (su posto comune e di sostegno) sull'applicazione del RT; 3. verificare i risultati di apprendimento degli allievi in riferimento alla comprensione del testo; 4. verificare la possibilità, per gli allievi con BES, di svolgere le attività in collaborazione con i compagni di classe; 5. mettere a punto un modello bechmark per l'applicazione del RT in classe terza. È stato individuato un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007) composto da scuole di n. 3 regioni italiane: Lombardia, Lazio, Abruzzo, per un totale di n. 29 classi sperimentali e n. 18 classi di controllo. Gli allievi delle classi sperimentali sono n. 557, di cui n. 122 con BES, e gli allievi delle classi di controllo n. 32, di cui n. 62 con BES. Il campione è costituito anche da n. 35 insegnanti su posto comune e n. 21 su posto di sostegno delle classi sperimentali. Per la rilevazione dei dati sono stati previsti Test standardizzati e validati, e Prove appositamente elaborate rivolte agli allievi delle classi sperimentali e di controllo, e agli insegnanti delle classi sperimentali (tab. 1).

Prove rivolte agli allievi	Prove rivolte agli insegnanti delle classi sperimentali
Prove MT (Comoldi, Colpo & Carretti, 2017) pre e post test	Diario di bordo
Prova Summarizing Test (adattamento da Calvani e Menichetti, 2019) pre e post test	Questionario socio-demografico in ingresso
Prova di Significato Verbale-P.S.V.nv (Montesano, 2019) pre e post test	Questionario di gradimento del Corso di formazione
Prova di dettato delle 20 parole (Calvani <i>et al.</i> , 2021) pre e post test	
Prova di Decisione Lessicale (Cardarola <i>et al.</i> , 2012) pre e post test	

Tab. 1 Strumenti di rilevazione dei dati

2. La formazione degli insegnanti

Al fine di conseguire il secondo obiettivo della ricerca, il progetto ha tenuto conto del fatto che, in Italia, la formazione in servizio degli insegnanti, obbligatoria, permanente e strutturale (L. 107/2015, c. 124) è definita dalle singole istituzioni scolastiche sulla base delle priorità indicate nel “Piano per la formazione dei docenti 2016-2019” del MIUR, in cui si tratteggia l'importanza fondamentale del contributo della ricerca per “la costruzione di un efficace sistema di sviluppo professionale, su più livelli” (§ 5.4). L'Evidence Based Education-EBE ha offerto una cornice di riferimento complessiva di conoscenze sui metodi didattici più efficaci ed Hattie (2009) ha evidenziato come ciò che più determina l'efficacia dell'azione didattica sia l'interazione tra insegnante e allievo, nell'ambito di un'impalcatura concettuale che richieda all'insegnante la capacità di modificare le strategie in relazione agli effetti osservati. Hattie (2012) ha poi trasferito tali esiti sotto forma

di indicazioni per la formazione di insegnanti esperti. In riferimento a tali assunti, la formazione degli insegnanti delle classi sperimentali, nell'ambito del progetto di ricerca, ha orientato questi ultimi alla produzione di ipotesi didattiche, alla loro sperimentazione in classe e alla verifica dei risultati per permettere di applicare il programma RC_RT, anche per gli allievi con BES. Gli obiettivi della formazione sono stati i seguenti: 1. conoscere le teorie e gli aspetti caratterizzanti lo sviluppo della comprensione del testo scritto; 2. conoscere le fasi del RT; 3. conoscere le difficoltà incontrate dagli allievi con BES nello sviluppo della comprensione del testo; 4. conoscere gli effetti positivi dello sviluppo della comprensione del testo per gli allievi con BES; 5. conoscere ed applicare le tecniche linguistiche per fare il riassunto; 6. conoscere ed utilizzare i kit didattici per la classe e per gli allievi con BES; 7. conoscere la procedura del programma per la classe; 8. conoscere la procedura del programma per gli allievi con BES (Traversetti, Rizzo, 2022). Durante la formazione, sono stati utilizzati i seguenti materiali di lavoro: kit didattico; *video modeling*³, videoregistrazioni; repertorio di testi.

3. Il Questionario di gradimento sul Corso di formazione: alcuni dati

L'efficacia della formazione degli insegnanti è stata valutata mediante un questionario di gradimento che ha consentito altresì anche di evidenziarne l'andamento nei tre contesti regionali, nonché di monitorare le azioni formative condotte dagli insegnanti stessi. Il Questionario di gradimento sul Corso di formazione è composto di 7 domande, qui si dà conto delle tre domande più interessanti ai fini del gradimento del corso di formazione da parte dei n. 56 insegnanti rispondenti (tab. 2).

3 Tra questi <https://www.youtube.com/watch?v=ZASDDqKpCws>; <http://www.amara.-org/it/videos/DoFoiYpfSJcP/info/lynda-hayes-introducing-reciprocal-teaching-in-the-primary-grade-levels-learnDVD3-es16>; <https://www.youtube.com/watch?v=mnGVV6PnXUM&t=45s>; <http://sapie.it/RC-RT-2021/>; <https://www.youtube.com/watch?v=mnGVV6PnXUM&t=45s>.

Domanda	Risposta
La partecipazione al corso di formazione sul Reciprocal Teaching è stata	“Molto soddisfacente” (80,4%) “Soddisfacente” (19,6%)
Gli aspetti ritenuti positivi e che potrebbero essere replicati in un corso successivo sono stati	“Le indicazioni chiare sull'applicazione metodologica del Reciprocal Teaching” (25,0%) “Ci sono state indicazioni operative chiare e sostanziate da materiali di lavoro” (19,6%) “Sono state fornite indicazioni per favorire la partecipazione degli allievi con BES” (17,9%) “L'aver coniugato conoscenze teoriche e conoscenze pratiche” (8,4%) “La formazione si è concentrata sull'argomento in oggetto e non ci sono state dispersioni” (5,4%) “L'interazione con le formatrici” (5,4%) “Le conoscenze personali con ricaduta nell'attività didattica” (3,6%) “La gratuità del corso” (3,6%) “L'utilità degli esempi applicativi” (1,8%) “Ogni aspetto del corso è stato positivo” (1,8%) “La durata del corso” (1,8%) “Lo scambio con gli altri partecipanti” (1,8%).
Gli aspetti ritenuti negativi sono stati	“La durata troppo breve” (33,9%) “L'erogazione online” (23,2%) “Nulla” (13,0%) “Il periodo dell'anno in cui la formazione è stata erogata” (12,5%) “La necessità di un monitoraggio continuo attraverso la compilazione degli strumenti proposti” (5,4%) “La durata troppo lunga” (3,6%) “Le problematiche relative al covid che incidono sull'attuazione del progetto” (1,8%) “La non fruibilità di tutti i materiali presentati” (1,8%) “La scarsa pubblicizzazione del corso nelle scuole” (1,8%) “L'organizzazione rigida del programma” (1,8%)
A seguito del Corso, si è sentito/a maggiormente competenti in	“Conoscenza dei processi sottostanti la comprensione del testo” (44,6%) “Promozione della comprensione del testo nella classe” (39,3%) “Promozione della comprensione del testo per gli allievi con BES” (30,4%) “Gestione di una classe eterogenea nell'ambito di un percorso di apprendimento” (16,1%) “Modellamento cognitivo” (14,3%) “Organizzazione del lavoro in coppia degli allievi” (5,4%) “Gestione progressiva i un compito didattico complesso” (1,8%)
Quanto potrebbe essere proficua l'applicazione del Reciprocal Teaching anche da parte degli insegnanti delle altre scuole italiane che non hanno partecipato alla ricerca?	“Molto proficua” (59,8%) “Proficua” (39,3%) “Abbastanza proficua” (1,8%)

Tab. 2 Alcune risposte degli insegnanti alle domande del Questionario di gradimento sul Corso di formazione

4. Considerazioni conclusive

Come risulta dai dati emersi (§3), gli insegnanti hanno espresso un parere molto positivo sulla formazione proposta che ha offerto loro l'opportunità di acquisire modalità di insegnamento adeguate a sviluppare mature competenze di base in ambito di comprensione del testo e ha fornito indicazioni procedurali per l'impiego dei materiali didattici. La formazione ha quindi consentito agli insegnanti di acquisire adeguate conoscenze delle evidenze empiriche, anche al fine di favorire l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con BES, in particolare, ponendoli nelle condizioni di impiegare il reciprocal teaching nell'ambito di scelte culturali, metodologiche e didattiche di portata inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Caldarola N., Perini N., Cornoldi C. (2012). DLC: una prova di decisione lessicale per la valutazione collettiva delle abilità di lettura. *Dislessia*, 9(1), 89-104.
- Calvani A., Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Italian Journal of Educational Research*, 13(24), 67-83.
- Calvani A., Menichetti L. (2019). La prova qualitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-429). Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (eds.)(2019) . *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Cornoldi C., Colpo G., Carretti B. (2017). *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento*. Firenze: Giunti Edu.
- Montesano L. (2019). Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: la prova di significato verbale. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 463-477). Firenze: SApIE Scientifica.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Italia, Nota Paese, Risultati PISA 2018*, voll. I, III, IV. Paris: OECD.
- Palincsar A. S., Brown A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Rizzo A.L., Traversetti M. (2021) (eds.) *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Slavin R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Traversetti M., Rizzo A.L. (2022). Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno. *QTimes Journal of Education Technology and social Studies*, 14(1), 269-285.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Educazione affettiva e sessuale: consapevolezza epigenetica per costruire Modelli identitari valoriali

Matteo Villanova

Professore Associato - Università Roma Tre
matteo.villanova@uniroma3.it

1. Consapevolezza educativa

La consapevolezza che la programmazione di lettura fenotipica del singolo Genoma inizia sin dalla vita intrauterina ed attraverso l'Epigenetica come meccanismo adattativo della Specie all'ambiente l'Educazione eserciti un vero e proprio "controllo sul patrimonio genetico", consente che attraverso l'affiancamento educativo, tanto più efficace quanto precoce, i modelli scritti nel Dna e trasmessi attraverso i geni non siano già fissati dal concepimento ma modulabili a partire da questo attraverso le influenze dell'ambiente educante.

Una "comunità educante" appunto assume conoscenza e responsabilità di come le Emozioni veicolate dalla relazione educativa, ogni forma di stress e la stessa alimentazione possano modificare la lettura dei Geni (software) senza modificarne il modello di base (hardware). La Prevenzione primaria (riduzione del rischio) ha inizio con l'Epigenetica, quindi si può considerare l'Educazione quale ambiente emozionale e le relazioni sistemiche che lo caratterizzano come paleo-prevenzione o prevenzione assoluta remota e perciò di prioritaria importanza rispetto ad ogni altra necessità nella irripetibilità sulla plasticità genomica della Specie. Infatti attraverso le prassi educative attraverso un dialogo continuo fra comportamenti adattativi e stimoli prodotti dai Modelli educativi si interviene direttamente sulla Genomica evolutiva della Specie come insieme degli individui che la compongono oltre che sulla plasticità neuronale rispetto allo stesso sviluppo del singolo individuo nella sua maturazione emozionale ed affettiva.

2. Epigenetica educativa

Il comportamento, l'ambiente, l'estetica delle relazioni e la scala delle credenze (Lipton, 2009) di tutti gli adulti significativi che incidono nella modulazione della parabola di sviluppo evolutivo in infanzia, adolescenza ed anche nel giovane adulto quale esempio generante Modelli identitari valoriali, attivano quella rete primaria di circuiti neuronali complessi (la circuitazione cerebrale quale base per la strutturazione delle arborizzazioni neuronali) restando impressi nella risposta epigenetica e controllando quindi il comportamento e i processi biologici per tutta la vita.

Questa diventa la modalità con la quale si attivano tutte le risposte di interazione sociale, dalla prosocialità alla dissocialità alla criminogenesi, come risposta adattativa a stimoli specifici che vengono proposti attraverso ogni sollecitazione sensoriale ed emotivo-affettivo-relazionale nei luoghi di aggregazione sociale, culturale e spirituale, i social e mass media, lo stesso Stato in cui ogni individuo cresce e matura e poi la comparazione fra questo ed altri Stati Esteri. L'apporto delle figure appositamente formate per questo compito è fondamentale anche oltre l'ambiente di provenienza familiare, etnica, culturale ed interculturale (Fiorucci, 2020; Cartarici, 2016) della popolazione in formazione e nella fragilità dell'infanzia e della adolescenza e spesso della disabilità.

3. Responsabilità educativa

Diventa necessario che insegnanti ed educatori, ma anche tutti gli altri “adulti significativi” che si trovino ad offrire un contributo significativo trasmissibile quale comportamento imitativo ne abbaino consapevolezza. Ogni aspetto della vita dell'adulto sarà un esempio fruibile come Modello identitario valoriale ed una restituzione consapevole del fatto che tali esempi siano strutturanti influenzando precocemente su tutta la futura vita affettiva e sociale dell'individuo giungendo fino ad interagire etiologicamente e patogeneticamente sulla modulazione di molte patologie del neurosviluppo (Levi, 2004) che derivano da una alterazione nella sinaptogenesi e nel Pruning o sfoltimento sinaptico (“potatura”) ovvero sul meccanismo epigenetico basato sul principio “ciò che non si usa viene perso”.

Nella dimensione fenotipica il filtro fra deposito genomico e comportamenti possibili è rappresentato dalla mediazione educativa, che seleziona influenzamento sociale, frenesia imitativa e progettualità a migliore percentuale di rinforzo per il futuro dell'individuo più che della stessa Specie, visto che questa “cammina sulle gambe degli individui” e spesso nel loro sacrificio ed a proprio vantaggio adattativo. Tale efficace attività di bilanciamento fra adattamento cruento della Specie e benessere globale dell'individuo quale “Bene tutelato” rappresenta un ulteriore obiettivo da raggiungere nella formazione dei Professionisti dell'Educazione. Enucleare quanto realmente utile ed eticamente formativo nella fragilità educativa di ciascuno diventa un quotidiano esercizio di saggezza e “genitorialità istituzionale” ove ciascun Professionista dell'Educazione diventa irripetibile trasmettitore di una irripetibile narrativa di declinazione di valori e contenuti che diventeranno poi operativi nell'adulto quali programmi comportamentali di Educazione civica, Cittadinanza attiva, Prosocialità, legalità, produttività feconda e gioiosa.

4. Conclusioni

Spesso le risorse umane degli Insegnanti e quelle ambientali disponibili non sono adeguatamente ed efficacemente fruibili per dissonie e per carenza di consape-

volezza, fragilità formativa ed organizzativa configurando Missmanagement della relazione educativa. Inoltre sempre più senza tale consapevolezza ed ascolto i Professionisti del settore incorrono nel Burn-out quale risultato di demotivazione e disinvestimento causato da scarsa ed inadeguata formazione, monitoraggio e supervisione nell'affiancamento educativo, inoltre è essenziale un adeguato reclutamento sempre per garantire consapevolezza soprattutto in Educazione affettiva e sessuale secondo un Modello medico-pedagogico di efficace affiancamento maturativo globale (Villanova, 2006, 2016, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Catarci M. (2016). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Levi G. (2004). *Una finestra sull'infanzia*. Roma: Borla.
- Lipton B. (2009). *La biologia delle credenze. Come il pensiero influenza il DNA e ogni cellula*. Cesena: Macro.
- Villanova M. (2006). *Introduzione alle Scienze della Prevenzione Primaria e Formativo-forensi in Età evolutiva e nell'Adolescenza*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Villanova M. (2010). *Orientamenti clinico-forensi-criminologici ed educativo-pedagogici di Neuropsichiatria dell'età evolutiva per le Professioni dell'infanzia e dell'adolescenza*. Roma: La Sapienza.
- Villanova M. (2016). *Epigenetica e Medicine integrate funzionali per la Neuropedagogia e la Bioeducazione in Età evolutiva*. Roma: La Sapienza.
- Villanova M. (2021). *Approccio educativo alle Sostanze voluttuarie*. Roma: La Sapienza.

Sessione 9
La formazione degli insegnanti in Europa

Chair
Carlo Cappa

Relazione introduttiva
Carla Callegari

Rapporteur
Francesco Magni

Interventi
Evi Agostini, Cinzia Zadra
Vito Balzano
Valentina D'Ascanio
Rosanna Tammaro, Iolanda Sara Iannotta
Franca Zuccoli, Lilia Teruggi

Chair
**Comparazione: togliere ciò che non c'è, criticare l'esistente,
dissodare il possibile**

Carlo Cappa
Professore Ordinario - Università "Tor Vergata" di Roma
carlo.cappa@uniroma2.it

1. Perpetuum mobile

La Siped, dedicando il suo convegno nazionale alla formazione iniziale degli insegnanti, ha scelto di affrontare un tema che, in Italia, sembra continuamente sottrarsi a quella stabilità richiesta da uno snodo così importante per il sistema d'istruzione e, di conseguenza, per l'intero paese. Da più di vent'anni, infatti, si sono susseguite riforme e, sia mentre erano in elaborazione, sia dopo la loro approvazione, il dibattito è stato spesso caratterizzato da toni molto accesi e da preconcette contrapposizioni. D'altronde, la formazione iniziale degli insegnanti non coinvolge soltanto gli accademici, chiamando in causa i decisori politici, i sindacati, gli insegnanti – individualmente e con le loro realtà associative – e la società nel suo insieme. Per l'educazione comparata, questo tema rientra a pieno titolo tra quelli più canonici, poiché approfondire l'architettura istituzionale di altre nazioni è stato il desiderio, al contempo scientifico e politico, che ha guidato la navigazione, incerta e a volte ingenua ma pionieristica e coraggiosa, di tanti precursori della comparazione durante tutto il Diciannovesimo secolo, da Marc-Antoine Julien de Paris a Pasquale Villari, passando per Victor Cousin. Da allora, il pensiero comparativo si è fatto sempre più articolato e raffinato, facendo maturare una solida consapevolezza riguardo a quanto sia problematica – e spesso illusoria – ogni aspirazione a “importare” nel proprio contesto buone pratiche che altrove hanno piena cittadinanza. In tal senso, e l'Italia vanta una prestigiosa tradizione a provarlo (Cappa, 2018), la comparazione non può prescindere da un'avvertita coscienza storica: l'ampliamento degli orizzonti geografici e temporali e, con esso, l'inevitabile incremento della complessità, sono movimenti che conducono verso un'interrogazione rigorosa della sfera dell'educazione e dell'istruzione, costituendo un'efficace antidoto contro ogni scorciatoia semplificatoria. Nonostante la cultura europea del Novecento sia stata pervasa da un aspro disincanto che ha reso velleitaria la speranza di scorgere una terra promessa quale approdo sicuro delle nostre inquiete peregrinazioni intellettuali, compiere l'ascesa al monte Nebo resta imprescindibile per scorgere il complesso territorio che abitiamo.

Dagli anni Novanta del secolo scorso, periodo nel quale è stato delineato il corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e si è dato avvio al Processo di Bologna, la dimensione internazionale è diventata sempre più un elemento pre-

sente nei dibattiti sull'istruzione. Più nello specifico, il far riferimento sia a soluzioni elaborate in altri paesi, sia alle analisi e alle raccomandazioni forniteci da organismi internazionali – OCSE, Commissione Europea ed Eurydice, tra gli altri – è un gesto con valenza euristica a cui si ricorre con regolarità per mettere in prospettiva la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, ampliando, in tal modo, il campo del possibile e proponendo buone pratiche dimostratesi efficaci in specifici contesti nazionali. Ciò permette, inoltre, di far emergere eventuali tendenze che attraversano il discorso internazionale o che da esso sono veicolate, per svilupparne una interpretazione critica o per renderle puntelli delle proprie analisi. In tal senso, la Siped si è mostrata attenta a questa dimensione delle scienze dell'educazione, non solo prevedendo una sessione del convegno dedicata alla comparazione, ma anche scegliendo di dar la parola, in una plenaria, ad António Sampaio de Nóvoa, illustre studioso dell'Universidade de Lisboa, da tempo coinvolto nelle attività della Comparative Education Society of Europe e, dal 2108 al 2021, ambasciatore della delegazione permanente del Portogallo presso l'UNESCO.

2. Fonti, metodi, contenuti, egemonie: necessarie cautele

La maggiore diffusione delle tematiche di respiro internazionale, in Italia e all'estero, a volte, ne ha incentivato un utilizzo parziale o disinvolto, nel quale qualsiasi riferimento all'estero è presentato come intrinsecamente comparativo, diluendo le specificità di questo ambito di studio. Ciò accade specie quando, come nel caso della formazione iniziale degli insegnanti, tali tematiche riscuotono interesse anche al di fuori dall'accademia. La rapidità con la quale i mezzi d'informazione divulgano i risultati delle grandi indagini internazionali, una velocità capace di penetrare anche nell'ambito educativo con rischi ampiamente denunciati (Maffei, 2014; Han, 2017), è un aspetto che incentiva interpretazioni frammentarie, eleggendo singoli dati come il punto di arrivo della riflessione, mentre essi possono essere, con le necessarie cautele, delle fonti da cui iniziare il lavoro di ricerca. In tale leggerezza, purtroppo, incappano anche i decisori politici, fin troppo disponibili a cogliere di fior in fiore quelle informazioni utili a puntellare loro posizioni o eventuali proposte di riforma (Grey, Morris, 2018). Una parzialità nell'utilizzo dei dati che, per di più, investe la selezione delle fonti, enfatizzandone solo le più note e tralasciando l'articolata costellazione degli approfondimenti prodotta dalle stesse realtà internazionali e i numerosi studi scientifici realizzati dagli specialisti.

Nel caso della formazione iniziale degli insegnanti, una delle indagini di riferimento è quella dell'OCSE, TALIS – *Teaching and Learning International Survey*, la cui ultima “fotografia”, contenuta in tre densi volumi, risale ai dati del 2018 (OECD, 2019, 2020a, 2020b). Da allora, sempre all'interno della cornice TALIS, singoli temi sono stati posti al centro di numerose ricerche: tra queste, poiché la Siped ha invitato a una riflessione orientata dalle coordinate della qualità e dell'inclusione, menzionarne alcune recenti dedicate all'equità, ora posta in dialogo

con la riuscita degli studenti (OECD, 2021, 2022), ora scandagliata nella sua dimensione teorica (Cerna et al., 2021). Nell'avvicinarsi a un singolo tema, l'articolazione dell'educazione comparata appare con evidenza: eterogeneità delle fonti, pluralità dei metodi – sui quali si è indugiato fin troppo (Cowen, 2018) –, complessità dei contenuti, differente capacità delle tradizioni nazionali d'influenzare l'agenda del dibattito (Palomba, 2018). A fronte del profilo sfaccettato di quest'ambito di studio, in uno scenario segnato da una spiccata voracità comunicativa e nel quale ciascun individuo sperimenta una ambigua responsabilizzazione (Kaufmann, 2021), ritengo opportuno soffermarmi su tre momenti che, a mio giudizio, possono cadenzare il procedere comparativo, soprattutto quando si affrontano tematiche con immediate ricadute nel dibattito pubblico (Cassese, 2021).

Nel soppesare la dimensione internazionale e nel porre il nostro contesto in raffronto con quelli esteri, occorre innanzitutto accantonare esplicitamente ciò che non c'è – e che non potrebbe esserci: molte delle conseguenze che si vorrebbero trarre dalla comparazione tra paesi diversi, infatti, esulano dai dati a nostra disposizione o dalle loro possibili interpretazioni. Delimitare con cura i confini della discussione evita l'inoltrarsi in questioni che condurrebbero a contrasti difficilmente superabili. A riguardo, per la formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie, sono esemplari le considerazioni sul modello parallelo e su quello sequenziale: seppure il primo risulti spesso di maggiore efficacia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021), ciò non implica che lo si possa adottare meccanicamente in un paese nel quale l'istruzione superiore ha una tradizione e delle specificità differenti. Ciò non comporta l'impossibilità di considerare questa opzione, ma per farlo occorre fuoriuscire dalla comparazione per interrogare altri versanti, nella consapevolezza che la validità di qualunque azione intrapresa sarà la risultante di fattori disomogenei.

Avendo sgombrato il campo da eccessive pretese, si può così procedere a quell'esercizio intellettuale animato da un salutare ampliamento degli orizzonti: sia soffermandosi sui concetti con i quali si pensa l'educazione, sia considerando le dimensioni sociali e politiche dell'istruzione, instaurare un dialogo tra il proprio contesto e quelli degli *altri* è una postura critica di grande valore e che affonda le sue radici nella nostra tradizione filosofica. Per sottrarsi alla presa del dogmatismo di ciò che è ritenuto indiscutibile perché consuetudine, porsi in ascolto delle differenze e mettere in movimento il pensiero attraverso il viaggio hanno rappresentato preziose strategie che, dallo scetticismo greco a Michel de Montaigne, da René Descartes a Nietzsche, sono state nutrimento di un dubbio tanto radicale quanto costruttivo.

Ed è proprio quest'ultimo aspetto a non dover essere assente in una comparazione che voglia dirsi educativa: tracciare i limiti del dibattito e criticarne gli elementi presi in considerazione costituiscono sempre un'apertura per il possibile. Impliciti o espliciti, i presupposti che sorreggono gli studi di matrice pedagogica si ancorano a una visione intrinsecamente ontologica, nel senso che assumono – difendono e promuovono – determinate concezioni della condizione umana. Riflettere comparativamente sulla formazione iniziale degli insegnanti, in tal senso,

se non vuol scadere in una mera enumerazione di buone pratiche di dubbia efficacia, deve assumersi la sfidante responsabilità di proporre alternative possibili, con la consapevolezza che complessità, dubbio e incertezza non sono ostacoli, bensì rappresentano il terreno comune che sorregge il pensiero.

Riferimenti bibliografici

- Cappa C. (2018). Comparative studies in education in Italy. Heritage and transformation. *Comparative Education*, 54(4), 509-529.
- Cassese S. (2021). *Intellettuali*. Bologna: il Mulino.
- Cerna L., Mezzanotte C., Rutigliano A., Brussino O., Santiago P., Borgonovi F., Guthrie C. (2021). *Promoting Inclusive Education for Diverse Societies. A Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers, n. 260. Paris: OECD Publishing.
- Cowen R. (2018). Embodied Comparative Education. *Comparative Education*, 54(1), 10-25.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grey S., Morris P. (2018). PISA: multiple 'truths' and mediated global governance. *Comparative Education*, 54(2), 109-131.
- Han B.-C. (2017). *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*. Milano: Vita e Pensiero.
- Kaufman J.-C. (2021). *C'est fatigant, la liberté... Une leçon de la crise*. Paris: Éditions de l'Observatoire – Humensis.
- Maffei L. (2014). *Elogio della lentezza*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020a). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020b). *TALIS 2018. Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2022). *Mending the Education Divide. Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*. Paris: OECD Publishing.
- Palomba D. (2018). Themes and theorisations: rebalancing comparative education? *Comparative Education*, 54(4), 440-458.

Relazione introduttiva

La formazione degli insegnanti: radici pedagogiche europee nel secondo dopoguerra

Carla Callegari

Professoressa Associata - Università di Padova
carla.callegari@unipd.it

1. Radici pedagogiche e documenti internazionali europei

Il contributo intende rintracciare alcune delle radici pedagogiche europee della formazione degli insegnanti nel secondo dopoguerra della seconda guerra mondiale, cioè nei decenni Sessanta e Settanta del Novecento. È un momento storico questo nel quale gli organismi internazionali, nati subito dopo la fine della guerra, cominciano a produrre documenti che prendono in considerazione i maggiori problemi pedagogici, tra i quali anche la formazione dei docenti. Ciò che ci si propone quindi è far emergere le teorie pedagogiche che sono sottese ai documenti internazionali: questi infatti sicuramente nascono dal raffronto di diverse realtà europee ed extraeuropee, ma si radicano anche nelle idee che comparativisti come il russo Hessen, l'inglese King o l'italiano Calò avevano delineato prima della seconda guerra mondiale, e riemergono con forza occupando il dibattito pedagogico anche subito dopo la fine del conflitto. I pedagogisti ai quali si potrebbe fare riferimento sono anche altri, ma per ragioni di brevità si concentra l'attenzione su questi tre studiosi. Fin dall'inizio il dibattito, che si sviluppa in quegli anni e si protrae fino ad oggi, si pone una duplice finalità nella formazione degli insegnanti: da un lato l'apprendimento di strumenti didattici, psicologici e sociologici che il docente può spendere per andare incontro alle esigenze delle moderne società industrializzate e culturalmente avanzate, dall'altro una formazione imperniata su un sapere pedagogico teorico-storico imprescindibile rispetto alla professione che si andrà a svolgere, che deve però essere rinnovato rispetto alla tradizione e definito in maniera puntuale e specifica.

I documenti internazionali sull'argomento sono numerosi, ma in questo saggio ne vengono presi in considerazione tre particolarmente significativi: *la Raccomandazione UNESCO sullo status degli insegnanti* deliberata a Parigi il 5 ottobre 1966 dalla speciale Conferenza intergovernativa convocata dall'UNESCO, *i Rapporti Joxe e James* pubblicati nel 1972, il *Rapporto Faure* anch'esso edito nel 1972. *La Raccomandazione* si occupa dello status dell'insegnante in tutte le sue sfaccettature, dalla funzione specifica, all'inquadramento stipendiale, ai diritti e doveri dei professionisti dell'educazione. I due *Rapporti* del 1972 – contenuti nel volume di Gozzer *Il capitale invisibile* (1974) – oltre ad avere lo scopo di dare un quadro puntuale sullo status degli insegnanti in Europa, sono particolarmente significativi

perché si riferiscono a due modelli scolastici diversi tra loro: quello inglese sostanzialmente decentrato, nel quale la figura dell'insegnante è vicina al modello tipico delle professioni liberali, e quello francese fortemente centralizzato, come quello italiano di quel momento storico, nel quale l'insegnante è un "impiegato" dello stato. Il Rapporto Faure, infine, assume rilevanza perché comincia ad allargare l'orizzonte della formazione docente esemplificando anche attraverso modelli extraeuropei, mettendo quindi in evidenza la necessità di un raccordo internazionale. Questo confronto poteva essere fonte di fenomeni di transfer, certo non acritici, ma che avrebbero potuto trasformare e adattare teorie pedagogiche e prassi educative in Paesi diversi del mondo.

2. Vocazione, formazione pedagogica e tecnica, formazione in servizio

Per quanto riguarda la formazione dei docenti Hessen distingue tra la professione di maestro e quella di professore di scuola secondaria – che all'epoca avevano percorsi formativi differenti in quanto ai maestri non era richiesta la laurea – ma solo per dimostrare che questa differenza non deve sussistere. A suo parere gli elementi fondamentali della professionalità sono dati dall'amore del docente verso la scienza e l'arte che lo spingono a condividere la cultura. Gli studi pedagogici proprio perché risvegliano l'interesse per l'anima del bambino e per la vita dei giovani, appiannano la strada che conduce a quell'amore. King traccia un preciso profilo dell'insegnante quando scrive che "deve essere tanto originale da non essere noioso, tanto grande in personalità e in conoscenza da incutere rispetto e, allo stesso tempo, tanto comunicativo da provocare la collaborazione degli alunni" (1965, p. 244). Anche Calò concorda sul fatto che la dimensione antropologica dell'insegnante è un requisito fondamentale sul quale innestare la formazione professionale. Egli è convinto che esista una vera e propria attitudine all'insegnamento che va educata per poter ottenere un insegnante-educatore capace.

Gli estensori del Rapporto Joxe (1972), in maniera più pragmatica rispetto agli studiosi, auspicano la stessa formazione per tutti gli insegnanti: "La formazione professionale di tutti gli insegnanti deve essere la stessa in durata e struttura, per quanto differisca in talune caratterizzazioni di dettaglio nei rispettivi contenuti. Il fatto che ogni addestramento iniziale degli insegnanti porti alla stessa qualificazione professionale dovrebbe eliminare la divisione settoriale (scuola materna, scuola primaria, scuola media, scuola secondaria) che ha aggravato per tanti anni sulla formazione professionale dei docenti come una specie di sacro tabù" (Gozzer, 1974, p. 85). Serve quindi una formazione per tutti i docenti che riguardi l'insieme degli elementi scientifico-tecnico-professionali senza i quali non si può svolgere l'attività di insegnamento.

La *Raccomandazione* e i due *Rapporti* del 1972 riprendono la necessità di una predisposizione a svolgere il lavoro di insegnante quasi come "vocazione", inoltre sottolineano l'altrettanto indispensabile formazione pedagogica considerando anche l'aspetto etico-valoriale della professione docente. La formazione pedagogica

è riconosciuta prioritaria da tutti gli studiosi ed Hessen, ad esempio, in *Struttura e contenuto della scuola moderna* (1949) riferendosi agli studi pedagogici evidenzia come la loro utilità è dovuta al fatto che costituiscono il miglior mezzo per difendere “dall’avvelenamento della tecnica” quando si manifesta nella sottomissione alla pratica, cioè ad una forma d’abitudine, che diventa il peggior nemico del professore, perché meccanizza tutto il suo lavoro. Hessen rileva un vuoto nella formazione che riguarda proprio le scienze pedagogiche e che l’università sarebbe chiamata a colmare.

Tutti i documenti internazionali evidenziano questo aspetto fondamentale: come tutte le arti non esistono senza una tecnica perfetta, ma neanche senza il superamento di quella in un elemento creativo che sfugge a qualsiasi catalogazione, così la formazione docente necessita di una tecnica, che però non può esaurire la formazione degli insegnanti. La formazione “tecnica” sostiene quella educativa perché arte e scienza pedagogica sono ugualmente necessarie e si devono fondere in modo che la formazione del maestro o del professore sia completa. I docenti devono trasformarla e personalizzarla mantenendo viva la professionalità in una dimensione teorica e ideale che va alimentata costantemente. Inoltre, soprattutto nel *Rapporto Faure* (1972), emerge l’idea di una necessaria formazione in itinere, che si concretizza in un’alternanza periodica di insegnamento e formazione: in Italia però questo tipo di esperienza non ha mai trovato applicazione, probabilmente per il costo finanziario che ciò avrebbe comportato. La *Raccomandazione* invita anche al perfezionamento professionale attraverso la cooperazione internazionale, quindi le autorità dovrebbero incoraggiare ed aiutare gli insegnanti a intraprendere viaggi collettivi o individuali nel loro Paese e all’estero. Emerge nei documenti inoltre l’idea di scuola-comunità nella quale gli insegnanti non solo lavorano, ma anche si formano insieme costruendo e scambiando competenze: questa indicazione potrebbe trovare attuazione anche oggi, nelle opportune forme adatte ai sistemi scolastici europei.

3. Conclusione

Le idee esposte dai comparativisti e contenute nei documenti internazionali mettono l’accento su una formazione che deve essere la stessa per gli insegnanti di tutti i gradi di scuola: si prevede una formazione iniziale che dà consapevolezza della professione e gli strumenti pedagogico-didattici necessari; tiene in equilibrio sapere pedagogico e sapere disciplinare, così come tecnica didattica e arte educativa; prevede una formazione in itinere con momenti di distacco dall’insegnamento, ed infine dà strumenti per costituire la scuola come comunità educante nella quale si costruisce ulteriore formazione e si crea un clima culturale positivo. Nei decenni considerati si auspica un sapere “tecnico” dell’educazione che sembra in buona parte mancare a causa di una tradizione che ha privilegiato le teorie, ma il richiamo ad un sapere teorico-storico-pedagogico rimane ed è costante. Questa sensibilità è molto meno accentuata negli ultimi documenti europei più sbilanciati

verso tecnicismi formativi che lasciano trasparire un condizionamento che in nome della “società della conoscenza” smarrisce a volte l’orizzonte pedagogico per dare risposta alle richieste avanzate dalla politica e dall’economia. L’UNESCO invece sembra mantenere ancor oggi un’attenzione particolare alla formazione pedagogico-educativa dei docenti che corrisponde a quella che i documenti degli anni Sessanta e Settanta ci consegnano e che riporta la funzione docente al proprio scopo: dare gli strumenti ai docenti perché possano formare la personalità degli alunni.

Riferimenti bibliografici

- Faure E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Unesco (trad. it. *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, Armando, Roma, 1973).
- Gozzer G. (1974). *Il capitale invisibile*. Roma: Armando.
- Hessen S. (1949). *Struttura e contenuto della scuola moderna*. Roma: Armando.
- King E. (1968). *Prospettive mondiali dell’educazione*. Roma: Armando.
- Rapport de la Commission d’études sur la fonction enseignante dans le second degré* (1972). Paris: La documentation Française.
- Teacher education and training*. Report by a Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science, under the Chairmanship of Lord James of Rusholme (1972). London: Her Majesty’s Stationery Office.

Rapporteur

L'occasione per una nuova formazione iniziale degli insegnanti

Francesco Magni

*Ricercatore - Università di Bergamo
francesco.magni@unibg.it*

1. La comparazione e la prospettiva internazionale

La sessione del convegno alla quale ho avuto il piacere e l'onore di partecipare come *rapporteur* era dedicata alla “formazione degli insegnanti in Europa”. Il focus della discussione, dunque, era rivolto in particolare agli aspetti di carattere comparativo e internazionale relativi al tema del convegno.

Una sensibilità – quella di tipo comparativo – e una dimensione – quella internazionale – che era già emersa nel corso della sessione plenaria inaugurale (a partire innanzitutto dall'intervento del prof. Novoa) a dimostrazione dell'importanza e dell'opportunità di includere un approccio di questo tipo, in particolare quando si ragiona attorno a un tema come quello della formazione iniziale degli insegnanti.

Nella visione comparata, nell'analisi di modelli, paradigmi e prassi internazionali, emerge infatti come siano non solo possibili, ma anche legittime, opzioni e declinazioni anche fortemente differenti tra loro, a seconda delle tradizioni storiche e culturali dei contesti nazionali di riferimento, delle condizioni socio-demografiche che si riscontrano in un determinato paese e, soprattutto, dal rapporto tra paideia pedagogico-didattica e sviluppo professionale (in questa direzione, a titolo di esempio, tra le pubblicazioni recenti si vedano Magni, 2018; Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser, 2021).

Nel corso del dialogo sono state numerose le angolature dalle quali si è approfondito il tema. Lo sguardo comparato ha interessato infatti non solo una rilettura di alcuni celebri rapporti governativi che hanno studiato nel corso dei decenni la questione della formazione degli insegnanti, così come non ci si è limitati ad un'analisi dei più recenti documenti europei o a un confronto tra differenti modelli di impostazione pedagogico-didattica; si sono anche affrontati sotto questa luce temi trasversali come la formazione in servizio degli insegnanti a livello nazionale ed in alcuni paesi europei, fino alla domanda circa una possibile formazione per un insegnante europeo.

Nella discussione sono quindi emersi utili stimoli e suggestioni che – all'interno di una ineludibile tensione tra l'irriducibilità del livello nazionale e la ormai imprescindibile dimensione prospettica internazionale e in particolare europea (Symeonidis, 2020) – hanno provato ad indagare possibili strade da percorrere per

trovare anche in Italia la nostra via alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. La riflessione comparata si è dunque dimostrata un approccio olistico particolarmente adeguato per l'indagine del tema oggetto del convegno, capace di mettere in risalto e in dialogo tra loro tensioni e tendenze diverse che, in una pluralità di voci e modelli possibili, rappresentano una ricchezza in grado di fornire stimoli e prospettive inedite con le quali confrontarsi e rimettersi tutti in discussione per individuare così una nuova strada originale, stabile, innovativa e sostenibile anche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti italiani. Una strada che, com'è noto, il nostro Paese attende da molto tempo dopo numerosi tentativi andati sostanzialmente a vuoto (Cappa, 2019; Magni, 2019; Morandi, 2021).

2. Paradigmi e prospettive per la formazione iniziale degli insegnanti

Com'è noto, la professione insegnante sembra aver perso gran parte della sua attrattiva e del suo antico prestigio sociale nel continente europeo; ben si comprende, dunque, come una delle priorità dell'agenda europea sia quella di aumentare lo status e l'attrattiva della professione insegnante (Sullivan, Johnson, Simons, 2019; Madalinska-Michalak, Flores, Ling Low, Van Nuland, 2021). A questo scopo, un punto nevralgico risiede nelle modalità di formazione iniziale e selezione dei futuri insegnanti: i modelli e i paradigmi di riferimento possono essere diversi, ma al di là di possibili tipizzazioni proposte negli anni '80 (Zeichner, 1983) e che oggi – in un contesto contemporaneo contrassegnato da complessità e imprevedibilità – appaiono quantomeno bisognose di un loro aggiornamento e rimessa in discussione, lo scenario che abbiamo di fronte richiede modelli sempre più ibridi e flessibili. Infatti, quale modello di formazione iniziale può rinunciare ad un'attenzione speciale alle dimensioni pedagogiche, didattiche e psicologiche di questa professione? O quale insegnante può fare a meno di una chiara opzione antropologica di fondo se non vuole rischiare di cadere in pericolosi riduzionismi? E ancora, chi potrebbe oggi negare l'importanza della dimensione riflessiva e di ricerca dell'insegnante o, al contempo, dell'importanza di un impianto formativo basato sulla circolarità tra teoria e pratica? Pur utili per individuare aspetti e sottolineature particolari, oggi i modelli appaiono intrecciati tra loro sotto questi versanti, differenziandosi invece sul grado di importanza che assegnano a ciascun elemento e su ulteriori declinazioni attuative. In ogni caso, quali che siano i possibili macro-modelli di riferimento, si registra la crescita di percorsi formativi alternativi (*alternative pathways*) che si rivolgono a determinate categorie di persone, solitamente con già una propria esperienza professionale alle spalle, in modo da incoraggiarne e facilitarne l'ingresso nel mondo dell'insegnamento tramite vie più facilitate.

3. L'occasione per una riforma di sistema

È su questo sfondo che si innesta la possibilità per il nostro Paese, rappresentata dall'attuazione del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), di implementare una riforma complessiva del sistema di formazione iniziale, in servizio e di reclutamento degli insegnanti della scuola secondaria in Italia. L'obiettivo, come si può leggere sul sito ufficiale di attuazione del PNRR dedicato al settore dell'istruzione, è quello di “determinare un significativo miglioramento della qualità dei percorsi educativi, per offrire a studentesse e studenti sempre migliori livelli di conoscenze, capacità interpersonali e metodologico-applicative, nonché coprire con regolarità e stabilità le cattedre disponibili con insegnanti di ruolo”. L'occasione del PNRR apre perciò un autentico spiraglio riformista che sarebbe da irresponsabili dissipare (Bertagna, 2020 in particolare pp. 239-285; 2021).

A livello europeo, pur con le notevoli differenze tra paesi e all'interno degli stessi sistemi nazionali, sembra emergere una formazione degli insegnanti che richiede un titolo di studio superiore a livello della laurea magistrale, con un percorso di formazione iniziale affidato in buona misura alle università o a centri di ateneo interdipartimentali istituiti nel loro ambito e che prevede un intreccio tra didattiche disciplinari e pedagogiche, con una forte spinta verso il carattere professionalizzante del curriculum e della pratica diretta nelle scuole e conseguente riflessione su quanto esperito e agito.

Su questa scia affiora l'opportunità di istituire e progettare in Italia percorsi di formazione all'insegnamento coerenti e integrati con i percorsi formativi universitari, all'interno perciò dei percorsi di laurea (triennali e/o magistrali) senza giustapposizioni di crediti da “racimolare” in qualche modo – come avvenuto con i c.d. “24 CFU” in materie pedagogiche, didattiche, psicologiche, antropologiche –, ma all'interno di un preciso percorso formativo integrato, stabile, sostenibile, innovativo e di qualità, che venga responsabilmente intrapreso e scelto dal giovane fin dai suoi primi anni di studio universitario.

I nuovi percorsi, perciò, potrebbero finalmente provare a perseguire l'obiettivo, sul modello delle *best practices* internazionali, di integrare in maniera armonica teoria e pratica, riflessione ed esperienza sul campo, in una rinnovata e reciproca alleanza strategica tra scuole e università. In gioco vi è la possibilità di immaginare, progettare e realizzare, secondo un tragitto sicuro e stabile nel tempo e chiaro nelle modalità didattiche, un percorso di formazione iniziale dei docenti che possa contribuire a restituire qualità, fascino e prestigio a quella vocazione/chiamata all'insegnamento (Hansen, 2021) così decisiva per il futuro dei giovani e del nostro Paese.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.
- Bertagna G. (2021). Per una nuova formazione iniziale dei docenti. Ipotesi per un dibattito. *Nuova Secondaria*, 10, 4-7.
- Cappa C. (2019). SISS, TFA, FIT: acronimi interrotti della formazione iniziale degli insegnanti. *I problemi della pedagogia*, LXV(1), 5-18.
- Ferrari M., Morandi M., Casale R., Windheuser J. (eds.). (2021). *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Hansen David T. (2021). *Reimagining the call to teach: A Witness to Teachers and Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Madalinska-Michalak J., Flores M. A., Ling Low E., Van Nuland S. (eds.). (2021). *Recruiting and Educating the Best Teachers: Policy, Professionalism and Pedagogy*. Leiden: Brill.
- Magni F. (2018). *Formazione iniziale e reclutamento dei docenti. La sfida del "caso" Inghilterra*. Roma: Studium.
- Magni F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*. Roma: Studium.
- Morandi M. (2021). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholé.
- Symeonidis V. (ed.) (2020). *Europeanisation in Teacher Education. A Comparative Case Study of Teacher Education Policies and Practices*. London: Routledge.
- Sullivan A., Johnson B., Simons M. (eds.) (2019). *Attracting and Keeping the Best Teachers*. Singapore: Springer.
- Zeichner K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Formare insegnanti ad un ethos pedagogico

Evi Agostini

*Professoressa - Università di Vienna
evi.agostini@univie.ac.at*

Cinzia Zadra

*Ricercatrice - Libera Università di Bolzano
cinzia.zadra@unibz.it*

1. Lo sviluppo professionale come supporto a studenti e comunità di apprendimento

Questo contributo fa riferimento allo sviluppo professionale nella formazione iniziale e continua dell'insegnante inteso come possibilità di impatto sulle pratiche di insegnamento, sul processo di sviluppo delle/degli studenti (Hattie, 2009) e come contributo alla promozione di comunità di apprendimento professionale (Darling-Hammond, 2017).

Considerare le/gli insegnanti apprendenti permanenti significa fornire adeguate connessioni tra i contenuti della formazione iniziale e quelli dello sviluppo personale e professionale continuo, incoraggiando la collaborazione per contribuire a migliorare le pratiche, per garantire sostegno e promuovere motivazione (OECD, 2020).

I processi di professionalizzazione sono stati posti al centro dell'attenzione di un progetto biennale europeo co-finanziato dalla UE (ProLernen - 2020-1-AT01-KA203-077981) che ha coinvolto sette istituzioni universitarie europee (Agostini et al., in stampa). Il progetto si fonda su un approccio pedagogico fenomenologico di matrice husserliana (Husserl, 1966) e mette al centro del discorso la descrizione qualitativa di esperienze educative colte nel loro accadere (Meyer-Drawe, 2012). L'apprendimento è considerato un'esperienza formativa in cui risultano rilevanti soprattutto la dimensione esperienziale del singolo individuo (Merleau-Ponty, 1976; Mortari, 2013) e il momento in cui, in situazioni significative, le esperienze concluse perdono il loro significato orientante e diventano apprendimento nel senso di ri-creazione e apertura al nuovo (Meyer-Drawe, 2012, p. 85). Nei processi di professionalizzazione dell'insegnante, accanto al valore fondante dell'esperienza, il progetto enfatizza come condizione costituente la dimensione dell'ethos pedagogico. L'azione professionale dell'insegnante è caratterizzata da un'attitudine di attenzione e di cura verso le richieste altrui che può essere acquisita con il riorientamento e la sensibilizzazione della percezione (Agostini, 2020).

La formazione ad un ethos pedagogico richiede strumenti che educino lo

sguardo verso le esperienze formative lasciando che si manifestino da sé come *tà phainòmena*: lo sguardo è rivolto al modo in cui il fenomeno si mostra come una possibile manifestazione dell'oggetto stesso (Heidegger, 1994, p. 64).

2. La vignetta ad orientamento fenomenologico

Per questo processo di sensibilizzazione alla percezione ci serviamo dello strumento della vignetta ad orientamento fenomenologico (Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter, 2012). Si tratta di una breve e densa narrazione di un'esperienza formativa, co-esperita dal/dalla ricercatore/ricercatrice o dall'insegnante, che presta particolare attenzione al linguaggio della percezione corporea (Agostini, 2019). In un processo ricorsivo, in più cicli di stesura, revisione e limatura si dà vita ad una scena accurata e vivida che, anche attraverso espedienti letterari, è capace di stabilire una nuova relazione con l'esperienza stessa, ma anche con l'altro, con le cose e sé stessi. La vignetta è orientata ai vissuti e mette in primo piano la relazione fra progetto pedagogico e intenzionalità formativa permettendo all'insegnante non di spiegare causalmente dall'esterno le esperienze dell'apprendente ma di trovarne una comprensione fondata sull'esperienza co-vissuta e co-esperita. Che un fenomeno appaia come un certo fenomeno non significa che esso si riferisca ad un oggetto ben definito; al contrario, esso diviene quello specifico fenomeno solo nella costitutività generativa dei significati. Il contenuto fattuale (il cosa) e il modo di accedervi (il come) non possono essere separati l'uno dall'altro.

Lo strumento di professionalizzazione proposto non ha quindi l'obiettivo di spiegare ma di dare un senso (*deuten*) al processo formativo; sensibilizza ed educa uno sguardo eidetico dell'insegnante, interrompe strutture abituali e permette di cogliere le esperienze in situazione e in relazione (Bertolini, 1988) individuando così nuovi spazi di azione e di apertura all'alterità. La vignetta può essere intesa come descrizione esemplare: la narrazione pretende di illuminare un significato generale nella situazione particolare e concreta, in modo che, dalla vignetta, si possa imparare qualcosa che è valido anche per altre situazioni esperienziali. Oltre alla percezione e alla riflessione differenziata delle situazioni di esperienze pedagogiche, la vignetta permette anche una sensibilizzazione all'azione pedagogica: diventa quindi anche strumento di formazione al di là della raccolta di momenti di esperienza e di generazione di conoscenza.

La vignetta si delinea sul campo a partire dall'esperienza di chi la redige, ma è sottoposta ad un'ulteriore validazione intersoggettiva nella comunità di ricerca. La validazione dà vita ad un processo intenso di confronto, discussione e riflessione con una comunità di ricerca e trasforma l'esperienza patica avvertita e co-esperita in una scena che linguisticamente permette di percepire stati d'animo e risonanze corporee.

Nell'analisi della vignetta – la cosiddetta “lettura” della vignetta – vengono riprese le scene dell'esperienza e si illumina la specificità che questa situazione rappresenta per l'individuo nell'interazione con l'oggetto di apprendimento, il

personale pedagogico e/o il gruppo sociale di riferimento. La vignetta offre la possibilità di esaminare l'apprendimento come un'esperienza ambigua e di farlo apparire come un fenomeno pedagogico, mettendo in evidenza non i risultati ma i processi di apprendimento.

3. Un esempio di vignetta

La memoria dell'asino

“L'asinello secondo voi scappa?”, chiede Rossella, la responsabile della fattoria didattica, entrando nel recinto dove si trova l'animale. Giovanni e Luca rispondono in coro di no. “Ma come no”, reagisce Rossella sgranando gli occhi, “appena può ne approfitta e scappa.” E aggiunge: “Come facciamo, allora?” “Lo legate... lo legate qua!”, risponde Giovanni toccando con la mano un'asta della staccionata. Rossella scuote energeticamente la testa: “No, l'asinello si ricorda le cose per 25 anni, quindi, quando scappa si ricorda sempre la strada e ritorna da solo.” Sabrina, che ha ascoltato le spiegazioni di Rossella immobile e con gli occhi sbarrati, si avvicina all'asino, gli accarezza piano con la mano il collo e, con un'espressione seria, gli sussurra: “Accidenti, hai la memoria di un elefante!”

Questa breve vignetta denota la densità dello sguardo verso il linguaggio delle articolazioni corporee e l'attenzione per una percezione differenziata dell'esperienza. Sfugge alla pretesa di ricostruire e contestualizzare l'intera situazione e traduce invece nel linguaggio, in modo esteticamente conciso, le azioni, le espressioni corporee, le atmosfere e gli stati d'animo che sono significativi per la scena dell'esperienza. La vignetta cerca di preservare il più possibile le ambivalenze percettive e le ambiguità nella descrizione con l'obiettivo di catturare il momento in cui si crea un nuovo significato per Sabrina, ma – nella co-esperienza vissuta – anche per chi scrive la vignetta. L'attenzione della bambina rivolta alla spiegazione dell'educatrice si percepisce nel corpo immobile e negli occhi sbarrati in un moto di curiosità e interesse e si dilata nella carezza all'animale e nella complicità del suo rivolgersi ad esso. La mano sembra tentare un approccio cauto, la voce risuona di stupore: l'asino non appare più come l'animale testardo a cui piace solo scappare, ma nella bambina si accende l'idea che possieda anche le qualità di un elefante.

La vignetta è utilizzata come strumento di confronto, riflessione ed educazione ad uno sguardo attento che sappia “mettere fra parentesi” abitudini mentali e riscoprire una nuova delicatezza del pensiero e del progetto pedagogico.

Le vignette sono in grado di creare risonanza in chi le legge, si prestano quindi ad essere discusse in ogni situazione formativa, sia accademica che professionale, e danno vita all'emergere di molteplici orizzonti di senso e quindi a comunità di ricerca e pensiero riflessivo fra i professionisti della formazione. Leggere una vignetta nel contesto delle comunità di apprendimento professionale e interpretarla insieme non comporta giudicare le azioni presumibilmente giuste o sbagliate di

chi educa, ma evidenziare le diverse esperienze, le prospettive e i modelli di interpretazione.

Riferimenti bibliografici

- Agostini E., Peterlini H. K., Donlic J., Kumpusch V., Lehner D., Sandner I. (eds.) (in stampa). *Die Vignette als Übung zur Wahrnehmung: Handreichung zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Agostini E. (2020). *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Agostini E. (2019). Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 301-322). Wiesbaden: Springer VS.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Darling-Hammond L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40, 3, 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London: Routledge.
- Heidegger M. (1925/1994). *Gesamtausgabe. 2. Abteilung: Vorlesungen 1923-1944. Band 20. Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs* (seconda edizione). Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Husserl E. (1962). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Husserliana VI. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Merleau-Ponty M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Meyer-Drawe (2012). *Diskurse des Lernens* (seconda edizione). München: Fink.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.

La figura insegnante protagonista di un nuovo percorso di educazione alla cittadinanza sociale

Vito Balzano

Ricercatore - Università di Bari "Aldo Moro"
vito.balzano@uniba.it

1. Premessa

La pedagogia, come sapere *ideografico*, ha come oggetto di studio sempre una persona in educazione/formazione, e a tal proposito Bertagna scrive: "La pedagogia è chiamata a raccogliere, con tutte le conseguenze metodologiche del caso, la sfida epistemologica di confrontarsi, sempre, non con il problema della parte o dell'insieme delle parti della cosa dell'educazione e/o formazione che cambia concettualmente nel tempo e nello spazio, bensì con il particolare problema del tutto, dell'integrale, dell'unità inesauribile di ciascun soggetto dell'educazione e/o della formazione in un tempo storico e in uno spazio geografico determinati e addirittura determinanti" (2018, p. 35). L'educazione, quindi, implica necessariamente una serie di relazioni: relazione con l'altro, relazione con la cultura, relazione col mondo, relazione con sé stessi. Non c'è educazione, dunque, se, all'inizio, non esiste una persona, un *tu* che riconosca e continui a riconoscere un *io* per quello che è, e non per quello che dovrebbe essere o potrebbe essere. Occorre pensare a specifiche angolature di approfondimento pedagogico del significato di *scelta responsabile*, con un puntuale riferimento alla *persona* che sviluppa la sua natura fondativa nella responsabilità e ne fa espressione della sua umanità attraverso un intenzionale progetto educativo e anche con un'attenta considerazione dei bisogni etico-morali più urgenti, che nella connotazione pratica della loro lettura hanno la responsabilità come oggetto di riferimento secondo modalità plurime. Più particolarmente, la pedagogia nella sua identità pratica apre la progettualità educativa alla qualità dell'agire responsabile e interpreta l'educazione alle scelte responsabili nella contestualità storica, nella connessione di valori e verso il *possibile* (Elia, 2016).

2. Educare alla cittadinanza sociale oggi: dal ruolo della scuola alla figura centrale dell'insegnante

Concepire l'educazione come un compito, un'attività etica non significa altro, dunque, se non ritenere che per suo tramite sia possibile contribuire al processo di sviluppo delle potenzialità, delle doti, delle disposizioni migliori degli allievi. L'educazione non può esimersi dall'assumersi le proprie responsabilità, che sono

responsabilità anche e soprattutto di ordine etico, e che vietano agli adulti, ai genitori e agli insegnanti di imporre le loro aspettative distorte, il loro desiderio di precocità e di efficienza, la loro esaltazione della razionalità, dell'estetica del corpo, dell'effimero e del banale, dimenticandosi di infondere nei loro ragazzi il coraggio, di promuoverne la capacità di autonomia e, soprattutto, di dare loro via libera (Baldacci, 2020). “Il coraggio di educare bene richiede prima di tutto il coraggio di pretendere di più da sé stessi e dal proprio stile di vita, vivendo coerentemente secondo i valori che danno significato e stabilità alla vita, gioia duratura e consolazione del dolore, il coraggio di educare bene deve essere inteso come coraggio di possedere uno stile di vita collettivo ordinato” (Brezinka, 2011, p. 55).

La rivoluzione copernicana alla quale stiamo provando a far riferimento, seppur brevemente, concerne il ribaltamento della prospettiva educativa, che deve riuscire a cambiare il suo punto di osservazione passando dalla centralità del dato socio-economico alla centralità del soggetto che apprende. Si passa, così, a una concezione dell'educazione come trasferimento di conoscenze e idee pratiche pedagogiche più aperte, connotate da un continuo interscambio fra emittente e ricevente, tra educando e educatore, tra genitore e figlio, tra insegnante e studente. “Un percorso di cittadinanza attiva si costruisce anche attraverso queste procedure che mirano a restituire reciprocamente elementi di crescita educativa e formativa” (Balzano, 2020, p. 78).

L'educazione, quindi, elemento essenziale per la definizione di cittadinanza, riferendosi all'uomo, non può prescindere dall'analisi del pensiero e delle azioni, teoria e prassi, società e individuo, ovvero tutto il micro e macrocosmo. Ciò vale per ogni *status* sociale che riguarda l'uomo; infatti, nell'interpretazione del singolo coesistono diversi piani che finiscono per definire le condizioni necessarie per stabilire un'armonia *nel* e *del* diverso. Accettazione delle differenze (Santerini, 2019) come essenza per la ridefinizione di cittadinanza e per l'apertura, da parte delle scienze dell'educazione, a una riforma anche politica nel sociale, rappresentano alcuni degli elementi alla base di una democrazia sociale che mira al benessere, alle politiche di Welfare State declinate *sul/per* il cittadino. Il tutto si inquadra in una cornice epistemologica che ben si identifica nella definizione di “*deprivazione antropologica*” (Chionna, 2014, p. 18), lì dove il vivere sociale non può più prescindere dall'analisi e dallo studio del concetto di responsabilità, intesa dapprima quale categoria pedagogica fondamentale, e in seguito ripensata anche da un punto di vista politico.

3. Conclusioni

Di fronte a fenomeni educativi nuovi e inediti che emergono nella sfera sociale, economica e politica, l'antica mediazione pedagogica sui fini, sul senso dell'educazione deve rimettersi in discussione per far emergere l'autonomia progettuale della pedagogia: la sfida è coniugare educazione e prassi del vivere comune, siano esse espresse nella costruzione dell'*ethos* civile, nella comunicazione o nello scambio

economico. “Bisognerebbe introdurre - come afferma Morin - nella preoccupazione pedagogica il vivere bene, il saper vivere, l’arte di vivere e ciò diviene sempre più necessario nel degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e della quantità, nella burocratizzazione dei costumi, nei progressi dell’anonimato, della meccanizzazione nella quale l’essere umano è trattato come un oggetto, nell’accelerazione generale” (2015, p. 21). Diventa indispensabile, quindi, ripensare la figura dell’insegnante come attore principale di questa rivoluzione; il contesto scuola come palestra reale di democrazia e educazione diviene lo strumento necessario per ripensare una educazione alla cittadinanza sociale per il cittadino dell’oggi, configurandosi come luogo essenziale di intreccio delle relazioni interpersonali inglobate in una cornice di riferimento che poggia su consuetudini, regole, convenzioni e valori funzionali allo sviluppo dei suoi protagonisti. È proprio all’interno di questa struttura partecipativa che, essendo parecchio significativa, si sviluppa la relazione insegnante-alunno. La vita scolastica, infatti, è attraversata da molteplici eventi relazionali che investono le interazioni reciproche di diversi soggetti e gruppi. La convivenza scolastica diventa, quindi, un “*opificio di cittadinanza*” (Rossini, 2018, p. 22), non solo nel senso della conoscenza dei diritti/doveri che sono propri a ogni cittadino in virtù della sua appartenenza a uno stato-nazione, ma anche in quello di una partecipazione attiva ai diversi contesti in cui ciascuno esperisce la propria vita. Del resto, la scuola rappresenta una comunità democratica fondamentale per la nostra formazione (Dewey, 1992): il modo di abitare il contesto scolastico influenza anche la vita extra scolastica e prepara all’esercizio delle competenze di cittadinanza indispensabili negli altri contesti di vita e nella società più allargata.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Balzano V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bertagna G. (2018). La pedagogia e le “scienze dell’educazione e/o della formazione”. Per un paradigma epistemologico. In G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimi, analogie, differenze*. Brescia: La Scuola.
- Brezinka W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chionna A. (2014). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola.
- Dewey J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. 1910).
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia G. (ed.). (2021). *A scuola di umanità*. Bari: Progedit.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2018). *La scuola siamo noi. Allievi, insegnanti, genitori, enti locali e sindacati*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossini V. (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.

Uno sguardo comparato per la formazione degli insegnanti: percorsi e tendenze

Valentina D'Ascanio

Ricercatrice - Università di Roma "Tor Vergata"
valentina.d.ascanio@uniroma2.it

1. Introduzione

Una riflessione, oggi, sulla formazione degli insegnanti richiede di compiere ciò che è definito come *reading the global* (Cowen, 2000), vale a dire analizzare le azioni poste in essere negli altri Paesi, nella cornice delle interrelazioni tra globale e locale per distinguerne tendenze, similarità e divergenze. Col suo chiamare in causa un'idea di scuola *per e in* una società, lo studio dei diversi ma sovrapposti livelli propri della preparazione dei docenti abbisogna di uno sguardo plurale, rivolto verso la molteplicità delle implicazioni, dei saperi in gioco e degli attori coinvolti. Un confronto ineludibile, poiché ogni realtà – nazionale, locale e istituzionale – è una irriducibile alterità che si riverbera nell'atto educativo, nelle finalità attribuite alla scuola e, giocoforza, nel profilo e nel ruolo dell'insegnante (Cappa, 2020).

Basta un primo giro d'orizzonte, infatti, per notare l'eterogeneità che caratterizza i percorsi di formazione tanto nei requisiti per accedervi quanto nella strutturazione dei contenuti e nel bilanciamento tra studi teorici, attività laboratoriale e tirocinio; un'eterogeneità non stemperata dalle criticità che la professione oggi vive e che, con incidenza diversa, accomunano gran parte dei sistemi di istruzione europei, Italia compresa: l'innalzamento dell'età dei docenti in servizio, il *mismatch* territoriale e disciplinare e una prevalenza del genere femminile (Gavosto, 2020).

2. Lo scenario sovranazionale: temi e mediazioni

Una popolazione studentesca sempre più variegata, la diversificazione dei bisogni educativi, la richiesta di un insegnamento individualizzato, anche avvalendosi delle nuove tecnologie, spiegano la crescente centralità riservata alla formazione dei docenti nei documenti europei (Commissione europea, 2015, 2017; Consiglio europeo, 2021).

Il costante richiamo alle questioni irrisolte, il nodo formazione-reclutamento e una scarsa considerazione della formazione continua, è stato accompagnato dall'articolazione di un'idea di formazione quale processo continuo, la cui fase iniziale è solo un primo ma fondamentale stadio, con tutor adeguatamente preparati e con sistemi di valutazione delle competenze che il docente dovrebbe possedere.

Tema rilevante, quest'ultimo, poiché segnala uno spostamento dell'accento da un insegnamento di qualità a un insegnante di qualità, qualità attestata dal possesso di competenze attese e dai risultati degli studenti.

La definizione di un profilo professionale adeguato ai cambiamenti che la scuola vive è esigenza particolarmente avvertita sia dalla Commissione europea sia da numerosi Stati membri: in tale cornice, può essere compresa la creazione, nel 2000, dell'*European Network on Teacher Education Policies*, su iniziativa di 14 Stati membri, saliti a 23, e che ha visto, sin dalla prima ora, la partecipazione della Commissione europea. Riunioni annuali, l'istituzione dell'*European Doctorate in Teacher Education*, la pubblicazione di ricerche, sono le azioni poste in essere per dare vita alla *European Teacher Education Area* e per promuovere una formazione che includa una dimensione europea (ENTEP, 2022).

3. Soluzioni differenti per sfide comuni

È dato acclarato che la qualità del corpo docente sia fattore decisivo per un insegnamento di qualità, tuttavia, la strutturazione dei percorsi di formazione, il raccordo tra università e scuola, nonché l'accesso alla carriera rimangono problemi ai quali i Paesi rispondono in modi dissimili, radicati nelle singole tradizioni culturali e influenzati da specifiche condizioni socio-economiche e politiche.

Una prima differenza riguarda il titolo di studio richiesto per insegnare nella scuola secondaria, come rilevato da un'indagine Eurydice (2015) che ha coinvolto 40 sistemi d'istruzione: Italia, Spagna, Germania, Francia e Portogallo sono tra i Paesi in cui è prevista la laurea di secondo livello per entrambi i gradi della scuola secondaria; in un altro gruppo di Paesi, Danimarca, Irlanda, Norvegia per citarne alcuni, la laurea di primo livello è sufficiente solo per la secondaria inferiore. Per ciò che concerne durata e ore di tirocinio, vi è una tendenza comune sia ad allungare la durata dell'*iter* di formazione iniziale – è il caso della Francia, della Croazia e dell'Austria – sia a incrementare le ore di tirocinio, come voluto dalla Spagna, dall'Ungheria e dalla Slovenia.

Per rispondere all'innalzamento dell'età dei docenti in servizio e alla scarsa attrattiva della professione, i Governi, di circa un terzo dei sistemi d'istruzione europei, hanno istituito dei percorsi alternativi che si distanziano tanto dal modello concorrente quanto da quello consecutivo (Eurydice, 2018). Flessibili, di breve durata, differenti nella realizzazione, sono raggruppabili in due modelli: il primo, presente in Germania, Slovacchia, Svezia, Danimarca, Svizzera, Belgio, è per laureati di altri ambiti dell'istruzione superiore e professionisti esperti, prevede programmi di breve durata, orientati alla professione, offerti da istituti "tradizionali". Paesi Bassi, Inghilterra e Galles sono tra i Paesi che hanno introdotto il secondo modello, basato sul tirocinio nelle scuole e su un programma di formazione individuale che rilascia una qualifica per l'insegnamento. È differente, anche quando trattasi dello stesso modello, il livello di istruzione al quale tali percorsi alternativi consentono di accedere: in Germania permettono di insegnare dalla scuola pri-

maria alla secondaria inferiore e superiore, in Belgio, nella secondaria inferiore e superiore, in Danimarca, nella scuola primaria e secondaria inferiore.

4. Coda

Come interpretare questa difformità e cosa può portare lo studio della formazione dei docenti da una prospettiva storico-comparata? Si può constatare, in primo luogo, l'irriducibilità del nazionale (Palomba, 2012), un'irriducibilità che induce a mettere in discussione quelle teorizzazioni che, enfatizzando la forza di discorsi e dinamiche sovranazionali, hanno sostenuto l'indebolimento della dimensione statale e del fattore nazionale (Meyer, Boli, Thomas, Ramirez, 1997). Piuttosto, occorre ripensare i concetti di spazio e tempo nei quali i sistemi d'istruzione agiscono e mutano, riconoscendo i processi di transfert, traduzione e trasformazione, descritti da Robert Cowen (2009) per spiegare come idee, tendenze e prassi penetrando in un contesto sono da questo tradotte – sulla base delle proprie caratteristiche – e ritrasmesse in maniere singolari. Tale decifrazione ripara, infatti, dal rischio di polarizzazioni buono/cattivo, efficace/inefficace e dall'attribuzione, a tali concetti, di una valenza universale: non vi sono *best practices*, la cui bontà sia scindibile dalle peculiarità della realtà per la quale e in cui sono state poste in essere. Da ciò consegue una cautela nel leggere la vasta quantità di dati forniti dalle indagini internazionali, le quali offrono indizi da contestualizzare e non risposte comparative da cui trarre immediati confronti e ancor meno soluzioni esportabili e ideali. A tale riguardo, Nóvoa e Yariv-Mashal parlano di “soft comparison” (2003, p. 425) per segnalare la poca robustezza teorica e metodologica di indagini internazionali che impiegano il termine comparazione come una “flag of convenience” (idem) per mascherare la volontà politica di stabilire efficacia e qualità dei sistemi d'istruzione.

Garanzia di consapevolezza comparativa, l'esigenza di contestualizzare il presente, conoscendone le storie, può trovare alimento nel prendere a prestito categorie concettuali sviluppate in altri ambiti: mi riferisco, in particolare, a Roberto Esposito (2020) e al suo lavoro sulla prassi istitutiva e sull'idea di istituzione, pensata nel suo essere un organismo vivente nel flusso della storia in un rapporto dialettico con altre istituzioni. La formazione degli insegnanti può esser letta quale prassi istitutiva – le cui plurali concretizzazioni – sono esiti di conflitti e mediazioni tra istituzioni che derivano anche da questi la possibilità di mutare mantenendo tracce del loro passato.

Lo studio della formazione dei docenti è preziosa occasione, traendone al contempo linfa, per contaminazioni e scambi tra saperi, ambiti e tradizioni di ricerca: non è questo un modo per riconoscere il valore umano e culturale dell'idea d'istruzione, legata a doppio filo con la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti?

Riferimenti bibliografici

- Cappa C. (2020). Gli insegnanti e la loro formazione iniziale. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 39-48). Milano: Franco-Angeli.
- Cowen R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327.
- Cowen R. (2000). Comparing futures or comparing pasts? *Comparative Education*, 36(3), 333-342.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Commissione europea (2015). *Shaping Career-long Perspective on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Relazione del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 sulle politiche scolastiche 2014-15. <https://www.schooleducation-gateway.eu/downloads/files/Shaping%20career-long%20perspectives%20on%20teaching.pdf>
- Commissione europea (2017). Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. *Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*. COM 248. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=COM%3A2017%-3A248%3AFIN>
- Consiglio dell'Unione europea (2021). *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021-G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021-G0226(01))
- Esposito R. (2020). *Pensiero istituzionale. Tre paradigmi di ontologia politica*. Torino: Einaudi.
- Gavosto A. (2020). Formazione e reclutamento dei docenti in Italia: criticità e proposte. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 85-96). Milano: FrancoAngeli.
- Meyer W. O., Boli J., Thomas G. M., Ramirez O. F. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181.
- Nóvoa A., Yariv-Mashal T. (2003). Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Palomba D. (2012). Politiche europee dell'istruzione fra attualità, storia e comparazione. *I Problemi della Pedagogia*, LVIII(1), 3-16.

Sitografia

<https://www.entep.eu/>

Diventare insegnanti della *Primary Education* in Germania e Italia: una ricerca comparativa dei modelli di formazione iniziale e reclutamento

Rosanna Tammaro

Professoressa Ordinaria - Università di Salerno
rtammaro@unisa.it

Iolanda Sara Iannotta

Ricercatrice - Università di Salerno
iiannotta@unisa.it

1. Cornice della riflessione

La figura dell'insegnante, negli ultimi decenni, ha acceso l'interesse collettivo e favorito il dibattito politico-istituzionale e pedagogico-didattico, in relazione ai percorsi di formazione e alle strategie di reclutamento. In particolare, *l'Organization for Economic Co-Operation and Development* (OECD) ha promosso numerose ricerche (2005a; 2005b) per vagliare le peculiarità dei sistemi scolastici nei paesi a economia avanzata, in cui si vive un momento di transizione istituzionale. Le trasformazioni esigono una riformulazione dei significati e delle funzioni in seno al sistema con cui vengono tradizionalmente interpretati i processi di insegnamento e di apprendimento. In Europa, oggi, si investe per l'innalzamento della qualità dell'istruzione; giacché è stato riconosciuto lo stretto rapporto fra qualità del sistema educativo e qualità della professione docente, come evidenziato, fra gli altri, nel documento OECD *Effective Teacher Policies. Insights from PISA* (2018), si tende all'uniformità dei sistemi educativi nazionali, allo scopo di raggiungere un'utopica idea di qualità condivisa secondo precisi criteri.

Nell'ambito dell'accordo bilaterale interistituzionale del programma Erasmus+, con i nostri partner dell'Università Julius-Maximilians di Würzburg, ci siamo spesso confrontati sulle specificità dei sistemi di formazione e reclutamento degli insegnanti in Germania e Italia, basando le nostre attività di ricerca condivisa sull'analisi dei punti di forza e di debolezza dei due sistemi.

Il contributo presenta brevemente le riflessioni sulla professionalità docente, derivate dall'indagine comparativa svolta seguendo i principi della ricerca collaborativa (Fabbri, Bianchi, 2018) e supportata dalla letteratura scientifica nazionale e internazionale. Finalità della ricerca è invece quella di far emergere punti di forza e di debolezza dei due sistemi a confronto, evidenziando come il tentativo di uniformare le politiche decisionali, a livello europeo, possa spesso incontrare importanti resistenze alla luce delle specificità storico-culturali di ciascun Paese.

2. Il valore strategico della formazione degli insegnanti: il sistema bavarese e quello italiano

Per sostenere il nostro ragionamento sulla rilevanza dei percorsi di formazione e reclutamento della classe docente, occorre ribadire che la società contemporanea, caratterizzata da un elevato grado di complessità, richiede ai propri cittadini alcuni requisiti basilari per partecipare attivamente e consapevolmente alla vita sociale. Possiamo provare a declinare, in estrema sintesi, alcune imprescindibili prerogative per una *cittadinanza attiva*:

- adeguato grado di istruzione;
- competenze trasversali e *life skills*;
- capacità di adattamento al mercato del lavoro.

Fra le sfide dell'esistenza contemporanea si annoverano le modalità di esperire la socialità, il passaggio dall'occupazione all'occupabilità, l'alfabetizzazione informatica, la crescita dei flussi migratori e l'elevato grado di differenziazione culturale e linguistica (Dordit, 2011).

La scuola, principale fra le agenzie educative (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000) e l'insegnante, come primo interlocutore, si trovano implicati nel processo di formazione del cittadino. Il docente, in particolare, è "attore chiave di tutte le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società dell'economia basata sulla conoscenza" (CE, 2002, p.7).

Quali caratteristiche dovrebbe dunque possedere un modello di formazione e reclutamento docenti che possa, da un lato, promuovere le abilità/competenze che ne identificano la pratica, e dall'altro, sia orientato alla sostenibilità delle politiche educative nazionali?

Nella nostra indagine ci siamo dedicati alla comparazione dei modelli di formazione e reclutamento dei futuri docenti di scuola primaria in Italia e in Baviera¹, impiegati nei percorsi di istruzione per la fascia 6-11 anni². Per esigenze di sintesi, riportiamo brevemente ed esclusivamente le caratteristiche del sistema bavarese.

Il percorso di formazione universitaria del futuro docente di scuola primaria

- 1 Il sistema scolastico tedesco si fonda sull'autonomia dei Länder. Per questa ragione, l'indagine comparativa si basa sull'analisi del modello adottato in Baviera e promosso, nelle azioni, dall'Università di Würzburg.
- 2 Il DM 10 settembre 2010, n. 249 in Italia stabilisce i requisiti e le modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e istituisce il corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria, abilitante per i succitati gradi di istruzione. In Baviera, invece, la qualificazione dell'insegnante di scuola dell'infanzia segue un percorso differente da quello destinato all'insegnante di scuola primaria (o *Lehramt Grundschule*). Per il futuro insegnante di scuola dell'infanzia, infatti, in Baviera, si prevede un percorso di formazione professionale che contempla l'affiancamento dei mastri in servizio.

prevede un impegno commisurato in 7 semestri di frequenza, per un totale di 210 *European Credit Transfer System* (ECTS).

Il modello Bavarese, in estrema sintesi, adatta il *curriculum studiorum* in funzione del grado di istruzione in cui il futuro docente insegnerà; per questa ragione, l'enfasi e i contenuti variano in considerazione delle specificità dei diversi ordini e gradi. In ogni caso, l'insegnante avrà un eguale preparazione di base sulle "materie educative" (come sono state definite dalla collega bavarese, n.d.r.): psicologia, pedagogia e storia della scuola.

Durante il percorso di formazione professionale, lo *student teacher* dovrà individuare una disciplina principale fra quelle di insegnamento nel suddetto grado di istruzione³ (per un complessivo di 66 ETCS) da combinare con altre 3 discipline, considerate secondarie, nonché le relative didattiche disciplinari, per un complessivo di 70 ECTS. Larga parte del monte ETCS è destinata alle attività di tirocinio diretto, spalmate nei 7 semestri per un totale complessivo di 49 ETCS. La *Professional School of Education* (PSE), struttura interna dell'Università di Würzburg, offre al futuro insegnante seminari formativi e di orientamento, indirizzati alla formazione vocale e retorica, all'inclusione, alla gestione delle crisi e/o dei traumi, alla metacognizione e alla comunicazione. Il percorso formativo bavarese, per concedere l'abilitazione all'insegnamento, indipendentemente dall'ordine o dal grado prescelto, assegna particolare valore all'esperienza di tirocinio post-titolo che si conclude con un esame di stato.

3. Riflessioni conclusive

Alla luce della comparazione dei sistemi di formazione e reclutamento degli insegnanti in Baviera e Italia, condotta seguendo i principi della ricerca collaborativa, in questi anni di partnership con i colleghi della PSE dell'Università di Würzburg, è evidente come debbano essere programmati, nel breve tempo possibile, degli interventi strutturali per il nostro sistema scolastico. Del resto, allarmanti indicazioni provengono dai dati dell'ultima rilevazione PISA 2018 (OECD, 2018), in relazione alle *literacy* di base degli studenti italiani, collocati sotto la media europea. Nella nostra ricerca, limiti considerevoli alla qualità dell'offerta formativa erogata, si possono evincere anche alla luce delle sostanziali differenze nei percorsi di formazione e reclutamento. Il sistema bavarese, infatti, come si può desumere dalla breve sintesi proposta, garantisce al futuro insegnante la chiarezza degli scopi rispetto alla propria prefigurazione professionale. Tale condizione è, a nostro parere, essenziale per favorire l'attrattività verso la professione dell'insegnante: nel nostro Paese, infatti, secondo il *Global Teacher Status Index 2018*, elaborato dalla Varkey

3 Il *Curriculum studiorum* per l'insegnamento nella *Lehramt Grundschule* prevede lo studio delle discipline: biologia, chimica, tedesco, inglese, geografia, storia, matematica, musica, fisica, scienze religiose, studi sociali ed educazione fisica.

Foundation (2018), l'insegnante italiano è collocato al terzultimo posto per considerazione sociale. Il rapporto, inoltre, sottolinea come vi sia una correlazione fra classe stipendiale e status dell'insegnante e migliori risultati di apprendimento per gli allievi. Per concludere, è necessario ripensare la professionalità docente, a partire dai percorsi di formazione e reclutamento, in chiave di *empowerment*, e qualificare sempre più il profilo professionale dell'insegnante oggi strategico per la formazione dei futuri cittadini della società della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Dordit L. (2011). La valutazione dei sistemi educativi: alcune linee di tendenza nei processi di riforma in corso in area OCSE. RIV, *Rassegna Italiana di Valutazione*, 49, 73-76.
- Fabbri L., Bianchi F. (2018). *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci.
- OECD (2005a). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005b). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Pointers for Policy Development*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies. Insights from PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018*. Tratto da https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Varkey Foundation (2018). *Global Teacher Status Index 2018* (GTSI, 2018). <https://www.varkeyfoundation.org/whatwe-do/research/global-teacher-status-index-2018>

Insegnante europeo: un sogno possibile?

Prime riflessioni a partire dal progetto *Erasmus Minor*

Franca Zuccoli

Professoressa Associata - Università di Milano Bicocca
franca.zuccoli@unimib.it

Lilia Teruggi

Professoressa Associata - Università di Milano Bicocca
lilia.teruggi@unimib.it¹

1. Una proposta appena conclusa

È ormai da alcuni decenni che il confronto sulle modalità di formazione iniziale, oltre che in servizio, dei docenti europei è compiuto analizzando sia il punto di vista normativo (Eurydice, 2018), sia quello della ricerca relativa alle didattiche individuate come caratterizzanti (Altet, 1994; Argentin, Giancola, 2013; Baldacci, 2013; Nigris, 2004; Tammaro, 2020; Teruggi, Zuccoli, 2015), sia quello dell'educazione comparata (Barbieri, Gaudio, Zago, 2017; Callegari, 2016; Cappa, Nicoforo, Palomba, 2013; Vexliard, 1967). In contemporanea gli scambi *Erasmus* e i progetti vinti hanno negli anni implementato un continuo confronto e la voglia di sperimentare percorsi concepiti congiuntamente tra le varie università.

Questo contributo prova a riflettere su un nuovo progetto realizzato nell'anno accademico 2020-2021 intitolato *Erasmus Minor*, il cui nome completo, denso di significato, è *Minor Innovative Educational Approaches*. Questa proposta ha visto la partecipazione di cinque università europee: olandese, italiana, spagnola, svedese e cecoslovacca.

In questo percorso, sin dalla prima progettazione, si è posta in essere una diversa tipologia di presenza e relazione tra i docenti e gli studenti, arrivando a ipotizzare la creazione di una vera e propria classe costituita da studenti di tutti i paesi, affiancati da un team di professori altrettanto composito. La sede individuata come la più opportuna è stata la *Saxion University* Enschede, Olanda, coordinatrice del progetto.

Fin dall'inizio si è pensato a una costante alternanza tra docenti olandesi, che mantenevano però un presidio durante tutti i mesi, e i docenti delle altre università, ognuno con una propria settimana di insegnamento.

Gli studenti appartenenti alla classe dell'*Erasmus Minor*, che dovevano arrivare

1 Il contributo è stato progettato in modo condiviso dalla due autrici, ma nel processo di scrittura il primo e il secondo paragrafo sono da attribuire a Franca Zuccoli, il terzo a Lilia Teruggi.

a trenta unità, avrebbero dovuto vivere insieme, dal 30 agosto a gennaio, la formazione teorica e pratica, con una serie di: lezioni, workshop, esercitazioni, tirocini nelle scuole, individuate come le più esplicative delle sperimentazioni caratteristiche delle scuole olandesi, in aggiunta a visite culturali sul territorio.

Trascorsi alcuni mesi, gli studenti avrebbero potuto effettuare una scelta: o rimanendo in Olanda, approfondendo l'esperienza per realizzare il loro progetto di tirocinio, o individuando un altro paese europeo, coinvolto nello scambio, in cui recarsi per compiere un percorso completamente diverso. Il progetto finale di ciascun studente sarebbe stato anche quello relativo alla stesura di un manifesto, individuale o collettivo, sull'innovazione educativa, spazio di riflessione e concretizzazione dell'esperienza di scambio internazionale, del confronto con gli altri studenti, del tirocinio effettuato in uno o più paesi europei.

Il processo di costruzione relativo al percorso specifico che gli studenti avrebbero vissuto presso la *Saxion University* Olanda, che sarebbe stato la base del momento formativo, è divenuto un momento estremamente significativo per arrivare a costruire un progetto coerente e articolato, che tenesse conto in modo sistematico il tema previsto dal progetto: *Innovative Educational Approaches*.

L'individuazione di specifici argomenti, assunti da ciascuna nazione come caratteristici della propria storia pedagogica e didattica, ha permesso di comporre una programmazione per argomenti che andasse ad approfondire la tematica complessiva, declinandola nei vari approcci. Questo ha voluto dire concretamente realizzare una serie di incontri di progettazione esplicitando come docenti le specificità dei corsi, nelle proprie università, legati in particolare a discipline come: didattica generale, pedagogia, didattiche disciplinari oltre al tirocinio diretto e indiretto svolto in collaborazione con le scuole convenzionate. Le proposte in presenza o a distanza dei diversi docenti europei, hanno consentito di riflettere in modo approfondito su quali fossero le esigenze di formazione di un docente europeo. È necessario esplicitare come l'iniziale articolazione sia stata compromessa dalla situazione pandemica dovuta al Covid-19. La stessa presenza degli studenti, ipotizzata a trenta è arrivata a ridursi a meno di una decina, limitando fortemente la possibilità di uno scambio tra tutte le nazioni coinvolte, lo stesso per quanto riguarda le lezioni, non tutti i docenti hanno potuto recarsi in presenza in Olanda, realizzando così gli incontri a distanza.

2. I passi costitutivi

Per comprendere questo progetto e la sua elaborazione, bisogna necessariamente riferirsi al percorso di relazioni internazionali costruito negli anni, che ha visto la nascita grazie a un primo progetto europeo dal titolo *VoiceS- the VOICE of European TeacherS (VoiceS)*, realizzato dal 2012 al 2015, che ha coinvolto Austria, Olanda, Inghilterra, Italia, Portogallo, Repubblica Ceca, Spagna, Turchia. Nello specifico gli obiettivi del progetto erano: la raccolta di esperienze e progetti legati a percorsi di didattica innovativa, la costruzione di un kit di materiali da utilizzare

con gli alunni nelle varie scuole europee; l'osservazione e la riflessione sulla formazione del futuro docente di scuola primaria e di scuola secondaria nei vari paesi europei.

Grazie a questo progetto si arrivò alla creazione di un network *VOICES of European Teachers (VOICES)*, con la finalità di offrire agli studenti, agli insegnanti della scuola primaria e secondaria, come anche ai formatori e ai ricercatori, opportunità di contatti per progetti di cooperazione, di formazione e di scambio di persone e materiali.

Grazie alla rete costruita, gli stessi attori hanno successivamente provato a costruire un successivo progetto, che però non è stato finanziato, dal titolo *WAVE-IT – Working Academics Value Excellence for International Teachers*, con obiettivi sempre più mirati.

Nel sogno di quel piano si pensava di sviluppare alcune linee guida orientate alla formazione di un insegnante europeo, giungendo a ipotizzare la costruzione di un unico master, che però è andato a scontrarsi con la diversità nei singoli paesi europei di: formazione dei futuri maestri in termini di anni, accesso al lavoro, programma curricolare e formativo delle università. A partire da quei progetti si sono instaurate nel tempo una serie di relazioni sempre più approfondite, che hanno portato a uno scambio fruttuoso nei percorsi *Erasmus* degli studenti e dei docenti. Questa familiarità e questo raffronto quasi quotidiano hanno posto in essere le condizioni per il nuovo *Erasmus Minor*.

3. Prime riflessioni

A conclusione del percorso realizzato, seppure con tutte le limitazioni dovute alla pandemia, si vogliono qui riportare le considerazioni maturate. In primo luogo il confronto tra i docenti, nella stesura del progetto, ha permesso di entrare nello specifico delle tematiche trattate, nel confronto sulle prospettive pedagogiche e didattiche. Si riporta a titolo emblematico un frammento del processo di individuazione delle tematiche, nella prima parte, con un carattere maggiormente teorico. In quella sezione si è scelto di proporre un'introduzione ai principi contenuti in alcuni movimenti di riforma più storici come: Montessori, Dalton, Jenaplan, Steiner Schools/Waldorf, Freinet, ma anche a correnti che trovano sviluppo solo in alcuni paesi, come: Pizzigoni, Reggio Emilia, MCE, Rete Senza Zaino, Scuole nel bosco (in Italia), o riferimenti specifici come Comenio per la Repubblica Ceca, mentre in altri paesi: le scuole Steve Jobs, le scuole democratiche, ma anche concetti come l'acquisizione di competenze del 21° secolo, l'apprendimento personalizzato, l'inclusione. Le riflessioni degli studenti, che hanno vissuto questa esperienza, alla sua conclusione, hanno sottolineato l'importanza: dello scambio, della conoscenza dei sistemi di istruzione europei diversi, del confronto con i diversi sistemi di insegnamento universitario, dell'importanza delle visite e delle osservazioni nelle scuole sul territorio, della stesura di un progetto contestualizzato di innovazione didattico-educativa, dell'attuazione e valutazione del progetto in-

novativo, dell'impianto generale del progetto. Seppure molto sia ancora da realizzare in questo percorso si può affermare che un aspetto che si è cercato di concretizzare è stato quello legato all'affermazione di Mauro Laeng, che, anche attualmente, risulta estremamente significativa: "Senza l'innesto sulle tradizioni nazionali, recuperate all'integrazione e alla collaborazione, l'idea europea rischia di divenire un'utopia. D'altra parte, senza l'orizzonte della mondialità, l'idea europea rischia di divenire il punto di aggregazione di nuovi egoismi su larga scala. Nelle giuste proporzioni, invece, l'idea europea costituisce la cerniera e il punto di snodo fra la nazione e il mondo" (Laeng, 1985, p. 145).

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Argentin G., Giancola O. (2013). Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro Paesi. Una sintesi. *Scuola democratica*, 4(3), 863-876.
- Baldacci M. (ed.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Barbieri N., Gaudio A., Zago G. (eds.) (2017). *Manuale di educazione comparata: insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia: La Scuola.
- Commissione europea/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Callegari C. (ed.) (2016). *L'educazione comparata tra storia e etnografia*. Roma: Anicia.
- Cappa C., Niceforo O., Palomba D. (2013). La formazione iniziale degli insegnanti in Italia. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 139-163.
- Laeng M. (1985). *Educazione alla libertà*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Nigris E. (ed.) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Tammaro R. (2020). La formazione dell'insegnante di scuola primaria: processi educativi e professionalità docente. *Insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 113-154). Roma: Armando.
- Teruggi L., Zuccoli F. (2015). The status of twenty-first century skills within the University of Milan-Bicocca's Degree Programme in Primary Education. *E-Pedagogium*, (II), 75-87.
- Vexliard A. (1967). *La pédagogie comparée: méthodes et problèmes*. Paris: Presses Universitaires de France.

Sessione 10
Le associazioni professionali
e la formazione degli insegnanti e degli educatori

Rapporteur
Pascal Perillo

Interventi
Livia Cadei, Michele Aglieri
Silvana Calaprice, Cristina Palmieri
Giorgio Crescenza
Anna D'Auria
Paola Dal Toso
Andrea Porcarelli
Rosa Vegliante
Silvia Zanazzi

Rapporteur

Sinergie e alleanze educative nella comunità educante

Pascal Perillo

*Professore Ordinario - Università "Suor Orsola Benincasa" di Napoli
pascal.perillo@unisob.na.it*

Il tema della formazione degli insegnanti, posto a oggetto del convegno che ha dato vita a questa raccolta di atti, va inquadrato nel più ampio scenario del sistema educativo italiano, un sistema che non si compone della sola realtà scolastica. Una premessa di questo tipo invita a prendere atto del fatto che fino a quando si continuerà a pensare agli insegnanti e alle scuole come professionisti e come contesti specifici e sganciati dai territori di appartenenza si continuerà a correre il rischio di avanzare proposte, anche di riforma, che non siano realmente adeguate a rispondere alle esigenze e ai bisogni che quei professionisti e quei contesti esprimono. E allora è bene che, quale che sia il sistema di formazione degli insegnanti, esso si concentri in prima istanza su una visione di sistema che lo sostenga epistemologicamente, culturalmente, socialmente e politicamente. Questo assunto è chiaramente riscontrabile, per esempio, nella proposta di formazione degli insegnanti di scuola secondaria elaborata dalla Consulta dei Presidenti delle società pedagogiche, frutto di una conoscenza approfondita, scientificamente solida e socialmente e politicamente attenta alle reali esigenze di formazione della professionalità docente.

In questo breve contributo la questione viene presentata da un angolo prospettico che è in sintonia con quello adottato dal convegno romano che inquadra problemi, prospettive e proposte per pensare e realizzare una scuola di qualità e aperta a tutte e a tutti.

Una scuola di qualità è una scuola aperta, una scuola che coltiva sinergie e alleanze educative, una scuola che apre le porte alla realtà territoriale in cui insiste e si pone in ascolto e in collaborazione con tutte le persone, i servizi e i contesti che concorrono a progettare e realizzare la formazione delle persone; persone che devono vedersi riconosciuto e rispettato un diritto fondamentale: il diritto all'educazione.

La stabilità e il progresso di un Paese si misurano anche sulla base della capacità di rispettare il diritto all'educazione pensando, progettando e investendo autenticamente sulle politiche e sui servizi educativi rivolti a famiglie, scuole e società. L'Italia ha fatto registrare, negli anni, un notevole ritardo in questo settore. La Pandemia da Covid-19 ha disvelato le notevoli carenze ereditate dal passato, riducendo ancora una volta la questione educativa a dichiarazioni retoriche e sterili, centrate sul "bersaglio" fragile di un sistema scolastico che funge da cartina al tor-

nasole di una totale mancanza di visione di sistema. Si pensi, solo per fare due esempi, alla rete dei nidi d'infanzia e dei servizi educativi per l'infanzia, totalmente inesistenti in alcuni territori del Sud, e al sempre più difficile rapporto tra scuole, famiglie e servizi educativi territoriali, da più parti e a più riprese richiamati, anche nel dibattito politico, ma mai realmente resi oggetto di una visione di sistema di lunga durata che garantisca il reale riconoscimento del diritto all'educazione, ponendo fine, per esempio, alla logica dei servizi educativi a scadenza e a intermitenza.

Conforta, da questo punto di vista, il progetto di investimenti e riforme previsto dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Si tratta, evidentemente, di un piano che necessita del coinvolgimento di tutti gli attori in gioco affinché le misure destinate all'istruzione, all'educazione e alla formazione possano rispondere adeguatamente alle esigenze educative di famiglie, scuole e società. Il PNRR mette a disposizione molte risorse economiche e questo fa ben sperare rispetto all'esigenza di colmare un gap strutturale. Ma sarà necessario fare proposte adeguate e lavorare a iniziative che possano davvero fare la differenza.

La comunità pedagogica italiana ha le risorse scientifiche e i professionisti ai quali affidare i progetti, le strutture educative e i servizi educativi. Questi professionisti, però, vanno adeguatamente formati, valorizzati e remunerati, perché insegnanti, educatori e pedagogisti non ci si improvvisa.

Sul fronte della formazione degli educatori, dei pedagogisti e degli insegnanti si sperimenta quotidianamente il dispositivo del coordinamento e della collaborazione a livello nazionale, con i coordinamenti nazionali che fanno capo alla Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione: il Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea per Educatori e Pedagogisti, il Coordinamento dei Corsi di Laurea in Scienze della formazione primaria, il Coordinamento nazionale dei Corsi di formazione per il sostegno. La formazione degli insegnanti, degli educatori e dei pedagogisti è, quindi, il risultato di una sinergia costante, alla quale va tuttavia garantita una altrettanto costante sinergia territoriale: questi professionisti, adeguatamente formati, debbono cioè essere messi nella condizione di poter cooperare e collaborare nell'esercizio della loro pratica educativa professionale, nell'interesse esclusivo di garantire ai cittadini e alle cittadine servizi e interventi educativi e formativi integrati.

Va in questa direzione, per esempio, il Disegno di Legge n. 2527, Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante (<https://www.senato.it/-service/PDF/PDFServer/BGT/01334656.pdf>), presentato dalla Senatrice Prof.ssa Vanna Iori e altri Senatori della Repubblica. Il DDL intende potenziare il sostegno e lo sviluppo della comunità educante per recuperare alleanze e collaborazioni. Si tratta di un progetto che prevede di affiancare i docenti, il personale ATA e le famiglie nelle relazioni con gli studenti, potenziando le reti educative con enti locali, Terzo settore e tutte le realtà che agiscono in ambiti educativi.

In uno scenario in cui si assiste alla tendenza a chiedere che gli insegnanti sappiano fare di tutto e di più, in una sorta di frenesia allo sviluppo indefinito e infinito di competenze di variegata natura – al punto tale che non appare più chiaro

cosa sia effettivamente chiamato a fare l'insegnante –, la proposta contenuta in questo disegno di legge ha certamente il merito di recuperare quella visione di sistema necessaria a garantire il diritto all'educazione. Sebbene in Italia esistano già le reti territoriali, gli addetti ai lavori sanno bene che tali dispositivi (non strutturali) non consentono di mettere a sistema una sinergia che richiede una regolamentazione che la renda organicamente strutturale e che fornisca le risorse perché le nostre comunità siano davvero educanti.

È la comunità educante a garantire che le sinergie tra scuola, famiglie, studenti e servizi territoriali promuova strategie e buone prassi integrate per una scuola inclusiva.

È la comunità educante a garantire che scuola e agenzie del territorio possano fare ricerca e sperimentazione in ambito educativo.

È la comunità educante a promuovere le reti di sussidiarietà e la corresponsabilità educativa delle agenzie formative territoriali.

È la comunità educante che può contribuire, da un lato, ad arricchire la prospettiva promozionale ed emancipativa del lavoro educativo delle scuole e delle agenzie educative territoriali e, da un altro lato, a prevenire e recuperare fenomeni di vulnerabilità, fragilità e marginalità sociale, di povertà educativa, di abbandono scolastico, di dispersione, a favorire il diritto allo studio e a valorizzare ogni forma di apprendimento.

Si tratta, come è evidente, di un progetto di ampia portata che richiede l'introduzione di procedure che orientino gli amministratori locali ma anche la disponibilità di chi è chiamato a realizzare questo progetto: dirigenti scolastici, insegnanti e personale scolastico, amministratori degli enti locali, responsabili delle politiche e dei servizi educativi territoriali, educatori, pedagogisti e quanti, a vario titolo, intervengono nei percorsi educativi e formativi.

Il disegno di legge citato, per esempio, indica con precisione le funzioni che educatori, pedagogisti e psicologi possono svolgere nella comunità educante, tenendo conto anche di quanto già sperimentato in alcune realtà virtuose. Qualche esempio, certamente non esaustivo e limitato alle figure degli educatori e dei pedagogisti.

L'educatore professionale socio-pedagogico è inquadrato come professionista a supporto del pedagogo e del dirigente scolastico nella realizzazione delle attività educative e formative dirette alla persona, ai gruppi e alla comunità scolastica. Alla figura dell'educatore sono attribuiti compiti di accompagnamento e facilitazione su tutti gli aspetti che riguardano la gestione della relazione educativa, i processi di apprendimento, i rapporti con le famiglie, in una prospettiva tanto promozionale quanto di prevenzione.

Il pedagogo, figura apicale responsabile di azioni educative professionali di secondo livello, collabora alle attività di progettazione degli interventi educativi, in sinergia con l'intera comunità scolastica, e soprattutto con le famiglie, per un supporto pedagogico-formativo su più fronti, anche in questo caso in ottica sia promozionale che di prevenzione. È una figura che coopera con gli organi collegiali, offre supporto metodologico e svolge attività di supervisione e consulenza

pedagogica; in questo senso, si tratta di una figura professionale particolarmente adeguata a garantire il coordinamento pedagogico territoriale dei servizi educativi per l'infanzia.

Scuole e famiglie da sole non possono farcela ad assolvere alle responsabilità educative e formative. C'è bisogno di alleanze educative territoriali. È in questo scenario, tutto ancora da ri-costruire, che appare possibile anche mettere a frutto tutte le risorse e le competenze espresse dalle associazioni professionali e dai professionisti dell'educazione e della formazione di cui dirigenti, insegnanti e famiglie hanno bisogno per far sì che la scuola sia, davvero, una scuola di qualità e aperta a tutte e a tutti.

Narrarsi per riappropriarsi del proprio sé professionale. Un percorso di ricerca formazione UCSC-AIMC¹

Livia Cadei

Professoressa Ordinaria - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
livia.cadei@unicatt.it

Michele Aglieri

Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
michele.aglieri@unicatt.it

1. Le ragioni del percorso: la domanda di narrazione degli insegnanti

Informarsi in merito alle modalità con cui i percorsi professionali si sono delineati significa muovere da una prospettiva di ricerca in cui “le cose non accadono e basta ma, piuttosto, si producono in una serie di tappe che (...) siamo inclini a chiamare ‘processi’, ma che potrebbero benissimo essere chiamate ‘storie’” (Becker, 2007, p. 46). Luogo d’elezione della soggettività e della riflessività, il racconto di sé offre uno spazio di transizione identitaria (Cadei, 2017). L’ipotesi sottesa, che sia il racconto a permettere al soggetto di costruirsi in quanto tale, poggia sulla convinzione che, attraverso un ritorno riflessivo su di sé, il soggetto prenda coscienza di un certo numero di tratti identitari che si strutturano attraverso l’elaborazione del racconto. La narrazione si presenta così come “un rivelatore acuto dei motivi di un’esistenza e come un potente operatore di sintesi tra il passato, il presente e l’avvenire del soggetto: lontano da essere la semplice restituzione di un passato fattuale, scrive l’esistenza e la storia individuale in una dinamica prospettica e apre così l’avvenire del soggetto, insieme ai *sé possibili*, al progetto e all’azione” (Delory-Momberger, 2010, p. 101).

La cultura neoliberista, orientata ad evidenziare in modo immediato l’efficacia operativa, sembra estranea all’idea che la narrazione possa essere di sostegno e possa avvantaggiare i percorsi professionali. La diffidenza verso il racconto professionale è espressa nella convinzione che sia necessario acquisire dei saperi, scegliere una strada professionale, compilare un dossier, validare delle competenze o trovare una soluzione immediata ad una situazione lavorativa problematica. In contrasto a questa posizione, riteniamo che prendere tempo per il racconto del proprio percorso di vita non rappresenti mai una perdita di tempo.

In realtà, il racconto dell’esperienza vissuta in situazione professionale costituisce un luogo formativo privilegiato. Nell’ambito delle storie di vita che rife-

1 Il testo e la ricerca sono stati elaborati e condotti in modo congiunto dagli autori e nella stesura i par. 1 e 3 sono da attribuirsi a Livia Cadei e il par. 2 a Michele Aglieri.

riscono delle proprie attività professionali si tematizzano due dimensioni specifiche: la prima riguarda l'individuazione ed il riconoscimento dei saperi esperienziali legati al soggetto, alla sua storia e ai contesti sociali in cui è inserito; la seconda attiene alla possibilità di nuove potenzialità di sviluppo personale e professionale.

Il tema del riconoscimento e dell'apprendimento sono strettamente connessi con le pratiche di scrittura e di racconto delle professioni. Le storie e gli scritti che hanno come oggetto le attività professionali integrano componenti diverse della vita dell'individuo: personali, sociali, psicologiche ed organizzative. La messa in parola delle esperienze lavorative permette al soggetto di riflettere su sé stesso, di rappresentare e di attribuire significati alla sua attività. In questo modo, progressivamente egli si riappropria della propria storia e si riconosce soggetto del proprio percorso. Il racconto della biografia professionale può sempre essere una leva attiva di soggettivazione, vale a dire, una modalità attraverso la quale l'individuo, diventando attore, si costituisce come soggetto.

Inoltre, coinvolti nell'attività riflessiva, i soggetti possono fare evolvere la loro "coscienza pratica" verso una "coscienza discorsiva" acquisendo i "modi per dirlo", ciò che sono (registro d'identità) e ciò che fanno (registro dei saperi pratici). La formalizzazione del percorso lavorativo permette di mettere in parola le conoscenze e i saperi che si veicolano e si trasmettono in un linguaggio condiviso.

2. La ricerca-formazione: scrivere la propria professione

Una ricerca-formazione condotta in collaborazione fra l'Università Cattolica del Sacro Cuore e l'AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici) – sezione della Lombardia – avviata nel mese di marzo 2021 e terminata nel dicembre dello stesso anno ha messo al centro il tema del processo di formazione dell'identità professionale dell'insegnante e gli strumenti della narrazione. Questo lavoro ha coinvolto 20 insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria provenienti dalle province di Brescia, Cremona, La Spezia, Milano, Monza e Brianza e Pavia. L'ingaggio dichiarato inizialmente dall'AIMC prevedeva un impegno complessivo di 20 ore, comprensive dei momenti condotti dai ricercatori universitari e dei tempi da dedicare alla rielaborazione individuale, distribuite in vari momenti durante l'anno. In realtà il tempo investito dalle partecipanti è stato molto maggiore, a costituire un primo segnale di quanto coinvolgimento questo lavoro abbia suscitato. Gli incontri, tenuto presente il periodo pandemico in cui la ricerca-formazione si è svolta, sono stati condotti on line. La ricerca ha coinvolto tre professionisti universitari: oltre agli scriventi, la dott.ssa Erika Fusi, collaboratrice alla cattedra di Pedagogia generale dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

La presentazione del percorso e il mandato di lavoro. Nel mese di marzo 2021 il percorso è stato presentato alle 20 partecipanti. A partire dall'inquadramento teorico (vedi par. 1), è stata condivisa la proposta di lavoro (descritta nel prosieguo di questo testo) che le insegnanti avrebbero condotto insieme ai ricercatori uni-

versitari. Sono stati costituiti sottogruppi di ricerca, ciascuno composto da cinque insegnanti e seguito da un ricercatore.

La ricerca sulle figure di riferimento e la riflessione sugli aspetti pedagogici trainanti. Nel periodo successivo i ricercatori hanno incontrato più volte i quattro gruppi costituiti, accompagnandoli dal punto di vista metodologico nell'avviare la prima fase di lavoro: le insegnanti, individualmente, hanno scelto un autore o figura educativa – nota o non – di loro riferimento da cui si sentissero di trarre spunti per la loro identità professionale; in seguito, le partecipanti hanno condiviso una presentazione degli esiti dei loro studi. I metodi e gli strumenti che le insegnanti hanno di volta in volta utilizzato vanno dalla ricerca bibliografica, alla ricerca archivistica, alla consultazione di riviste e giornali, alla scrittura narrativa o poetica, alle autobiografie dei maestri, alla ricerca di materiale audio-video e fotografico. Talvolta le figure scelte erano personaggi noti della cultura pedagogica (Es.: Montessori, Don Milani, Rousseau), altre volte insegnanti o figure dirigenziali che per le partecipanti erano state di riferimento nel loro romanzo formativo.

La riflessione sugli aspetti pedagogici trainanti. Le insegnanti hanno presentato l'esito delle loro ricerche alle altre componenti del gruppo, a loro volta stimolate dai ricercatori a fare domande durante le presentazioni. Dall'ascolto reciproco e dal dialogo è emersa la possibilità di formulare una prima lista di categorie e aspetti pedagogici secondo loro trainanti. In un secondo momento della ricerca i quattro gruppi sono stati accorpati in due gruppi più ampi (di dieci persone). I gruppi così composti hanno fatto ulteriore sintesi degli aspetti pedagogici trainanti, su cui si è poi basata la fase successiva di scrittura collettiva.

La scrittura collettiva. Questa fase ha coinciso con la parte più duratura e coinvolgente del processo (da giugno a ottobre). I ricercatori hanno presentato ai due gruppi il metodo della scrittura collettiva, contestualizzandolo nella prospettiva storica e culturale della scuola di Barbiana. Come riferimento metodologico è stato utilizzato il volume *Don Milani nella scrittura collettiva* (Gesualdi, Corzo Toral, 2002). Le insegnanti hanno allora scelto un tema su cui lavorare (connesso alla loro identità professionale) e un interlocutore a cui dedicare il loro testo (in entrambi i gruppi, si è scelto di parlare al mondo adulto dei propri colleghi e dei genitori). Si è iniziato poi a produrre pensieri individuali (i "foglietti" da cui erano partiti anche i ragazzi di Barbiana) collocati su padlet o documento word e si è iniziato ad aggregare i pensieri in paragrafi, ad affinare il testo, a dialogare su ogni singola parola che si prestasse ad essere problematizzata. I testi sono stati letti anche da terzi, perché fornissero consigli agli autori. Il processo ha visto alternarsi momenti guidati dai ricercatori e momenti di lavoro in autonomia da parte dei gruppi. Un gruppo ha unito alle parole i disegni prodotti da un'insegnante, ideati a partire dal dialogo collettivo. Nel mese di ottobre le due scritture – con i titoli *Per te e con te* e *Dalla A alla H e ritorno. La narrazione del sé professionale* – erano pronte.

La restituzione. Nel mese di dicembre 2021 le insegnanti partecipanti, i ricercatori e la committenza AIMC si sono radunati per l'incontro di restituzione degli esiti della ricerca-formazione. Sono stati condivisi i prodotti e le riflessioni delle

partecipanti e sono state ipotizzate future azioni di divulgazione. All'interno dei gruppi un certo numero di insegnanti ha espresso il desiderio di continuare un percorso che nelle loro parole si è chiuso solo nella forma, ma non nella sostanza di una comunità ormai consapevole di un legame connotato da un profondo senso di amicizia professionale.

3. Conclusioni: la professione degli insegnanti tra legami e cultura

La ricerca-formazione così condotta ha accompagnato le insegnanti verso due risultati:

- il racconto della propria storia di lavoro svela a sé e agli altri *i legami con la professione*. In questo ancoraggio, prendono avvio pure progetti e percorsi professionali. Il lavoro di ritorno sui propri passi, alla ricerca di senso, genera un dinamismo, una dislocazione, uno spiazzamento che può aprire nuove prospettive;
- il processo avviato mette altresì in movimento tutta la storia della persona, ma al tempo stesso la narrazione restituisce anche la *dimensione culturale* del sapere dei soggetti. I racconti sono costruzioni dialogiche complesse, co-raccontati ed anche co-costruiti da coloro che prendono parte all'interazione sociale. Così le storie sono repertori accessibili e disponibili densi di significati; sono prodotti collettivi, elaborati attraverso le interazioni dei soggetti che partecipano all'esperienza del racconto.

Riferimenti bibliografici

- Becker H.S. (2007). *I trucchi del mestiere. Come fare ricerca sociale* (trad. it). Bologna: Il Mulino (ed. or. 1998).
- Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Delory-Momberger Ch. (2010). La part du récit. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 1-7.
- Gesualdi F., Corzo Toral J.L. (2002). *Don Milani nella scrittura collettiva*. Torino: EGA.

La scuola e le nuove emergenze: le ragioni del Protocollo tra Associazioni Professionali degli educatori e dei pedagogisti, la CUNSF e il MIUR e della proposta di legge Iori 2313/2021¹

Silvana Calaprice

Professoressa Ordinaria - Università di Bari "Aldo Moro"
silvana.calaprice@uniba.it

Cristina Palmieri

Professoressa Ordinaria - Università di Milano Bicocca
cristina.palmieri@unimib.it

1. Introduzione

Una scuola di qualità, oggi, per essere “buona” non può più rispondere da sola ai nuovi bisogni educativi emergenti dall’attuale società, sempre più complessa e “liquida”. Se già da tempo la scuola mostrava difficoltà a far fronte all’eterogeneità di un’utenza che oltre all’istruzione chiedeva aiuto relazionale e supporto formativo in senso ampio, oggi il Covid-19 ha fatto emergere ciò in tutta la sua tragicità: dispersione scolastica, povertà educativa, fragilità esistenziali personali e familiari sono solo alcune delle modalità attraverso cui un disagio sempre più capillarmente diffuso prende corpo tanto negli istituti scolastici quanto nelle famiglie e nei territori.

Pensare che l’impegno educativo che la “Buona Scuola” richiede (legge 205/17) possa essere assolto solo dall’insegnante significa non voler affrontare il problema nella sua complessità (Calaprice, 2020, pp. 120-127).

Per far fronte a questo complesso e mutevole scenario, la presenza di educatori socio-pedagogici e pedagogisti nella scuola si presenta come una necessità educativa, sociale ed esistenziale. Il loro ruolo, infatti, è di affiancamento agli insegnanti per far da ponte tra soggetti in formazione ed insegnanti, scuola, famiglia e territorio, per rispondere alle nuove emergenze educative, cioè dispersione scolastica e disagio nelle loro varie forme, e per orientare i giovani promuovendo consapevolezza riguardo a limiti e potenzialità personali, bisogni e desideri, anche al fine di comprendere come poter trovare un proprio posto nel mondo del lavoro. Educatori e pedagogisti non sostituiscono né l’insegnante di classe né quello di sostegno

1 Anche se il lavoro è stato organizzato insieme il Paragrafo 1 e 3 sono da attribuire a Silvana Calaprice Paragrafo 2 è da attribuire a Cristina Palmieri.

ma rappresentano per gli studenti un gancio a cui aggrapparsi per passare attraverso le rigidità burocratiche della scuola.

In quest'ottica, il 27 agosto 2020, in piena emergenza pandemica, l'allora Ministro della Pubblica Istruzione ha firmato un protocollo d'intesa con le Associazioni Professionali di Educatori e Pedagogisti, la CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione) e la SIPED (Società Italiana di Pedagogia) per l'attivazione di progetti finalizzati a promuovere nelle scuole l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale quale parte integrante dell'offerta formativa. Oggi la proposta di legge Iori 2313/2021 si pone in questa prospettiva evidenziando come in tempi di grandi trasformazioni sociali, relazionali e culturali, a fronte di una crescente incertezza educativa, è necessario potenziare il sostegno e lo sviluppo della comunità educante, recuperare alleanze e collaborazione per offrire risposte efficaci alle emergenze, affiancare i docenti e i genitori nelle relazioni con gli studenti e le famiglie, potenziare le reti educative con enti locali, Terzo settore e tutte le realtà che agiscono in tali ambiti.

2. Educatori e pedagogisti a scuola per (ri)generare comunità educanti

La proposta di legge 2313/2022 infatti indica la scuola – in particolare le “scuole polo” – come luogo strategico rivitalizzare la sensibilità educativa nei territori, implementandone e valorizzandone le risorse educative, formali e informali. Dunque, per le funzioni che le sono attribuite, la scuola può essere vista come un centro di ricerca, sperimentazione, sviluppo e innovazione. di pratiche educative e didattiche capaci di andare oltre la scuola, nell'ottica della costruzione di una “comunità educante” (art. 2). Ciò, evidentemente, presuppone che la scuola possa e voglia essere non soltanto un luogo di trasmissione di saperi disciplinari, ma innanzitutto un luogo di formazione di cittadini e cittadine (Baldacci, 2014; Meirieu, 2015).

Educatori e pedagogisti, grazie alle loro specifiche competenze, contribuiscono a fare della scuola un luogo di esperienza educativa, che consenta a tutti coloro che la vivono, insegnanti compresi, di misurarsi con i propri limiti e di scoprire le proprie potenzialità come soggetti e cittadini, partecipando attivamente al mondo in cui abitano. Possono fare ciò in quanto professionisti che accompagnano il lavoro didattico-educativo degli insegnanti aiutando a individuare e realizzare, da diversi punti di vista e a diversi livelli, condizioni che facilitano il “fare scuola” quotidiano nel suo raccordo con la vita fuori e dopo la scuola (Massa, 1999).

Le competenze che connotano queste figure professionali sono molteplici e tra loro interconnesse (Calaprice, 2020, pp. 120-128): la loro trasversalità porta a identificarle come *soft skills*, ma ciò non significa che esse siano deboli o secondarie. Infatti, la specificità dell'apporto degli educatori e dei pedagogisti è data dall'oggetto del loro lavoro, ovvero l'esperienza educativa nella sua complessità, che necessita di essere letta attraverso un sapere articolato e altrettanto complesso, in grado di tenerne insieme le componenti “soggettive” – il vissuto che ciascuno sperimenta quando è coinvolto in un processo di apprendimento, consapevole o in-

consapevole – e “oggettive” – l’esperienza come evento di cui si possono esplicitare condizioni e caratteristiche (Dewey, 2014, p. 29). L’esperienza educativa, così concepita, richiede che ne vengano riconosciute le componenti e gli effetti che il loro intreccio produce sui singoli e sui contesti scolastici, ma anche di essere progettata e messa in atto, attraverso metodologie e relazioni specifiche, e quindi di essere valutata e documentata.

Da questa cornice derivano le competenze che contraddistinguono la professionalità degli educatori e dei pedagogisti. Come anticipato, l’esperienza educativa necessita di essere riconosciuta in qualunque contesto accada e qualunque forma assuma – in aula durante una lezione, in corridoio o in cortile durante l’intervallo, ecc. – e di essere letta nell’intreccio delle sue componenti materiali e immateriali, attraverso i significati e le emozioni che mobilita, oltre che nei suoi effetti; richiede dunque l’esercizio di *competenze interpretative*, di lettura critica dei processi e dei contesti educativi. Ma l’esperienza educativa non si limita ad accadere: deve piuttosto essere generata attraverso l’individuazione e la messa in atto di condizioni (organizzative, istituzionali, relazionali, culturali, didattiche) specifiche; richiede pertanto una *competenza progettuale* che sappia interrogare la contingenza per sviluppare processi sensati per chi li vive. L’esperienza educativa va poi realizzata: deve concretizzarsi in situazioni concrete, implicando altre competenze di tipo *pragmatico* e tecnico (saper giocare, saper comunicare con persone con autismo, per esempio, ecc.), come pure raffinate *competenze relazionali e comunicative*. Ciò che regge tutto ciò è però l’esercizio di *competenze di ricerca e riflessive* che consentano di generare sapere dall’esperienza stessa, interrogando le pratiche agite e valutandone gli effetti visibili e invisibili. In questo senso, *documentazione e valutazione* sono competenze indispensabili, in quanto supportano da un lato la possibilità di tornare sull’esperienza realizzata e vissuta sviluppando molteplici e diverse modalità di documentazione, dall’altro la possibilità di comprendere cosa quell’esperienza abbia provocato in termini di cambiamenti e apprendimenti sia a livello individuale che a livello contestuale, ancorando la valutazione alla possibilità di apprendere da quanto realizzato.

Tutto ciò, evidentemente, implica l’esercizio di una raffinata *competenza metodologica*, che non si esaurisce nell’applicare in maniera standardizzata procedure formalizzate e che si concretizza invece nella capacità di interrogare e interpretare le situazioni, di articolarsi in pratiche “tagliate su misura”, di dar vita a processi educativi capaci di modularsi sui cambiamenti man mano prodotti (Palmieri, 2018).

3. Il contributo del Gruppo SIPED “Educatori e Pedagogisti”

A partire da queste considerazioni, il contributo del Gruppo di lavoro Siped “Educatori e Pedagogisti. Ricerca, azione, professione” intende evidenziare le potenzialità che la presenza degli Educatori e dei Pedagogisti può sviluppare nelle scuole, approfondendo i contenuti dei suddetti documenti normativi relativamente a:

- 1) la diffusione di una nuova cultura formativa della scuola in cui insegnanti, educatori e pedagogisti, in collaborazione con altre figure professionali, costruiscano una scuola in grado di leggere i differenti bisogni sociali e personali sommersi e di ampliare il ventaglio delle risposte possibili, promuovendo concretamente inclusione sociale;
- 2) la prevenzione di situazioni di difficoltà o malessere, sostituendo alla logica dell'emergenza la logica della co-progettazione;
- 3) la valorizzazione delle risorse educative territoriali, non formali e informali, al fine di costruire reti capaci di promuovere e supportare le competenze dei/delle ragazz*;
- 4) la promozione della collaborazione fra diverse agenzie educative rivolte ai giovani e alle loro famiglie, sia in sede progettuale che di intervento fra le agenzie educative.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Massa R. (1999). *Cambiare la scuola? Educare o istruire*. Milano: FrancoAngeli.
- Meirieu P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C., Riva M. (2021). Educatori e pedagogisti a scuola: ruoli, funzioni, competenze e contributi possibili. *Rivista dell'Istruzione*, 3, 67-71.
- Perillo P. (2021). Il pedagogo a scuola. Un appuntamento mancato? In G. Crescenza (eds.), *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* (pp. 217-235). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Proposta di Disegno di legge. N. 2313/2022, *Istituzione di scuole polo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante*.

La professionalità sociale dell'insegnante: un percorso da costruire fra formazione iniziale e formazione permanente

Giorgio Crescenza

Dottore di ricerca - Università Roma Tre
giorgio.crescenza@uniroma3.it

1. Premessa

Il contributo intende proporre una analisi, una riflessione e alcune proposte di sviluppo e implementazione riguardo alla questione della professionalità sociale dell'insegnante, al suo percorso di costruzione formativa lungo tutto l'arco del *life-long-learning* e nel dialogo *life-wide-learning* con le diverse agenzie socio-culturali e formative (Baldacci, Nigris, Riva, 2020).

Viene affrontato e posto in esame il concetto di professionalità e la sua associazione con il termine 'sociale', in modo da giustificare e motivare la loro necessaria correlazione. La professionalità sociale, infatti, va posto fin dall'inizio del percorso di formazione delle competenze professionali dell'insegnante, a partire dalla definizione di una chiara e ampia visione della scuola, del suo mandato e degli ambiti di realizzazione di esso. In tal modo, si mostra in che modo la formazione iniziale dell'insegnante può condurre all'apprendimento e all'interiorizzazione di un modo di concepire il ruolo e la pratica dell'insegnante all'interno di una concezione sociale della professionalità. Allo stesso tempo, appare fondamentale come la formazione sul campo – che può svolgersi sia durante la formazione iniziale sia durante la formazione in servizio e lungo tutto l'arco della vita professionale – richieda la comprensione profonda dei problemi delicati e complessi che sono in gioco quando il piano della, pur necessaria, trasmissione di modelli teorici deve poi incontrarsi, tradursi, intrecciarsi, declinarsi in un dialogo costante e in un circolo ricorsivo costante con le caratteristiche concrete delle pratiche di educazione e istruzione concrete all'interno di un contesto storico, sociale, culturale che le definisce e condiziona (Evans, 2019).

2. La formazione tra nodi irrisolti e passioni

La disponibilità degli insegnanti a riflettere sul proprio lavoro e a confrontarsi con altri è sensibilmente diminuita in questi anni, in parallelo con l'aumento di richieste nei loro confronti. Richieste che, se non vengono calate all'interno di processi di innovazione e di ricerca sono avvertite come 'esterne' rispetto alla 'normale' attività quotidiana e quindi fonte di ulteriori carichi di lavoro. Più in generale ha

pesato sugli insegnanti la difficoltà a dare un senso condiviso al proprio lavoro, ancora più oggi con l'irrompere della pandemia (Milani, 2021). Eppure, anche in tutte le discussioni che si avviciano sulle riforme della scuola, la cultura professionale dei docenti è anche frutto di passione e creatività, che può essere condivisa e alimentata attraverso lo scambio di competenze ricavate dall'esperienza quotidiana. E che intende muoversi in direzione di quella riorganizzazione del sapere che non è frutto di tecnicismi, ma di una riforma generale del pensiero, come afferma con grande incisività Morin (2000). In tal senso, il complesso intreccio di obiettivi, finalità, attività, contenuti, rielaborazioni personali e gruppalì esige pertanto la messa in atto di un dispositivo, articolato in una serie di condizioni senza il cui soddisfacimento la formazione sul campo – sia essa nel percorso iniziale di formazione o in quello permanente – si dimostra priva di efficacia (Reznitskaya, Wilkinson, 2015). È quindi urgente, tenendo ben chiara la tensione alla professionalità sociale dell'insegnante prima delineata, la ideazione, progettazione e realizzazione di un 'soddisfacente' piano di formazione per tutti gli attori coinvolti, dagli insegnanti ai destinatari della loro azione, che ne debbono poter beneficiare in termini di buoni esiti di tale formazione delle figure adulte professionali di riferimento (Margiotta, 2018).

È importante rivendicare una presenza attiva della soggettività dell'insegnante – certo sempre socialmente situata – e quindi del suo ruolo nella scelta del tipo di aggiornamento che si intende svolgere e nelle modalità della sua impostazione, accettando l'idea che l'autentico sapere sia soprattutto un 'saper domandare', un saper interrogare gli altri e le cose, e che dunque il sapere è nel suo originarsi visione, ascolto e partecipazione. Quest'ultima può essere appunto garantita attraverso un patto educativo tra Università, Istituzioni scolastiche e Associazioni professionali, ponendo l'attenzione sulla centralità della scuola e delle sue specifiche esigenze e finalità.

In tal senso l'aggiornamento professionale deve configurarsi secondo il modello di una dialettica viva e carica di *tensione intellettuale dialogica* tra le richieste dei corsisti e le proposte o le possibilità di risposta dei formatori. In questo modo è possibile realizzare un *coinvolgimento* reale di tutti e dunque un loro *mettersi in discussione*, che è un atteggiamento ed un comportamento necessario ad una autentica costruzione di cultura. Ciò si realizza quando i percorsi formativi e gli aggiornamenti si attuano in una dimensione altamente socializzata – seppure non ingenua e attenta alla analisi e individuazione di tutte le componenti in gioco in tale ingaggio sociale – e quando tutti insieme, ognuno per le proprie competenze, analizzano le esperienze compiute così come i modelli didattici elaborati dalla ricerca didattica e pedagogica (Frabboni, Giovannini, 2009). L'atteggiamento cooperativo può comportare – se accompagnato da figure formate, anche di secondo livello, che siano capaci di promuoverlo e presidiarlo – il superamento di tutte le resistenze emotive, consentendo la franca discussione su una tematica importante, in quanto coinvolgente per molti, e la accettazione, anche se sofferta, dei punti di vista differenti dal proprio, sapendo peraltro presentare e difendere con motivazioni serie e fondate il proprio.

3. Riconsiderare la professionalità

La dimensione socializzata della professione insegnante – che si può considerare come una delle componenti della professionalità sociale del docente – può identificarsi opportunamente con un saper fare scuola insieme e dunque con una capacità, da acquisire o da approfondire sempre di nuovo, di impostare il proprio lavoro didattico in forma sperimentale e cioè aperta e sensibile ai cambiamenti che lo scambio di esperienze, il controllo reciproco, l'approfondimento culturale sono in grado di suggerire. In quest'ottica, risulta essenziale il riferimento a Dewey, a una teoria dell'esperienza, in quanto "l'educazione è svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza" (Dewey, 2014, p. 14), di conseguenza è autentica se genera esperienze di qualità, capaci di vivere fecondamente nel futuro di tutti coloro che ne sono protagonisti, sollecitandone una crescita, un progressivo arricchimento esistenziale. È indubbio che tutto questo rappresenti un valore aggiunto per la professionalità docente, ovvero il mosaico di competenze che l'insegnante ha o dovrebbe avere. Competenze rafforzate nella propria trasversalità se diventano collettive e condivise all'interno di un preciso ambiente socio-culturale sostenuto da un patto educativo e se sono sottoposte a una costante azione di riflessività sulle pratiche messe in atto.

Perciò è indispensabile, nella fase sia di formazione sia di attività professionale, curare anche gli aspetti non specifici: sono non genericamente tratti di personalità, doti di 'simpatia', tendenza a comunicare e a partecipare ma più precisamente capacità di collegarsi al lavoro degli altri, siano o no esperti professionali, nel comune riferimento alla matrice sociale dei comportamenti, attenzione all'interazione di una molteplicità di fattori nelle attività degli studenti, condizionate sia dalle situazioni 'locali' della scuola e della famiglia, sia da determinanti di strati più profondi (De Bartolomeis, 1976).

L'analisi di una professione, se non riesce ad individuare il sistema di valori a cui è legata in modo esplicito o no, si lascia sfuggire essenziali forze di caratterizzazione non riconducibili ad aspetti tecnico-specialistici. All'interno della competenza sociale si definisce il ruolo specifico delle competenze professionali. In linea di principio si prevede una stretta collaborazione tra le competenze professionali, e tra queste e la competenza sociale. Le situazioni concrete sono terreno di lotta per l'affermazione di questo principio.

La necessità di migliorare le competenze professionali degli insegnanti è ampiamente riconosciuta a livello planetario come priorità per affrontare in maniera sistematica i cambiamenti culturali e sociali. In questa direzione si pongono tanto le iniziative di riforma dei sistemi di istruzione e di formazione (Crescenza, 2021, pp. 145-162), tuttavia l'unica riforma vincente, anche se non da sola, è quella degli insegnanti, che significa ripensamento profondo della loro funzione sociale, del loro ruolo e della cultura professionale; e quindi dei termini della professionalità docente che non può continuare a sfuggire alle responsabilità rispetto al proprio sviluppo professionale o rispetto agli esiti del proprio lavoro. In primo piano, quindi, va posta una riforma degli insegnanti (ne parlava già Lucio Lombardo Ra-

dice negli anni Settanta) (Morandi, 2021). Va però detto che l'emergere di nuove consapevolezze e responsabilità, se non incrocia il recupero del prestigio, della rilevanza della funzione e della considerazione sociale del ruolo docente, potrà significare ben poco.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Nigris E., Riva M. G. (eds.), (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Crescenza G. (2021). Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 1, 145-162.
- De Bartolomeis F. (1976). *La professionalità sociale dell'insegnante*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Evans L. (2019). Implicit and informal professional development: what it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(1), 3-16.
- Frabboni F., Giovannini M. L. (eds.), (2009). *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (2018). L'insegnante che vogliamo. In U. Margiotta (ed.), *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria* (pp. 13-30). Trento: Erickson.
- Milani L. (2021). Emergenza educativa e "corpo" docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), 35-41.
- Morandi M. (2021). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholè.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Reznitskaya A., Wilkinson I. (2015). Professional development in dialogic teaching: helping teachers promote argument literacy in their classrooms. In D. Scott, E. Hargreaves (eds.), *The SAGE Handbook of learning* (pp. 219-231). New York: SAGE Publications Ltd.

La formazione degli insegnanti. Una questione da troppo tempo irrisolta

Anna D'Auria

Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)
nazionale@mce-fimem.it

1. Introduzione

Nei documenti nazionali, internazionali, nel dibattito pubblico si afferma che il ruolo degli insegnanti è determinante per la qualità dei processi educativi e dell'istruzione e, attraverso di essi, per la crescita culturale e lo sviluppo economico del Paese. Tuttavia, queste affermazioni da tempo non trovano un effettivo riscontro in adeguate politiche formative e restano per lo più nell'ambito della retorica.

2. L'utopia del XX secolo

La scuola è lo strumento principale attraverso cui il patrimonio culturale della società è trasmesso alle nuove generazioni. È un'istituzione essenziale per la continuità stessa della società, ma anche uno dei tramiti che determinano il grado di partecipazione dei singoli alla vita sociale.

È questa consapevolezza che ha ispirato l'utopia pedagogica degli insegnanti democratici del XX secolo: fare educazione per tutte e tutti, smantellare privilegi, classismo; superare un'idea restrittiva di istruzione, legata ad una concezione depositaria del sapere, ad una relazione gerarchica tra le discipline, tra teoria e pratica, tra soggetti per attivare processi di liberazione dai condizionamenti culturali, sociali che ostacolano lo sviluppo di ogni individuo permettendone l'emancipazione.

Un'utopia che, nonostante il mandato che la Costituzione assegna alla scuola, ha incontrato e incontra ancora molte resistenze alle quali è possibile ricondurre l'assenza di una visione determinata e coerente di formazione al mestiere di insegnante.

Ad una visione di scuola emancipatrice dovrebbe, infatti, corrispondere un preciso profilo di insegnante: un professionista che ha conoscenza profonda della struttura della disciplina, ma è anche capace di renderla accessibile ad ognuno-a per garantirne l'apprendimento; che sa interrogarsi criticamente sul piano culturale, ma anche su quello professionale, sulle questioni didattico-metodologiche, per progettare il curriculum, utilizzare una valutazione formativa; che sa assumere le responsabilità proprie di una scuola concepita come bene comune, primo pre-

sidio di democrazia, per partecipare – come soggetto istituyente e non solo istituito – ai processi collegiali e organizzativi della scuola, e porsi in dialogo con le famiglie e il territorio. Soprattutto, per una scuola inclusiva occorre pensare ad un insegnante che sia in grado di gestire la complessità e l'imprevisto che si incontra costantemente nell'agire educativo.

Invece, la qualità della formazione degli insegnanti continua a rappresentare uno degli elementi più significativi di disuguaglianza nella garanzia del diritto all'apprendimento, che si aggiunge a quelli strutturali della scuola e delle politiche scolastiche.

E le politiche formative per gli insegnanti della scuola italiana, anche di fronte alle alte percentuali di abbandono e di dispersione implicita ed esplicita, continuano ad essere incerte da decenni, a proporre soluzioni provvisorie, incapaci di restituire una visione chiara della professionalità docente che si vuole per la scuola italiana e a cui far corrispondere una formazione iniziale ed in servizio coerente e, soprattutto, generativa di cambiamento.

Nate molto più tardi rispetto agli altri Paesi europei, le politiche formative per gli insegnanti in Italia, solo nel 1990 con la legge 341/1990 hanno disposto per i maestri la laurea (prima di 4 anni poi nel 2010 a ciclo unico) e per gli insegnanti delle scuole secondarie le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) di 2 anni. Per questi ultimi da allora il sistema di formazione è stato modificato costantemente con l'introduzione di vari modelli di percorso per l'abilitazione all'insegnamento. L'ultimo, la formazione iniziale e tirocinio (FIT), introdotto con la L.107/2015, la cosiddetta Buona Scuola, non ha fatto nemmeno in tempo a vedere la luce che è stato ridotto e semplificato: per l'accesso all'insegnamento nella scuola secondaria la legge di bilancio del 2019 ha previsto la sola acquisizione di 24 crediti formativi nei settori antro-po-psi-co-pedagogici e nelle metodologie didattiche (peraltro, acquisibili attraverso il mercato degli esami on line).

3. PNRR e formazione

Nel dibattito di queste ultime settimane relativo alla riforma della formazione iniziale per gli insegnanti della scuola secondaria, prevista dal Piano Nazionale Ripresa e Resilienza (PNRR), prevale ancora l'idea che bastino il sapere disciplinare e poche conoscenze pedagogiche per insegnare. E si continua a non valorizzare le esperienze che hanno funzionato e che non vengono assunte ad esempio per le successive riforme, disperdendo quanto di positivo si è fatto, si è sperimentato, a partire dagli elementi presenti nel percorso di laurea a ciclo unico per la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. La scarsa attenzione data allo sviluppo dei saperi e delle pratiche della professione degli insegnanti della scuola secondaria testimonia la sopravvivenza nelle politiche scolastiche di una visione di scuola gentiliana che continua a separare la scuola per tutti, quella primaria, e la scuola per pochi rivolta invece alla formazione delle classi dirigenti, per la quale viene pro-

babilmente meno la motivazione a costruire le condizioni per realizzare una pedagogia differenziata atta a garantire il successo formativo di tutte e tutti¹.

Di fronte ad una scuola, che a detta di molti “*non ce la fa*”, si ricorre ad interventi esterni di pedagogisti, psicologi, terzo settore, scuole polo..., proposte in sé condivisibili, ma assolutamente parziali perché intervengono a valle del problema se non si investe prioritariamente con coraggio e determinazione nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Chi deciderà il modello di formazione, così come le modalità di reclutamento ha una grande responsabilità, soprattutto in questa fase storica fortemente critica per le democrazie, per la sostenibilità sociale, ambientale. La posta in gioco è molto alta e dalle decisioni che si prenderanno in questa direzione dipenderà il futuro della nostra Scuola e quello del nostro Paese.

...la formazione professionale dei docenti, capaci di organizzare il lavoro scolastico liberando le capacità espressive, logiche e creative dei bambini, non è soltanto una questione pedagogica e burocratica, essa è prima di tutto un urgente problema politico nel quadro di un risanamento morale dell'intera società.
(Mario Lodi, 2011)

4. Quale formazione per gli insegnanti del XXI secolo?

La lunga stagione pandemica ha messo ulteriormente in evidenza la necessità e l'urgenza culturale, sociale di non lasciare indietro nessuno, di formare cittadini e cittadine capaci di comprendere la complessità dei problemi, di sviluppare una coscienza democratica e uno spirito critico contro l'oscurantismo del pensiero anti-scientifico e i populismi.

C'è bisogno di una scuola che lavori a tutto questo, garantendo a ciascuno l'acquisizione degli strumenti culturali, etici necessari ad elaborare un pensiero complesso, connettivo, per poter leggere e comprendere i problemi del nostro tempo, proporre soluzioni, ma anche assumere la responsabilità delle azioni necessarie a risolverli. C'è bisogno di una scuola che educi al prendersi cura di se stessi, degli altri, del mondo.

Gli insegnanti e la scuola hanno per questo un ruolo decisivo nella co-costruzione di un futuro sostenibile che è l'utopia a cui ispirare l'azione educativa di questo XXI secolo.

1 Del resto, è su questo sfondo che si colloca la stessa recente scelta di governo e ministero di abolire i voti solo nella scuola primaria, lasciandoli nella secondaria di primo e secondo grado. Come se i criteri e gli strumenti per una valutazione formativa, regolatrice del processo di apprendimento sia per l'insegnante che per lo studente, non siano necessari in questi segmenti di scuola e la valutazione con i voti può continuare ad assumere la funzione sociale di classificare e selezionare.

Chi insegna spiega il mondo alle nuove generazioni, un mondo di cui, come adulto, è anche in parte responsabile, ma, nello stesso tempo, invita a cambiarlo.

Occorre sì ridare nuova e più riconosciuta dignità ai saperi e alla conoscenza, che siano patrimonio condiviso, territorio di incontri tra persone, ma c'è bisogno soprattutto di un grande ritorno della pedagogia, per porre alla base dell'agire della scuola (e in generale del mondo adulto) la responsabilità nei confronti delle nuove generazioni, della loro crescita e della loro formazione.

Riprendiamoci la pedagogia

Occorre risalire la china...Riscoprire il valore dell'educazione, della costruzione dell'uomo²

(Goussot, 2016 p. 164)

5. Idee per un modello di formazione

La formazione degli insegnanti, sia iniziale che in servizio, dovrebbe poter attivare percorsi in cui i saperi, oltre a contribuire a costruire connessioni fra dati ed elementi in una visione sistemica, vengano inseriti nel quadro più ampio delle competenze professionali.

esiste un'antiorità della cultura e dei saperi rispetto alle persone che vengono al mondo, ma ogni soggetto deve far propria questa cultura e questi saperi attraverso un percorso individuale che richiede un impegno personale. Ontologicamente il sapere precede l'imparare; pedagogicamente il soggetto precede il sapere. In questa contraddizione sta tutta la difficoltà dell'azione formativa (Meirieu, 2018 p. 22).

È indispensabile non solo conoscere bene la disciplina, ma anche lo sviluppo del soggetto che apprende e il “come” apprende la disciplina, sapendone valutare il livello di comprensione; così come è fondamentale conoscere le pratiche e gli strumenti per realizzare la progettazione didattica e la valutazione formativa per farsi carico di una reale scuola inclusiva. Per lo sviluppo di queste competenze professionali è necessario prevedere un percorso di formazione dedicato post laurea in cui i futuri insegnanti possano sentirsi immersi in una dimensione formativa, abbiano la possibilità, di sperimentare in quanto studenti le strategie e le metodo-

- 2 Didattiche attive, lavoro riflessivo, rapporto teoria pratica, ricerca e sperimentazione, integrazione delle esperienze, dovrebbero rappresentare gli invarianti di ogni formazione degli insegnanti e gli elementi di continuità tra la formazione iniziale e quella in servizio (che dovrebbe diventare obbligatoria e permanente) per dare luogo ad un processo unitario in cui formazione iniziale e formazione in servizio possano integrarsi coerentemente, per sostenere nel tempo lo sviluppo della dimensione professionale dell'insegnante a cui si pensa per la scuola della Costituzione.

logie della pedagogia attiva e delle didattiche socio-costruttive, affinché si produca vera comprensione, si viva il gruppo come strumento di lavoro, si sviluppino capacità di dialogo, di attraversamento del conflitto, preparandosi a quelle dinamiche che caratterizzeranno la professione e la collegialità. Non studiare in solitudine, per non lavorare poi in solitudine imparando a cooperare, che è un valore e un metodo di lavoro dell'insegnante democratico. Andrebbero sperimentate già nel percorso universitario le pratiche cooperative per poi proporle a scuola, formandosi così alle tematiche di democrazia in classe che molto potrebbero attrezzare i futuri docenti su uno dei passaggi che normalmente in ingresso in servizio si riconosce come fra i più difficili e faticosi: la gestione della classe.

Un percorso dedicato con un consistente numero di ore di tirocinio per permettere di far co-evolvere teoria e prassi, di riflettere sull'esperienza attraverso un modello integrato tra saperi, ricerca universitaria e ricerca di base a scuola. La qualità dell'esperienza di tirocinio è l'elemento base affinché si attivino schemi duttili che, nell'esercizio poi della professione, aprano al cambiamento, alla ricerca, alla sperimentazione delle pratiche e si sviluppino l'habitus alla formazione continua, centrale per una professionalità che si rinnova, riflette, evolve lungo tutta la sua carriera.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (2020) (eds.). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Cooperazione Educativa (2003). Numero monografico *Quale formazione?*, 5.
- Goussot A. (2016) (ed.). *Per una pedagogia della vita. Célestin Freinet. Ieri e oggi*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Meirieu P. (2005). *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*. Roma: Aracne.

L'impegno per la formazione degli insegnanti in Gesualdo Nosengo (1906-1968)

Paola Dal Toso

Professoressa Associata - Università di Verona
paola.daltoso@univr.it

1. Una vita per la scuola

L'esistenza di Gesualdo Nosengo è tutta dedicata al rinnovamento della scuola e alla formazione degli insegnanti con un impegno appassionato svolto sempre con dedizione, disinteresse.

Fin dalle prime esperienze come docente prima all'Istituto Magistrale "Virgilio" di Milano, poi al Liceo "Cavour" di Roma e infine alla Pontificia Università Urbaniana, associa interessi educativi nell'ambito della pedagogia religiosa con lo scopo di promuovere l'innovazione dell'insegnamento religioso scolastico e della catechesi parrocchiale. Tale impegno lo porta a promuovere la preparazione degli insegnanti alla luce delle novità sul piano dell'apprendimento messe a punto dalla cultura attivistica negli anni Venti e Trenta.

Avvertendo l'esigenza di contribuire alla formazione professionale dei docenti ed in particolare di offrire loro l'occasione di coltivare anche la dimensione di fede e della vita cristiana, con il gruppo di laureati cattolici il 18 giugno 1944 Nosengo dà vita all'Unione Cattolica degli Insegnanti Medi (UCIIM) e ne è ininterrottamente presidente fino alla morte. Lo scopo di quest'associazione è quello di promuovere la qualificazione dei docenti cattolici che costituiscano la forza rinnovatrice della scuola italiana.

Abile comunicatore, capace di suscitare grande interesse negli ascoltatori, senza rinunciare al magistero orale, Nosengo ritiene doveroso consacrare parte considerevole del suo tempo alla parola scritta, per precisare il suo pensiero, formare, comunicare con le persone più remote. Attraverso quest'impegno che assorbe le sue forze, nel 1944 avvia la pubblicazione de "La Scuola e l'Uomo", organo dell'Unione che documenta i fermenti di discussione e di proposte per il rinnovamento delle scuole secondarie italiane.

Questa è la finalità perseguita anche attraverso altre riviste, quali: "Ricerche Didattiche" (1950) e "Fede e Scuola" (1962), nonché "Luce nella professione", collana di una cinquantina di volumi e fascicoli sulle principali tematiche pedagogiche, alla quale si aggiungono: "Fermenti", "Documenti" e "Orientamenti". Inoltre, dà vita ad altre iniziative per rinnovare la cultura dei docenti: nel 1950 collabora alla fondazione del Movimento Circoli della didattica (MCD), che dirige per diciotto anni ed è vice presidente del Centro Didattico Nazionale per la Scuola Media.

Con instancabile e vulcanica iniziativa in 25 anni di presidenza dell'UCIIM organizza numerosi convegni nazionali di studio su temi educativo-scolastici, interviene a corsi di aggiornamento, dibattiti e seminari, ripercorrendo più volte l'Italia, per promuovere incontri formativi ai quali partecipano numerosi docenti, in un periodo storico che non prevede percorsi professionalizzanti per coloro che si preparano all'insegnamento. A quest'attività Nosengo dedica e sacrifica tutte le energie fin al termine della sua esistenza, nella convinzione che "La scuola vale come occasione di crescita educativa per i giovani" (Corradini, 2000, p. 73) e per il loro integrale sviluppo umano e sociale i docenti sono chiamati a svolgere un servizio rispettoso ed efficace. Lui stesso afferma: "L'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi, nascendo col proposito primario di aiutare gli insegnanti nella loro formazione professionale, fissò fin dall'inizio, come uno dei principali punti del suo programma di attività, lo studio accurato dei temi e dei problemi riguardanti la educazione, la scuola e la professione educativa di insegnante. [...] Una associazione come la nostra in Italia non era mai esistita. Pertanto, per fondarla solidamente anche nelle sue strutture interiori, non sarebbe bastato provvedere ad attrarre in essa un alto numero di Soci e a darle buone strutture organizzative. Era ancor più necessario enucleare e definire i principi di pensiero e di azione ai quali ispirarsi, e questi in forma non generica ma specifica, e cioè professionale, della professione di insegnante, vista nella luce del pensiero cristiano" (Nosengo, 1956, p. 3).

2. La formazione degli insegnanti

Al rinnovamento della scuola Nosengo spende gran parte dei suoi ultimi 25 anni di vita, avvalendosi in modo particolare dell'UCIIM, a cui dedica tempo, intelligenza, cuore. Così, offre il suo contributo alla rivitalizzazione della scuola e alla formazione didattica ed anche spirituale degli insegnanti, nonché alla nascita, nel 1962, della nuova Scuola Media. Insomma, "si impegnò in una radicale opera di formazione degli insegnanti che, nella prospettiva Uciim, erano chiamati a sentire tutto l'onere della loro professionalità tanto da segnare, in netta discontinuità con i retaggi del recente passato, il nuovo profilo docente rinnovato nel profondo della sua spiritualità e, finalmente, aggiornato e competente in termini psicologici, didattici e pedagogici" (Rega, 2013, p. 9).

"Nosengo amava l'essenziale e aveva il dono delle idee chiare e distinte. Leggeva e pensava molto. Tante idee non lo interessavano. Selezionava e si fidava dei grandi principi. Su questi era sicuro, non aveva dubbi" (Cavallotto, 2000, p. 99). Così afferma Aldo Agazzi precisando che Nosengo "Non era interessato alla speculazione astratta. Anzi, era infastidito per le elucubrazioni teoriche e dottrinali" (Ivi). Inoltre, tale posizione, solidamente agganciata alla tradizione, risulta in continuo adattamento alle mutevoli condizioni di vita e in una ricerca di novità educativo-didattiche da attuare in vista di un servizio più qualificato e aderente ai bisogni profondi di ciascun alunno e di tutti gli allievi. Alla luce di queste considerazioni

si comprende un altro aspetto interessante nell'impegno volto alla formazione degli docenti a cui si dedica Nosengo: il tentativo di offrire loro una preparazione ed un aggiornamento non solo teorici, facendoli partecipi di sperimentazioni nelle quali loro stessi si possono coinvolgere.

In questo senso "Gesualdo Nosengo è uno dei primi e principali interpreti e promotori in Italia dell'attivismo applicato nel campo didattico [...]. La sua è una rielaborazione di una educazione attiva non priva di genialità e di novità, sia per la sua fondazione teoretica che per la sua interpretazione applicativa, distante dal pragmatismo diffuso in numerose scuole attive" (Cavallotto, 2000, p. 336). In particolare, nell'insegnamento e nella didattica ricorre ampiamente allo spirito e al metodo scout (Dal Toso, 2008a, 2008b), convinto che dalla conoscenza della sua pedagogia, il mondo degli insegnanti possa trarre spunti per un rinnovamento della didattica in senso attivo, soprattutto adottando la modalità del lavoro per gruppi. Il ricorso alla metodologia scout riecheggia nell'organizzazione didattica della classe nell'ambito dell'esperienza di insegnamento di religione presso l'Istituto magistrale "Virgilio" (Dal Toso, 2007), descritta in *Così come siamo Diario di sei ragazzi* (Nosengo, 1939).

Nell'organizzazione di convegni estivi degli insegnanti prevede che i frequentanti visitino gli esploratori impegnati in attività o al campo estivo: al mattino stanno con i ragazzi scout osservandoli in ciò che fanno, mentre nel pomeriggio esaminano le tematiche educative emergenti dalle osservazioni (Viazzo, 2006).

Generoso e disinteressato, Nosengo non cerca mai la carriera tanto che molti si chiedono come mai egli non miri ad una cattedra universitaria statale, per la quale possiede tutti i requisiti scientifici e didattici richiesti. La sua è una scelta precisa. Opta per un'attività organizzativa nel campo della scuola e degli insegnanti: l'UCIIM è la sua cattedra, il suo uditorio. Considera l'associazione come creatura amata e da amare che, insieme ai suoi collaboratori, riesce a dotare di una pedagogia e di una didattica destinata in breve tempo ad irradiarsi ovunque, riscuotendo vasti consensi. L'UCIIM si rivela "fin dall'inizio un fatto associativo caratterizzato dall'attenta lettura dei problemi scolastici emergenti compiuta attraverso l'ottica di una ben motivata visione di laici, i quali consideravano come loro primo dovere il rinnovamento e la promozione della funzione del docente secondo i principi cristiani" (Ivi). Per comprendere il significato di questa realtà per Nosengo basta leggere quanto scrive nel suo testamento: "All'UCIIM ho dato tempo, fatiche, sofferenze, idee, affetto, preghiere. E ne sono lieto perché ancora maggiore è quanto ne ho ricevuto: stimoli a far bene, aiuti, amicizie, occasioni di grazia, ampiezza di campo apostolico. Ne ringrazio pertanto Iddio, i colleghi dirigenti ed in particolare modo i più vicini e i soci tutti. Spero di portare in cielo qualche frutto di questo lavoro comune. A tutti, dirigenti, consulenti e soci, chiedo in forza dell'amicizia che siano generosi nel far dono di sé all'Unione, che seguano ed approfondiscano i principi di spiritualità e di moralità, di apostolato e di presenza che hanno informate la loro vita fino ad oggi, che si vogliano bene fra di loro, che assolvano le responsabilità necessarie cui li chiama Dio attraverso le circostanze, che continuino nello sforzo di animare cristianamente e razionalmente

la scuola italiana (ed europea)” (Ajassa M., *Gesualdo Nosengo educatore cattolico*. In G. Cavallotto (2000), p. 44).

Riferimenti bibliografici

- Cavallotto G. (ed.). (2000). *Prima la persona Gesualdo Nosengo: una vita a servizio dell'educazione*. Roma: Urbaniana University Press.
- Chiosso G. (2013). 1622. Nosengo Gesualdo. In Chiosso G., Sani R., *Dizionario Biografico dell'educazione 1800-2000* (Vol. II L-Z, 245-246). Milano: Editrice Bibliografica.
- Corradini L. (ed.) (2008). *Laicato cattolico, educazione e scuola in Gesualdo Nosengo*. Leumann: Elledici.
- Dal Toso P. (2007). L'insegnamento della religione nell'originale esperienza di Gesualdo Nosengo. *Orientamenti Pedagogici*, 3 (maggio-giugno), 517-525.
- Dal Toso P. (2008a). Nosengo e lo scoutismo. In L. Corradini (ed.), *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM Atti del Convegno nazionale di Asti (24 settembre-1° ottobre 2006)* (pp. 243-256). Leumann (Torino): Elledici.
- Dal Toso P. (2008b). Nosengo e l'impegno scout. *Pedagogia e Vita*, 3-4, 221-229.
- Mencarelli M. (1977). Gesualdo Nosengo: personalismo testimoniato. In *Nuove questioni di Storia della Pedagogia* (Vol. III, 622-625). Brescia: La Scuola.
- Nosengo G. (1939). *Così come siamo Diario di sei ragazzi ordinato e presentato da Gesualdo Nosengo*. Milano: Istituto Propaganda Libreria.
- Nosengo G. (1956). Prefazione. In Presidenza Nazionale UCIIM (ed.), *Contributi di studio per una dottrina della professione e della scuola*. Roma: UCIIM.
- Parisella A. (1981). Nosengo, Gesualdo. In F. Trainello, G. Campanini (eds.), *Dizionario Storico del Movimento Cattolico in Italia 1860-1980* (vol. III/2, pp. 602-603). Casale Monferrato: Marietti.
- Rega A. (2013). Gesualdo Nosengo: spiritualità professionale del docente e relazione educativa. *Formazione Lavoro Persona*, 7, 112-125.
- Rega A. (2015). Gesualdo Nosengo: spiritualità per insegnare Riflessioni sulla matrice paolina del cristocentrismo educativo. *Nuova Secondaria*, 4, 48-52.
- Rega A. (2015). *Gesualdo Nosengo. Studio sui "Diari spirituali" (1925-1965)*. Roma: Studium.
- Santonocito C. (1974). *Il pensiero educativo e pedagogico di Gesualdo Nosengo*. Atologia di scritti. Roma: Fondazione Nosengo Uciim.
- Sinistrero V. (1968). Gesualdo Nosengo educatore e animatore, 1906-1968. *Orientamenti Pedagogici*, 88 (4), 804-816.
- Viazzo C. (2006a). Ricordo di un maestro: Gesualdo Nosengo. *La Scuola e l'Uomo*, 8-9, 228-231.
- Viazzo C. (2006b). Ricordo di un maestro: Gesualdo Nosengo. In O. Dal Lago, *Testimonianze di coloro che ancora oggi lo ricordano Centenario della nascita di Gesualdo Nosengo (1906-2006)*. Uciim Piemonte, 80.

Il contributo di Luciano Corradini alla riflessione pedagogica sulla vocazione professionale dell'insegnante, nella prospettiva dell'UCIIM

Andrea Porcarelli

*Professore Associato - Università di Padova
andrea.porcarelli@unipd.it*

1. Il ruolo euristico dell'UCIIM nella pedagogia di Corradini

Lo sfondo in cui si colloca la nostra riflessione è quello di un'associazione professionale di insegnanti, fondata da Gesualdo Nosengo il 18 giugno 1944, in un clima storico in cui si profilava una difficile ricostruzione materiale e morale, in cui la scuola avrebbe avuto un ruolo cruciale. L'intuizione di Nosengo (Porcarelli, 2012) fu quella di un'associazione di insegnanti in cui la dimensione professionale, quella spirituale e quella etico-civica si intrecciassero attorno al valore della centralità della persona in una scuola con una missione educativa.

Luciano Corradini¹ ha incontrato l'UCIIM negli anni del Concilio Vaticano II, cogliendo in essa la possibilità di una sintesi teologica e culturale il cui senso si coglie bene nelle parole che egli rivolse a Nosengo: “anche se sono arrivato tardi, ho trovato nella tua persona e nell'UCIIM il mio più vero punto d'inserzione tra il tempo e l'eterno, fra la comunità umana e quella divina” (Corradini, 2016, p. 66).

2. La missione educativa della scuola

Corradini interviene esplicitamente nel dibattito pedagogico (Porcarelli, 2021) tra i fautori di una scuola votata al solo compito di istruire e coloro che le riconoscono una missione educativa: “che la scuola debba istruire, e cioè trasmettere conoscenze significative e utili per la vita e per la professione, non fa in genere problema. I problemi nascono quando si chiede alla scuola di educare, ossia di farsi carico della crescita personale, fisica, affettiva, intellettuale, morale, spirituale delle nuove generazioni, perché attraverso l'esperienza scolastica, queste diventino [...] più buone e più brave, ma anche più sane e più felici” (Corradini, 1995, p. 81).

Il pedagogista reggiano ha dato corpo a tali intuizioni mediante l'opera com-

1 Nato a Reggio Emilia nel 1935, è stato il quarto Presidente nazionale dell'UCIIM, dal 1997 al 2006, dopo Gesualdo Nosengo, Aldo Agazzi, Cesarina Checcacci.

piuta nel Progetto giovani '93², la cui essenza viene espressa con la felice formula che esprime il legame intimo tra salute/benessere del singolo e quello della società: 1) *star bene con se stessi in un mondo che stia meglio*, 2) *star bene con gli altri, nella propria cultura, nel dialogo interculturale*, 3) *star bene nelle istituzioni, in un'Europa che conduca verso il mondo*.

Ai giovani che sostano più o meno incerti sulla soglia del mondo adulto il PG '93 fa una proposta e indica le condizioni per accettarla. È una proposta di senso: “un viaggio simbolico in cui lo star bene, oggetto di fantasie e di desideri, rappresenta la meta, per raggiungere la quale bisogna sudare le proverbiali sette camicie delle fiabe. Il cammino che ci sta di fronte [...] è come un rito di passaggio, al termine del quale si diventa adulti, se si son rispettate le condizioni prescritte” (Corradini, 1992, p. 17).

3. Indagine sugli orientamenti, motivazioni e valori degli insegnanti

Mentre in Italia si faceva più intenso il dibattito culturale sul burnout in diverse professioni, il MIUR affida all'UCIIM una ricerca nazionale³ sulla “tenuta” della motivazione professionale degli insegnanti. È lo stesso coordinatore scientifico a formulare la domanda di ricerca:

A noi interessa sapere come gli insegnanti, prima e durante il servizio, pensano se stessi, in rapporto a status, ruolo, funzione, diritti, doveri e denari (gli “orientamenti” e le “motivazioni” del sottotitolo); ma ci interessa anche ripensare ai principi, ai “valori”, alle competenze che sono in gioco, per cercare di connetterli in maniera credibile con la vita reale, entro le condizioni socioculturali e normative che si vanno disegnando, fra speranze, dubbi e contrasti (Corradini, 2004, p. 11).

Emerge chiaramente una visione della scuola e della vocazione professionale dell'insegnante che è frutto sia dell'esperienza associativa dell'UCIIM che dell'elaborazione pedagogica corradiniana. È stato rilevato un *orientamento mitico alla professione docente*, che spesso “viene messo in rapporto al fascino di figure adulte incontrate precocemente, le maestre soprattutto [...], con cui ci si è identificati” (Moscato, 2004, p. 89), ma anche a professori con cui si è avuto un rapporto ambivalente e alla passione per una disciplina.

L'*orientamento prossimo*, più *realistico*, prende forma spesso a partire da esperienze anche informali di natura didattica (lezioni private, volontariato nei doposcuola) che consentono di sperimentarsi come docenti “in atto”. Tra i dati

2 Cfr. C.M. n. 246 del 15/7/1989 e C.M. n. 114 del 27/4/1990.

3 Ricerca coordinata da Corradini (allora Presidente dell'UCIIM), a cui partecipato – in qualità di ricercatori e soci dell'UCIIM – anche Maria Teresa Moscato, Sandra Chistolini, Andrea Porcarelli, Carlo Nanni.

quantitativi emersi è interessante rilevare come tra le motivazioni dichiarate prevalgano quelle legate all'idea dell'insegnamento come *missione* dal valore umano e sociale, rispetto a motivi di tipo più congiunturale (mancanza di alternative lavorative, tempo libero, ecc.). In generale gli insegnanti più "radicati" nelle motivazioni sono quelli in cui è più forte la tenuta della motivazione ad insegnare.

4. Maestri e discepoli in cammino

La chiave ispiratrice della riflessione corradiniana si lega al pensiero di don Milani e si fonde con la sua sensibilità per il mandato istituzionale e costituzionale che la Repubblica attribuisce alla scuola, ma anche con suggestioni derivanti dall'incontro con Gesualdo Nosengo e Aldo Agazzi, tanto all'interno dell'UCIIM, come nei percorsi di vita accademica. Corradini propone una visione incisiva dei fattori caratterizzanti il lavoro di un insegnante che vive la professione dandole un senso educativo:

L'educatore è tenuto a compiere una mediazione tra: 1) i problemi e i valori che vive e riconosce nella sua storia personale; 2) i problemi e i valori che appartengono alla società di cui è parte, dal micro al macro, con particolare ma non esclusivo riferimento alle discipline di sua competenza; 3) le caratteristiche, i vincoli le risorse e le finalità dell'istituzione in cui opera e del contesto in cui avviene la comunicazione; 4) i problemi, i valori e le potenzialità che riconosce nelle persone di cui si occupa (Corradini, 2016, p. 36).

Riferimenti bibliografici

- Corradini L. (1995). *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*. Roma: SEAM.
- Corradini L. (2004). Introduzione. Orizzonti della professione docente, motivazioni e metodologia di una ricerca. In L. Corradini (ed.), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile* (pp. 9-19). Roma: Armando.
- Corradini L. (2016). *Sentieri rivisitati. Ricordando discepoli e maestri*. Roma: Armando.
- Corradini L. (2021). *Un tesoro nell'educazione. Testimonianze di discepoli e maestri*, Roma: Armando.
- Moscato M.T. (2004). La scelta professionale e la formazione nelle parole degli insegnanti. In L. Corradini (ed.), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile* (pp. 87-99). Roma: Armando.
- Porcarelli A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Porcarelli A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium.

Riqualificare la formazione professionale a partire dai commenti e dalle riflessioni dei docenti campani

Rosa Vegliante

Ricercatrice - Università di Salerno
rvegliante@unisa.it

1. Introduzione

Il passaggio repentino dalla presenza alla distanza, causato dell'evento pandemico da Covid-19, ha significato un ripensamento della mediazione didattica in chiave digitale. Le tecnologie, da supporto all'insegnamento, sono diventate risorse necessarie a garantire la continuità formativa in ogni ordine e grado d'istruzione. A distanza di due anni dalla proclamazione dello stato d'emergenza, ci si interroga sulla qualità dei modelli di didattica erogati (a distanza, digitale integrata o *blended*) imbattendo in posizioni contrapposte: da un lato gli oppositori di approcci mediati dal digitale, dall'altro i fautori delle potenzialità da essi derivate.

Un'ampia produzione scientifica ha focalizzato l'attenzione sulle condizioni e sulle dinamiche attuate dai principali attori del mondo scolastico (insegnanti, alunni, genitori/tutori) durante il primo *lockdown*. Volendo citare qualche riferimento, il rimando va allo studio descritto da Nirchi (2020), all'indagine condotta da Ranieri, Gaggioli e Borges (2020), così come alla ricerca di Ferritti (2020). Dall'analisi dei risultati emergono dei fattori comuni che, in parte, coincidono con quelle criticità già esistenti prima della pandemia, fra tutte il *digital divide*, lo svantaggio socio-economico-culturale che, specialmente in questo periodo, hanno acuito le disuguaglianze e le situazioni di disagio tra nord e sud Italia relativamente alla dispersione scolastica, alla mancanza di dispositivi digitali e a una inadeguata formazione tecnologica, come confermato dal Rapporto ISTAT (2021a). L'ostilità verso il digitale si evince anche da precedenti ricerche che sottolineano una certa resistenza dovuta all'ancoraggio a schemi mentali consolidati da parte del personale scolastico, ulteriormente aggravata dall'incapacità nell'utilizzo delle tecnologie, oltre alla già nota obsolescenza delle infrastrutture presenti sul territorio nazionale (Biondi, 2007; Pandolfini, 2016; Gui, Gerosa, 2019; ISTAT, 2019; 2021b; OECD, 2020).

Il presente lavoro è parte dell'indagine esplorativa condotta dalla SIRD, "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19", in collaborazione con le Associazioni nazionali degli insegnanti e degli educatori, volta a raccogliere informazioni sulle strategie didattiche attivate, sulle problematiche e sull'impatto degli interventi realizzati durante la DaD da un campione di 16.133 docenti (Lucisano, 2020; Luci-

sano, De Luca, Zanazzi). In questa sede, si circoscrive il focus alla sola Regione Campania con l'intento di evidenziare quegli aspetti necessari sui quali avviare ulteriori riflessioni.

2. Obiettivi e quesiti di ricerca

La ricerca mira ad approfondire l'analisi tematica derivata dalle risposte fornite dai docenti della Regione Campania all'ultima domanda aperta del questionario "Commenti e riflessioni sull'esperienza" (Vegliante, Miranda, 2021; Vegliante, Montefusco, 2021; Vegliante et al., 2021), con lo scopo di: (i) esplicitare le esigenze formative degli attori coinvolti; (ii) ri-connotare il processo di mediazione didattica. Sulla scorta degli obiettivi dichiarati sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- Q1: Quali spunti offre l'esperienza in un'ottica trasformativa?
- Q2: Su quali fattori bisogna puntare l'attenzione nel processo di riqualificazione della professionalità docente?

3. Metodologia

L'indagine esplorativa ha previsto la compilazione di un questionario online composto da 122 domande chiuse, articolate in dieci dimensioni, e 6 domande aperte riguardanti le difficoltà degli studenti riscontrate durante la DaD, i punti di forza e di debolezza (a doppia risposta) e ulteriori commenti sull'esperienza vissuta. Per l'elaborazione del modello categoriale delle risposte non strutturate, è stato adottato l'approccio *framework method* (Gale et al., 2013). La descrizione dettagliata delle fasi e del processo di elezione tematica, condotta sul campione nazionale (Battini et al. 2020), ha permesso altresì di trattare i dati a più livelli sulla base delle finalità stabilite. All'interno di tale cornice metodologica, si inserisce il lavoro descritto che fornisce una "lettura in profondità" delle categorie e sottocategorie più rilevanti dell'ultima domanda aperta, non obbligatoria e non orientata: "Commenti e riflessioni sull'esperienza". In tal senso, si arricchisce una precedente elaborazione contenutistica sul campione regionale (Vegliante, Montefusco, 2021), e si enfatizzano quegli elementi da riprendere in prospettiva futura.

4. Analisi dei dati

All'indagine hanno preso parte 595 docenti campani, ripartiti come di seguito: 30 scuola dell'infanzia, 191 scuola primaria, 117 scuola secondaria di primo grado, 248 scuola secondaria di secondo grado e 8 nei CPIA, formazione professionale ed educazione degli adulti. Dopo aver effettuato la pulizia dei dati, il numero effettivo di rispondenti è pari a 582 con un'età media che si attesta tra i 44 e i 55

anni e la maggioranza (82,5%) ha un incarico di tipo curriculare titolare. Relativamente alla domanda in questione, si registrano 409 risposte caratterizzate da ampiezza, varietà e ripetizione contenutistica rispetto agli altri quesiti. I temi individuati si collocano in due poli opposti: aspetti negativi scaturiti dalla DaD, e aspetti positivi che meriterebbero un'ulteriore precisazione. Nel lavoro di modellizzazione sono state isolate 10 categorie declinate in 47 sottocategorie (Batini et al., 2020).

In riferimento alla numerosità delle occorrenze e in base agli obiettivi definiti, sono state selezionate le tematiche più salienti. Per tale ragione si è deciso di riportare stralci di risposte al fine di restituire, almeno in parte, la densità dei dati qualitativi, condizione quest'ultima difficile da conservare nel processo di elezione categoriale. A tal proposito particolare attenzione meritano le categorie: Professionalità docente (Tab.1), Effetti della DaD sulla didattica (Tab.2) e Altre risposte (Tab.3).

L'esperienza vissuta ha rappresentato un'opportunità di crescita professionale per i docenti: "la considero nel complesso positiva perché mi ha permesso di acquisire nuove abilità" (key_004995); "mi ha dato la possibilità di rimodulare la didattica e di arricchire le mie conoscenze sulla DaD mediante la partecipazione a corsi di aggiornamento" (key_004828).

Professionalità docente	N.O. 37	% 9,0
Sviluppo e messa in pratica di competenze digitali nei docenti	5	1,2%
Opportunità di crescita professionale per i docenti	18	4,4%
Manca di formazione e di competenze nei docenti	10	2,4%
Collaborazione positiva tra docenti e con figure di sistema	4	1,0%

Tab.1: Sottocategorie Professionalità docente (Regione Campania)

Il corpo docente considera la DaD estremamente utile, sottolineando la necessità di integrarla alla didattica in presenza ("[...] sicuramente da oggi in poi la DAD dovrà restare a parziale integrazione con la programmazione curriculare" key_013080). Tale modalità ha consentito sia di innovare le tradizionali pratiche d'aula attraverso la sperimentazione di strategie didattiche poco note, sia di incidere positivamente sul coinvolgimento attivo degli studenti. "È stata una bella esperienza, ho avuto modo di relazionarmi con i miei allievi nel massimo rispetto e regole. Puntuali ai collegamenti in modalità sincrona. Ci sono stati tanti momenti di dialogo. Nuove strategie didattiche per aumentare la loro motivazione all'apprendimento. Tanto lavoro ma tante soddisfazioni. Bisogna certamente migliorare molti aspetti sulla DAD [...]" (key_011655).

Effetti della DaD sulla didattica	N.O. 56	% 13,7
Maggior raggiungimento di tutti gli studenti	2	0,5%
Maggiore personalizzazione della didattica	5	1,2%
Scoperta di nuove strategie didattiche	6	1,5%
Efficacia della didattica	7	1,7%
Risultati positivi inattesi	4	1,0%
Integrazione della DaD nella didattica in presenza	20	4,9%
Innovazione e valorizzazione dell'esperienza acquisita per il futuro	12	2,9%

Tab.2: Sottocategorie Effetti della DaD sulla didattica (Regione Campania)

Dall'analisi dei commenti generici positivi (*Tab.3*) si palesa l'esigenza di affinare competenze specifiche su cui incentrare la formazione professionale per poter sfruttare nella piena totalità le *affordance* dei dispositivi digitali: "La DAD è uno strumento utilissimo che può fornire - se ulteriormente perfezionato - ottime opportunità in vari ambiti della didattica (tra i quali sottolineerei quello degli interventi e delle strategie di recupero) (key_013073); "Esperienza positiva per alunni e docenti: permette di individualizzare il lavoro, eliminare le distrazioni della classe e migliorare rapporti interpersonali"(key_012719).

Altre risposte	N.O. 80	% 19,6
Richiesta di un intervento da parte delle istituzioni	2	0,5%
Commenti generici positivi/negativi	26p/27n	13,0%
Difficoltà riscontrate nella compilazione del questionario	1	0,2%
Ringraziamenti	1	0,2%
Altre risposte	16	3,9%
Non so/nessun commento	7	1,7%

Tab.3: Sottocategorie Altre risposte (Regione Campania)

5. Considerazioni conclusive

Volendo effettuare una sintesi narrativa rispetto alle categorie evidenziate e aggregando le parole chiave tratte dalle sottocategorie più incisive, è possibile ricavare quei possibili fattori sui quali ripensare la mediazione didattica in un'ottica tra-

sformativa. In risposta al primo quesito (Q1), i docenti rimarcano la necessità di: una specifica pianificazione e riorganizzazione degli spazi, dei tempi e delle regole di gestione della distanza; una rosa di competenze metodologico-strategiche e di carattere trasversale (collaborazione tra colleghi e tra pari, corresponsabilità tra i differenti attori coinvolti) non solo per i docenti ma anche per gli studenti; una formazione adeguatamente calibrata e situata. I punti così esplicitati consentono di rispondere al secondo quesito (Q2). Nel processo di riqualificazione della professionalità docente bisognerebbe ridefinire il processo di insegnamento-apprendimento mediante una *rivisitazione dei setting formativi* (ruolo attori, strumenti e contesto), facendo rientrare nelle pratiche usuali un *approccio ibrido o blended*, combinando in maniera significativa ed efficace le *strategie euristico-partecipative e direttive*, e migliorando le skill progettuali.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A.L., Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Biondi G. (2007). *La scuola dopo le nuove tecnologie*. Milano: Apogeo.
- Ferritti M. (2020). Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro di insegnanti e docenti al tempo della didattica a distanza. *Sinapsi*, 10(3), 64-76.
- Gale N.K., Heath G., Cameron E., Rashid S., Redwood S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13-117.
- Gui M., Gerosa T. (2019). Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento? Una rilettura critica della digitalizzazione nella scuola italiana. *Scuola democratica*, 10(3), 481-501.
- ISTAT (2021a). *Rapporto Annuale 2021. La situazione del Paese*. URL: https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2021/Rapporto_Annuale_2021.pdf
- ISTAT (2021b). *Annuario statistico italiano*. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/264305>
- Pandolfini V. (2016). Exploring the impact of ICTs in education: Controversies and challenges. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8 (2), 28-53.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Lucisano P., De Luca A., Zanazzi S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano P., Stanzione I., Morini A.L. (2021). The school after the emergency: perspectives and reflections on didactics starting from the national SIRD survey. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 102-114.

- Nirchi S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes – webmagazine*, 13(3), 127-139.
- OECD (2020). The regional digital divide. In OECD, *Regions and Cities at a Glance 2020*. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/5d188b52-en>
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa*, 15, 1-20.
- Vegliante R., Miranda S. (2021). Le difficoltà riscontrate dagli studenti durante la didattica a distanza. La percezione degli insegnanti della Regione Campania. In AA.VV., *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*, vol. 1 (pp. 3-19). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vegliante R., Montefusco C. (2021). Una prima analisi descrittiva delle domande aperte nell'indagine SIRD: le risposte degli insegnanti campani. *Italian Journal of Educational Research*, 34-50.
- Vegliante R., Montefusco C., Miranda S., Marzano A. (2021). Distance learning during the first covid-19 lockdown: criticalities and potentialities. In *ICERI2021 Proceedings 14th International Conference of Education, Research and Innovation November 8th-9th, 2021 IATED Academy*, 1405-1412.

L'assistenza educativa a scuola: modelli organizzativi a confronto

Silvia Zanazzi

*Ricercatrice - Università di Ferrara
silvia.zanazzi@unife.it*

1. Una delle colonne portanti della “scuola di tutti”

La figura dell'assistente educativo per gli alunni con disabilità affonda le sue radici nella politica dell'integrazione scolastica (L. 517/1977; L. 104/1992; L. 328/2000). A partire dalle norme citate, negli anni hanno preso forma diverse figure professionali, la cui denominazione è ancora oggi differente tra Regioni e tra Comuni (assistente specialistico; AEC - assistente educativo culturale; OEPA - operatore educativo per l'autonomia e la comunicazione, etc.) (Di Michele, 2020; Zanazzi, 2021a).

L'assistente educativo per gli alunni con disabilità è a tutt'oggi una delle colonne portanti della “scuola di tutti”, con funzioni non sostitutive, ma complementari a quelle dei docenti di sostegno e curricolari. Si tratta di una figura intrinsecamente orientata al lavoro d'équipe, all'integrazione con altri professionisti, che dovrebbe essere chiaramente inquadrata e coordinata con l'insieme delle attività didattiche e educative della scuola.

La domanda di assistenza educativa scolastica sta crescendo molto negli ultimi anni, secondo gli ultimi dati ISTAT (2022) ad oggi nelle scuole italiane operano più di 60.000 assistenti, pari a circa un terzo degli attuali posti di sostegno: una presenza significativa non solo dal punto di vista numerico, il cui intervento incide sulla qualità dell'azione formativa, facilitando la comunicazione dello studente con disabilità e stimolando lo sviluppo delle sue abilità nelle diverse dimensioni d'autonomia.

Nonostante sia formalmente assegnato *ad personam*, l'assistente è chiamato ad intervenire in un'ottica inclusiva per migliorare le relazioni e il benessere del gruppo classe, per favorire lo sviluppo affettivo e sociale di tutti. Non si tratta, quindi, di una figura di mera assistenza, ma di una figura educativa a tutti gli effetti, parte integrante del sistema del sostegno scolastico (Bocci, Catarci, Fiorucci, 2018). Inoltre, non di rado gli assistenti svolgono una importante funzione di cerniera tra scuola, classe, territorio, vita sociale dei bambini con disabilità, se e quando il loro ruolo è inteso in senso pedagogico, essi possono rappresentare proprio quel ponte tra PEI e progetto di vita che dà pieno significato al concetto di inclusione.

Come evidenziato da alcuni studi, con l'avvio della didattica a distanza il coin-

volgimento degli assistenti è risultato determinante nel supportare l'alunno e i docenti e coadiuvare le famiglie in un impegno a volte molto gravoso (Zanazzi, 2021b). A fronte di questo impegno, la pandemia, tra quarantene e assenze degli alunni, ha impattato fortemente sulla continuità dei loro incarichi e delle loro retribuzioni (Di Michele, 2020).

2. Dalle norme alle pratiche

La gestione del servizio di assistenza educativa scolastica, secondo la legge 104/92, spetta agli enti locali. Di conseguenza, mentre la finalità dell'assistenza educativa per la scuola inclusiva è ben chiara, così come lo sono i suoi fondamenti normativi, i modelli organizzativi del servizio sul territorio presentano differenze importanti nei profili e nei requisiti di accesso, nei percorsi formativi e di sviluppo professionale, nelle condizioni contrattuali, nelle modalità concrete di svolgimento delle attività a scuola.

È importante evidenziare come le differenze territoriali generino iniquità: l'assistenza educativa a scuola non è, di fatto, garantita in egual misura a tutti gli alunni e le famiglie con disabilità e a tutte le scuole, dal momento che gli enti locali la finanziano in funzione delle proprie capacità di bilancio. Non a caso, il rapporto alunni/assistenti nelle diverse Regioni italiane oscilla da un 2,9 nelle Marche a un 15,7 in Campania (ISTAT, 2022).

3. Un confronto tra Regioni

A partire dai dati raccolti attraverso analisi documentale e interviste a referenti delle istituzioni regionali e comunali, ho messo a confronto i modelli organizzativi prevalenti¹ sui territori di tre Regioni italiane: il Lazio, l'Emilia Romagna e il Veneto. La comparazione fa emergere differenze significative che possono essere ricondotte a quattro categorie: ripartizione delle competenze tra amministrazione regionale e amministrazioni locali; requisiti di accesso al ruolo; modalità di gestione del servizio; modalità di finanziamento.

Per quanto riguarda la ripartizione delle competenze, alcune Regioni, come il Lazio, mantengono un forte coordinamento sul territorio e la responsabilità di organizzare parte del servizio, mentre in altre Regioni, ad esempio l'Emilia Romagna, sono i singoli Comuni ad avere la responsabilità dell'assistenza per le scuole di ogni ordine e grado, lasciando all'amministrazione regionale il compito residuale

1 Trattandosi di servizi gestiti dagli enti locali, non sempre è possibile individuare un solo modello organizzativo a livello regionale. In questo contributo si fa riferimento, quindi, ai modelli prevalenti nei territori delle tre Regioni considerate.

di finanziare interventi integrativi. Peculiare la scelta prevalente nel Veneto, dove l'organizzazione del servizio è affidata dai Comuni alle aziende sanitarie (ULSS).

Per quanto riguarda i requisiti di accesso al ruolo, la Regione Lazio nel 2019 ha definito il profilo dell'Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione (OEPAC) il cui standard minimo di percorso formativo prevede un diploma di scuola secondaria di II grado e la frequenza di un corso di circa 350 ore, corrispondente al livello 4 EQF in uscita. In Emilia Romagna, numerosi Comuni si stanno impegnando per garantire una qualificazione del personale che svolge il servizio: una laurea triennale in ambito educativo è requisito preferenziale e, a livello contrattuale, viene offerto il livello D2 del CCNL Cooperative sociali, corrispondente al lavoro specializzato nei servizi di istruzione, formazione e socio-educativi. Nella maggior parte dei Comuni veneti l'assistenza educativa per le persone con disabilità nelle scuole viene svolta dagli operatori socio-sanitari (OSS), una esigua minoranza dipendenti delle ASL, la maggior parte dipendenti o collaboratori di cooperative sociali. Queste figure devono possedere un titolo di scuola secondaria di II grado, oltre a frequentare un corso della durata di un anno per ottenere la qualifica.

Su tutto il territorio nazionale, la scelta prevalente per la gestione del servizio è l'esternalizzazione tramite appalti a cooperative. In Emilia Romagna, tuttavia, alcuni Comuni prediligono "modelli misti" nei quali l'ente locale mantiene un ruolo nella progettazione, nel coordinamento e nella supervisione del servizio appaltato, nonché nell'organizzazione della formazione per gli operatori. Il modello misto in taluni casi prevede anche la presenza di operatori dipendenti del Comune che dividono le loro ore tra servizio nelle scuole e monitoraggio/coordinamento degli appalti. In Veneto sono le aziende sanitarie locali ad occuparsi dell'organizzazione e della supervisione del servizio presso le scuole.

Per quanto riguarda il finanziamento, generalmente sono i bilanci degli enti locali a doverlo assicurare, integrando laddove possibile con contributi statali di diversa natura e con risorse provenienti dai Piani di Zona (L. 328/2000). Particolarmente interessante la scelta della Regione Lazio di attingere, per l'assistenza nelle scuole secondarie di II grado, ai fondi FSE, asse inclusione sociale, perché comporta una progettualità da parte delle scuole con uno sguardo sull'intero gruppo classe e sull'occupabilità. L'utilizzo dei fondi FSE ha consentito, inoltre, di estendere il servizio anche agli alunni con grave svantaggio, seppur non certificati ai sensi della L. 104/1992.

4. Riflessioni conclusive

La comparazione tra modelli organizzativi dell'assistenza educativa prevalenti in tre Regioni italiane evidenzia differenze significative nell'impostazione e nelle modalità di gestione del servizio. Allo stato attuale non vi sono contributi scientifici di area pedagogica che analizzano il rapporto tra i modelli organizzativi e la realizzazione degli interventi di assistenza educativa. La letteratura disponibile, di

area economica e sociologica (Gori, Ghetti, Rusmini, Tidoli, 2014; Bifulco, 2015), si sofferma prevalentemente sull'evoluzione dei servizi di welfare in relazione alle nuove forme di fragilità emergente e alle tendenze di contrazione della spesa pubblica. Se l'obiettivo dell'assistenza educativa è raggiungere la piena inclusione delle persone con disabilità nei contesti scolastici, la riflessione sui modelli organizzativi non può essere delegata in toto alle scienze economiche e sociali. La pedagogia ha un ruolo fondamentale per far sì che il discorso non rimanga confinato all'interno di un paradigma di *cost efficiency*, ma sappia rivolgere uno sguardo competente verso la dimensione dell'inclusione e della qualità delle relazioni educative.

Riferimenti bibliografici

- Bifulco L. (2015). *Il welfare locale. Processi e prospettive*. Roma: Carocci.
- Bocci F., Catarci M., Fiorucci M. (eds.) (2018). *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: Roma Tre Press.
- Di Michele P. (2020). Disabilità e inclusione scolastica. Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 127-146.
- Gori C., Ghetti V., Rusmini G., Tidoli R. (2014). *Il welfare sociale in Italia. Realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- ISTAT (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2020 – 2021*. Retrieved March 1, 2022 from <https://www.istat.it/it/archivio/265364>
- Zanazzi S. (2021a). *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specialistici nella scuola secondaria di secondo grado*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanazzi S. (2021b). Vicini a distanza. Esperienze di inclusione scolastica durante la pandemia. In P. Lucisano (ed.), *Atti del X Congresso scientifico SIRD. RICERCA e DIDATTICA per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 3-17).

Sessione 11
Competenze formative di sostenibilità, *green skills*
per e nella formazione degli insegnanti

Relazione introduttiva

Alessandra Vischi

Rapporteur

Raffaella Strongoli

Interventi

Fabio Alba

Francesca Antonacci, Monica Guerra

Maja Antonietti

Mirca Benetton

Fabrizio Bertolino

Alessandro Bortolotti

Sara Bornatici

Caterina Braga

Michele Cagol, Liliana Dozza

Gabriella Calvano, Antonia Rubini

Rita Casadei

Sandra Chistolini

Patrizia Galeri

Teresa Giovanazzi

Ines Giunta

Elena Marescotti

Stefania Massaro

Stefano Oliviero

Monica Parricchi

Simona Sandrini

Michela Schenetti

Claudia Spina

Marcello Tempesta

Fabio Togni

Beate Weyland

Relazione introduttiva

Competenze formative di sostenibilità (*green skills*) per e nella formazione degli insegnanti. Questioni aperte

Alessandra Vischi

*Professoressa Ordinaria - Università Cattolica del Sacro Cuore
alessandra.vischi@unicatt.it*

1. Sostenibilità, progettualità pedagogica

Il tema della sostenibilità rappresenta oggi la chiave per affrontare la sfida di uno sviluppo equo, solidale ed equilibrato; coglie “il grido della terra e dei poveri” (Francesco, 2015) per farsi obiettivo, processo e, prima di tutto, principio cui riferire scelte politiche, economiche e finanziarie, organizzative e personali. Interessante l’origine etimologica: il verbo *sustineo* (Castiglioni, Mariotti, 1989, pp. 1442-1443), infatti, reca significati quali reggere/resistere; attendere; sopportare/tollerare; protrarre; osare; avere il coraggio di. È proprio quest’ultimo che oggi ha da essere riconosciuto e valorizzato alla luce della complessa situazione attuale. Le multiformi condizioni di criticità ecologiche sono accompagnate da una dilagante condizione di iniquità e ingiustizia sociale e mostrano i segni di una profonda crisi antropologica e educativa. Sollecitano la pedagogia a riflettere sul senso dell’agire umano perché il futuro sia “l’esito di un profondo ripensamento” (Simone, Bianchetti, Rozzini, 2021, p. 9) capace di rinverdire la consapevolezza dell’appartenenza ad un’unica famiglia umana, ad un unico pianeta. Riscoprendo l’importanza delle relazioni umane, ciascuno è interpellato ad assumere con responsabilità le sfide della conversione ecologica nella prospettiva di uno sviluppo durevole a favore delle persone e degli ecosistemi.

Restituire valore al “tempo” e al “possibile” prospetta il progettare pedagogico come speranza, come slancio creativo per decifrare globalità e innovazione, processi organizzativi e scelte di consumo. L’idea di una crescita senza fine ha mostrato negli ultimi decenni i suoi limiti e rende improcrastinabile il riferimento ad una cultura condivisa della sostenibilità che chiama in causa la persona e l’ambiente, l’equità e la democrazia, il presente e il futuro di ogni persona. È altresì necessaria una formazione profonda delle coscienze (Vischi, 2019) in grado di smantellare pregiudizi e logiche utilitaristiche tese al profitto fine a se stesso, per favorire il sentirsi responsabili per l’altro, sentire di “dover fare qualcosa” (Noddings, 1984, p. 14), come “postura dell’esserci che si profila essenziale per agire con cura” (Mortari, 2017, p. 100). L’agire pedagogico si interroga sul senso e sull’esperienza educativa alla luce delle odierne condizioni di sviluppo tecnologico, economico e culturale, e richiama la scelta responsabile di valorizzare l’uomo e la vita, il rispetto

profondo per la persona e per la natura, perché “educare è scommettere, è dare al presente speranza” (Francesco, 2020, p. 2).

2. Agenda 2030, *green skill*

L'attenzione alla sostenibilità diviene il quadro di riferimento per la strategia delle Nazioni Unite, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN, 2015), per avversare le povertà e le disuguaglianze, garantire i diritti umani e la salvaguardia duratura del pianeta e delle sue risorse naturali. Al contempo si devono creare le condizioni per una crescita economica sostenibile e duratura secondo un modello di sviluppo autentico, tra benessere durevole e innovazione tecnologica, dignità del lavoro e compimento esistenziale. È l'ecologia integrale (Francesco, 2015) che propone “una direzione capace di illuminare i diversi aspetti della crisi antropologica contemporanea, componendo aspetti spesso presentati in maniera frammentaria o addirittura conflittuale: sviluppo contro sostenibilità, crisi ambientale contro crisi sociale, globale contro locale” (Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani, 2019, pp. 2-3).

Un'interpretazione pedagogica, che è critica, intenzionale e consapevole, è sollecitata oggi a riflettere e a promuovere progettualità per custodire la casa comune, tra cura delle relazioni umane (Sandrini, 2020, p.12) e governance della sostenibilità.

La conversione ecologica, per poter essere realmente agita, richiede di educare ad una cittadinanza consapevole, responsabile e competente: “Gli individui devono diventare agenti del cambiamento verso la sostenibilità. Essi hanno bisogno di conoscenza, abilità, valori e attitudini che li rendano più forti in vista del contributo allo sviluppo sostenibile” (UNESCO 2017). Le *green skills* possono essere definite come “the knowledge, abilities, values and attitudes needed to live in, develop and support a sustainable and resource-efficient society” (CEDEFOP, 2012), evidenziando la necessità di conoscenze, abilità, valori e attitudini per promuovere uno sviluppo sostenibile e affrontare la complessità, il ritmo sincopato dei cambiamenti socioeconomici e la molteplicità degli stili di vita attuali.

3. Insegnanti ed educazione ecologica integrale

Di fronte alla situazione pandemica l'Europa ha risposto, nel 2020, proponendo ‘Next Generation EU’, uno strumento finanziario che comprende investimenti e riforme con la finalità di accelerare la transizione ecologica e digitale, migliorare la formazione di ogni lavoratore e favorire una maggiore equità di genere, territoriale e generazionale. In Italia, nel contesto del programma europeo, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) propone tre assi strategici quali la digitalizzazione e innovazione, la transizione ecologica e l'inclusione sociale; si

pone altresì l'accento sull'accrescimento delle competenze per avviare uno sviluppo che sappia intervenire per avversare le diverse forme di disuguaglianza presenti nei territori, "pianificando la formazione e l'adattamento delle competenze, e aumentando la consapevolezza su sfide e opportunità offerte dalla progressiva trasformazione del sistema" (p. 118).

Gli insegnanti, che hanno la responsabilità di "preparare gli adulti di domani a partecipare attivamente alla vita della propria comunità e contribuire allo sviluppo della cittadinanza" (Bornatici, 2021, p. 3), devono "educare le studentesse e gli studenti ad abitare il mondo in modo nuovo e sostenibile e renderli protagonisti del cambiamento" (Ministero dell'Istruzione, 2021). È proprio questa responsabilità educativa che sollecita il sapere pedagogico a considerare l'importanza della "educazione ecologica integrale" (Malavasi, 2020, p. 9) che deve essere orientata al futuro, impegnata a considerare e interpretare i cambiamenti che sono tangenti allo sviluppo delle società e, attraverso percorsi educativi e prassi quotidiane che diventano *habitus*, contribuire a rifondare il rapporto tra persona e contesto. Coltivare la sensibilità per la cura della casa comune, ricostruire la reciprocità con le diverse dimensioni della società, al di là di egoismi e pretese ingiustificate, sono percorsi per delineare e sperimentare stili di vita consapevoli e responsabili nei confronti di se stessi, dell'altro da sé, del pianeta.

In tale prospettiva la formazione rivolta agli insegnanti deve prima di tutto essere assiologicamente e teleologicamente connotata e contribuire ad una trasformazione culturale profonda, con l'intento di accompagnare la conversione ecologica che deve essere giusta, fraterna, di lungo respiro. La formazione per gli insegnanti ha da essere finalizzata a far acquisire competenze formative di sostenibilità, con ricadute sulla qualità dell'istruzione (OECD, 2011; UN 2015), volte alla riflessione e all'approccio critico "per insegnare a conoscere la conoscenza, che è sempre traduzione e ricostruzione" (Morin, 2015, p. 12).

Speranza e progettualità indicano la strada della prospettiva futura, insita nella categoria della sostenibilità, la quale non può essere disgiunta dal bene comune per delineare il tempo futuro, affinché sia un tempo di cura, equilibrato e durevole.

Riferimenti bibliografici

- Bornatici S. (2021). Insegnare la cittadinanza sostenibile. Significati e prospettive sull'educazione civica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13, 22, 3-13.
- Castiglioni L, Mariotti S. (1989). *Vocabolario della lingua latina*. Torino: Loescher.
- CEDEFOP (2012). *Green skills and environmental awareness in vocational education and training*.
- Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani (2019). *Il pianeta che speriamo. Ambiente, lavoro, futuro*. Retrieved April 4, 2022, from https://www.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/31/2019/11/28/2019.1-1.27_Lineamenta.pdf
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.
- Francesco (2020). Videomessaggio del Santo Padre in occasione dell'incontro promosso e

- organizzato dalla Congregazione per l'Educazione cattolica: *Global Compact On Education. Together to look beyond*.
- Governo italiano (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Retrieved March 28, 2022, from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *RiGenerazione Scuola*. Piano per la transizione ecologica e culturale delle scuole. Retrieved March 15, 2022, from <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/index.html>
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, 2, 91-105.
- Noddings N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Sandrini S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Simeone D., Bianchetti A., Rozzini R. (eds.) (2021). *Le Cento giornate di Brescia*. Brescia: Schol .
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objective*.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Rapporteur
Per una formazione degli insegnanti
ecologica, aperta e plurale

Raffaella Strongoli
Ricercatrice - Università di Catania
raffaella.strongoli@unict.it

L'undicesima sessione di lavoro dedicata a *Competenze formative di sostenibilità, green skills per e nella formazione degli insegnanti* coordinata da Giovanna Del Gobbo e avviata dalla relazione introduttiva di Alessandra Vischi, ha offerto un quadro estremamente ricco delle molteplici e multiformi direttrici d'indagine che la ricerca pedagogica italiana mostra di seguire su questi temi, tanto attuali quanto complessi.

A partire dalle considerazioni introduttive di Vischi, che hanno richiamato il carattere di vera e propria sfida di una formazione docenti in chiave sostenibile, la sessione, con ben 25 contributi, ha restituito diversi *focus* privilegiati di discussione con la presentazione di numerosi lavori di ricerca che, a vario titolo, hanno indagato o promettono di esplorare alcune delle direttrici tematiche al centro dei lavori del convegno. Modelli e metodi di ricerca differenti hanno trovato spazi di dialogo e di confronto richiamando l'attenzione, dal punto di vista tematico, su nuclei concettuali e piani d'azione quali le *green skills*, l'educazione all'aperto, l'educazione alla cittadinanza, la transizione ecologica. Entro tale articolato quadro, ha fatto da volano il motivo conduttore della formazione docenti variamente declinato rispetto ai diversi livelli scolastici e alle tipologie di formazione, sia iniziale e sia continua.

In piena aderenza ad un paradigma ecologico che agisca in termini sistemici sul doppio canale delle forme e dei contenuti di un'educazione e di una relativa formazione docenti che vogliano dirsi *green*, ecosostenibili e ambientali ad ampio spettro, sono emerse sollecitazioni che si pongono su diversi piani di lettura. Collocandosi nel quadro generale dei temi oggetto del convegno, i lavori del gruppo hanno condotto alla messa a punto di due principali interrogativi intesi come nodi problematici verso i quali tentare di configurare nuove ipotesi di ricerca: come aggiornare i curricula per rispondere alle crisi ecologiche, che sono anche economiche, del sistema capitalistico nel quale siamo immerse e immersi? Entro quali coordinate concepire e realizzare itinerari formativi che guardino ad un'educazione ecologica, *green*, allo sviluppo sostenibile? Provando a tracciare sinteticamente un quadro sinottico, che, tuttavia, non ha alcuna pretesa di esaustività, è possibile seguire le tracce di alcune parole-chiave che richiamano, anche metaforicamente, dei campi di significato, divenendo forme costitutive di un alfabeto pedagogico

in senso ecologico sulle quali viaggiano le ricerche presentate: plasticità, relazione, abitare, sostenibilità e apprendimento.

Ad essere ispirate alla *plasticità* sono le competenze formative di sostenibilità, le *green skills*, che devono avere natura flessibile al fine di adempiere al loro ruolo generativo. La loro forma costitutiva dovrebbe essere aperta, ma anche esperta e continua, per favorire processi di co-costruzione e andare verso la configurazione di percorsi di formazione ispirati alla cura della Terra e orientati da un nuovo umanesimo planetario. In questa direzione va *coltivato* il nesso tra sfida ecologica, sociale ed educativa nella prospettiva di un dialogo fruttuoso tra *green skills*, *social skills* e *character skills*. *Plastici* sono gli spazi educativi, che, nelle forme dell'*outdoor education*, diventano ambienti d'apprendimento e agenti didattici che consentono alla pratica formativa di rigenerarsi in natura, di *prendere aria* in un orizzonte di reciproca definizione tra spazi e pratiche di educazione attiva. Affinché queste potenzialità educative possano tradursi in atto, la formazione va riconsiderata su molteplici livelli, dentro e fuori l'istituzione scolastica: nei percorsi post-universitari, di aggiornamento, di ricerca-formazione per la sperimentazione e l'individuazione di contenuti, metodologie e la co-costruzione di strumenti utili ad orientare gli stessi. Nel medesimo universo semantico di una *plasticità* che si ponga come orizzonte di riferimento e, al tempo stesso, come metodo, il gruppo di lavoro ha rilevato la centralità della corporeità quale dimensione che è, per definizione, mobile e, pertanto, richiede di essere attivata attraverso pratiche di cura che educino a sentire e a vivere il corpo senza alcuna scissione o separazione.

L'insostenibilità delle reti individuali schiude la parola-chiave della *relazione*. Essa è emersa dal proficuo scambio di punti di vista come un grimaldello utile ad aprire l'istituzione scolastica verso comunità educative ed educanti e territori nei quali condurre le pratiche di formazione, ma anche come ideale luogo d'incontro tra i due poli di una delle antinomie costitutive della pedagogia: Natura e Cultura. In questo senso, infatti, si è rilevata la possibilità di arricchire il dibattito su tale antinomia attraverso la strada tracciata dal lungo percorso compiuto sin qui dall'educazione allo sviluppo sostenibile in una virtuosa circolarità di rapporti tra istanze provenienti dal passato e nuovi percorsi di progettazione educativa, consentendo proiezioni e riletture contemporanee della distanza tra pratiche educative esperienziali e saperi formali.

Uno sguardo trasversale e *obliquo* ha consegnato all'attenzione la parola-chiave *abitare*, che è tornata più volte, come categoria ricorrente, per interrogare la ricerca educativa sulle scelte dei luoghi, degli spazi d'azione, degli orizzonti. *Abitare* affiora quale istanza d'immersione nelle pratiche educative all'aperto per *cambiare* strada e rigenerare forme e pratiche didattiche e valutative che devono avere carattere situato se vogliono intervenire sui e nei contesti. Su un altro versante, la medesima parola veicola l'idea di una formazione alla responsabilità di *abitare la Terra* come cittadine e cittadini e, quindi, costruire percorsi di educazione alla sostenibilità che possano costituire fruttuosi incontri con l'educazione alla cittadinanza senza, tuttavia, che la prima venga ad essere subordinata alla seconda, poiché questo aprirebbe ad una reificazione del paradigma antropocentrico. Dentro l'universo di ri-

mandi connotativi e denotativi dell'*abitare* dal punto di vista etimologico, ha trovato spazio anche la riflessione epistemologica sull'*habitus* ecologico da acquisire e cambiare in direzione batesoniana, nei termini delle forme di apprendimenti *meta*, e nei termini di *formae mentis* orientate alla complessità per allargare il piano d'azione delle *green skills* nella formazione docente.

La *sostenibilità* come concetto plurimo e ricco di stratificazioni teoriche ed empiriche ha trovato declinazioni di analisi critica delle sue forme laddove essa non sia in grado di *sostenere* la sua stessa struttura e allorquando non abbia dei contorni chiari. Il carattere sfumato di questa qualità dell'educazione rende, infatti, difficile tracciarne confini e limiti come *limes*. Il richiamo ai documenti UNESCO sui temi dell'educazione allo sviluppo sostenibile ha evidenziato come la loro stesura abbia costituito un'occasione, in parte, mancata rispetto alla discrasia tra l'idea di sostenibilità in senso generale e l'educazione allo sviluppo sostenibile, che rischia di far cadere nuovamente quest'ultima nel modello della semplificazione atomistica da cui la ricerca più recente tenta di affrancarsi. Pertanto, nel dibattito interno al gruppo di lavoro, la sostenibilità ha assunto la forma di un'ecologia come saggezza, consapevolezza, complessità che guardi alla povertà globale per cogliere la necessità di azioni *locali* richiamando anche l'etica della cura in una prassi educativa che possa dirsi *paideutica*. Una sostenibilità che non può essere un'altra educazione "a", ma che deve animare e *abitare* tutta l'educazione, per diventare un paradigma e una grammatica. In questo senso, essa è un'educazione che non può non dirsi politica.

Dal punto di vista dei contenuti la sostenibilità è stata declinata in senso ampio ed allargato, accogliendo nelle sue maglie l'educazione ai cambiamenti climatici, l'educazione alla salute, l'opportunità di favorire percorsi educativi e d'inclusione volti ad affrontare disuguaglianze, povertà e marginalità. Un ampio spazio hanno trovato le istanze che provengono dall'agenda 2030 sia in termini critici e sia rispetto alla necessità che esse possano animare le revisioni e gli aggiornamenti di saperi e curricoli come alfabeti ecologici per la formazione delle e dei docenti.

Dentro il campo concettuale della sostenibilità è tornato, ed è stato ulteriormente arricchito, il portato multistratificato delle *green skills* che devono allontanarsi dalle istanze economiciste in direzione di una loro considerazione nei termini di competenze sociali e di ricerca. Intese in tale direzione, esse possono divenire vere e proprie posture nella formazione di un profilo d'insegnante che si incorpori in quello della ricercatrice e del ricercatore.

L'ultima parola-chiave affiorata tra le trame dei densi lavori della sessione, ancora una volta, agisce su un doppio binario nei termini di un processo e di un esito della pratica educativa; essa è: *apprendimento*. Inteso come processo, l'apprendimento è stato declinato rispetto al nesso con l'insegnamento, che sempre lo segue e mai lo precede, secondo la lezione visalberghiana, ma anche come percorso autonomo per aver cura di sé e del mondo da sollecitare attraverso forme narrative, *gamification* e *serious game*. In particolare, la narrazione è stata intesa quale strategia didattica utile a sensibilizzare, formare, educare ad un consumo consapevole, ma anche per conoscere e costruire percorsi sinergici tra scuola e ter-

ritorio richiamando il modello del sistema formativo allargato. Nei termini di un esito auspicabile frutto delle pratiche educative realizzate, l'apprendimento è stato considerato nell'ambito degli studi sulla prossimità dei soggetti ad ambienti e spazi naturali esterni ai luoghi formali, oppure portando tratti di questo ambiente *naturale* dentro le mura degli istituti di formazione, presumendo che esista tale dimensione *naturale* esterna al soggetto che, nell'ottica sistemica che ha animato il dibattito, è stata resa come identità in costruzione nei termini di una reciproca definizione.

Da queste brevissime notazioni, è chiaro quanto i lavori della sessione siano stati densi e carichi di sollecitazioni, non soltanto con riferimento alle ricerche presentate, ma anche rispetto all'incontro di tanti punti di vista in un'ottica di rispecchiamento e costruzione comune di orizzonti cui guardare per i futuri sviluppi della ricerca educativa. La provenienza dei contributi da tanti terreni d'indagine diversi, così come i tanti approcci metodologici, hanno mostrato come per la ricerca pedagogica sia necessario non scindere, ma unire, tracciare linee di continuità sui temi e sui modi.

Ciò che emerge con forza è sicuramente l'urgenza, l'inderogabilità del pensiero e dell'azione educativa in direzione di cambiamenti concreti, politici e sostanziali che investono la nostra comunità di una grande responsabilità, più volte richiamata durante i lavori della sessione. Una responsabilità che si muove a molti livelli e che pone in dialogo le istanze di formazione docenti e la definizione di profili di professionalità secondo un'ottica che possa dirsi autenticamente ecologica, sostenibile, *green*, aperta, complessa al fine di segnare un incontro tra formazione e aggiornamento della formazione stessa che possa cambiare e prendere, metaforicamente, *aria* in un ambiente che è natura, spazio, luogo, territorio e contesto.

Nuovi modelli formativi per gli insegnati in un'ottica di green economy: una riflessione sulla scuola multiculturale

Fabio Alba

*Ricercatore - Università di Palermo
fabio.alba@unipa.it*

1. Scuola, sostenibilità ambientale e condizione dei giovani migranti in Italia

Il presente contributo intende proporre un'ipotesi di ricerca pedagogica, con elementi teorici e metodologici, sulla necessità delle scuole, in particolare di quelle prevalentemente multiculturali, come i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), di dar vita ad attività educative, formative e di orientamento per giovani migranti, in un'ottica di alleanza educativa con le famiglie di origine, ove presenti sul territorio ospitante, e le comunità di accoglienza, mirate alla transizione ecologica (Alba, 2021; Pati, 2019; Catarci, 2011). A riguardo dei CPIA, la loro funzione principale è quella di favorire negli studenti la conoscenza del mondo del lavoro al fine di una piena partecipazione alla vita civile e sociale. E lo fanno attraverso la personalizzazione dei percorsi educativi, le attività di orientamento e formazione, l'adozione di misure volte al conseguimento degli obiettivi fissati (Argento, Di Rosa, Leonforte, 2019).

Tenendo presente le più recenti ricerche sulla condizione degli adolescenti e giovani migranti in Italia, dal punto di vista strategico, per le scuole che accolgono questa particolare categoria di studenti, l'obiettivo è quello di favorire percorsi formativi e di inclusione attiva nel Paese ospitante volti ad affrontare le crescenti disuguaglianze legate alle odierne migrazioni. Va precisato, però, un dato positivo: nell'anno scolastico 2019/2020 il numero degli studenti migranti iscritti negli istituti secondari è aumentato del (+4,3%) nel primo grado e del (+2,8%) nel secondo grado, nonostante l'avvento della pandemia da Covid-19 abbia sfavorito molti percorsi di inserimento scolastico di questi studenti (Demaio, Di Lecce, 2021, pp. 219-223). In particolare, se da una parte è interessante notare l'aumento degli studenti migranti iscritti nelle nostre scuole, dall'altra parte, specie per i migranti con cittadinanza non italiana, notiamo con evidente criticità l'alto numero di abbandono scolastico. Infatti, stando ai dati forniti dall'indicatore europeo "Early Leaving from Education and Training" (ELET), gli alunni con cittadinanza non italiana sono quelli a più alto rischio di abbandono scolastico: nel 2020 l'indicatore 13 ELET riferito agli studenti stranieri è pari al 35,4% a fronte di una media nazionale del 13,1%, a sua volta distante di 3 punti percentuali dall'obiettivo europeo 2020 che è del 10% (<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/Documents/Programmazione-integrata-gennaio-2022.pdf>).

Ora, in particolare negli ultimi decenni, i fenomeni migratori sono strettamente connessi con i processi di globalizzazione economica in atto specie nei Paesi occidentali. Sappiamo che il nostro attuale periodo storico, segnato dalla cosiddetta globalizzazione o seconda globalizzazione, fase storica, quest'ultima, che ha avuto inizio con gli attentati dell'11 settembre 2001, appare sempre più in preda ad una crescente crisi politica, culturale e educativa, con il continuo perpetuarsi di inedite forme di "espulsione dell'altro" (Han, 2017). A ciò si aggiunge, come è evidenziato da Amnesty International nel rapporto 2020-2021 (<https://www.amnesty.it/rapporto-2020-2021-la-pandemia-da-covid-19-ha-colpito-maggiormente-i-gruppi-oppressi-da-decenni/>), l'avvento della pandemia da Codiv-19 che ha colpito i gruppi già oppressi da decenni, tra cui i migranti, e il continuo cambiamento climatico che interessa non solo i report sulla fame nel mondo, ma anche quelli sulla sicurezza globale legati ai conflitti, come è ben rappresentato nella grafica *Dispaced on the frontlines of the climate emergency* del 2021 (<https://storymaps.arcgis.com/stories/065d18218b654c798ae9f360a626d903>).

A fronte di tali emergenze climatiche, culturali e soprattutto educative, l'Agenda 2030, adottata dalla comunità internazionale nel 2015 per lo sviluppo sostenibile - *Sustainable Development Goals* (SDG) nell'acronimo inglese - composta da 17 obiettivi e 169 sub-obiettivi, pone le odierne migrazioni come "elemento fondamentale dello sviluppo sostenibile" (<https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>). Si tratta, in particolare dal punto di vista pedagogico, di sostenere un'idea di *cultura fondata sulla sostenibilità* e sulla "cura" dei beni sociali comuni, soprattutto nella progettazione scolastica e nei servizi educativi e formativi (Malavasi, 2008; Birbes, 2017; Iavarone, 2008; Mortari, 2017, 2020; Riva, 2018).

2. Nuovi modelli di sviluppo inclusivi e sostenibili: una ricerca con i docenti dei CPIA

In conformità al PNR - Programma Nazionale per la Ricerca 2021-2027, che ha come obiettivo quello di rispondere alla domanda di cosa la ricerca possa fare per il Paese al fine di favorire la sostenibilità ambientale, economica, sociale e culturale, nell'articolazione 8 dell'ambito di ricerca e innovazione, la scuola, in quanto comunità educante, viene presentata come quel contesto fisico in cui è possibile dar vita a *nuovi* modelli di sviluppo inclusivi e sostenibili, di educazione alla cittadinanza democratica, attraverso la diffusione di percorsi formativi qualificati.

Di certo, sebbene non sia ancora evidente nel dibattito pubblico, la "transizione ecologica" è innanzitutto una sfida educativa. Non a caso lo sviluppo ecologico è uno degli assi dell'educazione civica, reintrodotta nei curricula scolastici come insegnamento trasversale dalla recente legge 92 del 2019 (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>).

Ora, in un'ottica di co-progettazione e di alleanza educativa (Pati, Zini, 2018), le scuole multiculturali, come i CPIA, sono chiamate a favorire dei percorsi for-

mativi e di orientamento ai giovani migranti indirizzati verso un'economia circolare declinata come *economia sociale e culturale*. Affinché ciò diventi fattibile, è necessario che tali scuole elaborino *nuovi* modelli di istruzione e formazione per promuovere *employability* in un'ottica di *green economy*, con ricadute sia sul piano scientifico che su quello sociale.

Tenendo conto, quindi, di tali premesse, l'idea di fondo del presente quadro di ricerca sui *nuovi* modelli formativi per i docenti dei CPIA è come poter favorire negli stessi l'acquisizione di conoscenze e competenze interculturali, per un verso, e imprenditoriali, dall'altro, alla luce della transizione ecologica. Si tratta, attraverso la co-costruzione di un percorso formativo “per e con” i docenti, di supportarli nello sviluppo di *conoscenze e abilità*, quest'ultime intese come quelle risorse personali, potenzialità individuali messe in atto nella strutturazione degli stimoli provenienti dall'esterno (Milani, 2017), al fine di generare percorsi formativi per i giovani migranti orientati verso la ricerca di una prospettiva lavorativa nel Paese ospitante.

Il percorso di ricerca, da realizzarsi nel biennio tra il 2022 e il 2023, segue la metodologia della ricerca-formazione (Asquini, 2018) che considera i soggetti come co-ricercatori e valorizza le loro abilità e la loro agency (Mortari, 2013). Pertanto, la ricerca intende muoversi su tre livelli: 1. analisi della letteratura nazionale e internazionale delle principali categorie della green economy e delle buone prassi esistenti sul territorio; 2. elaborazione di un modello teorico e pratico, con il coinvolgimento dei docenti dei CPIA, di competenze interculturali e imprenditoriali alla luce degli orientamenti del Programma Nazionale per la Ricerca 2021-2027; 3. costruzione di un modello formativo di orientamento al lavoro per i giovani migranti esportabile anche in altri contesti. L'intervento formativo mirerà a sviluppare *soft skills* e competenze imprenditoriali, quali elementi cruciali di una cittadinanza inclusiva e solidale (Becchetti, Bruni, Zamagni, 2019).

In conclusione, ciò che si prospetta nei prossimi anni è, come direbbe Edgar Morin (2012), un nuovo “umanesimo planetario”. Questo umanesimo terrestre non oppone la diversità all'unità e si fonda sul riconoscimento dell'unità delle diversità umane e delle diversità nell'unità umana. Si tratta di considerare le nostre comunità come luoghi di rigenerazione umana e sociale, per renderle sempre più intelligenti, sostenibili e inclusive.

Riferimenti bibliografici

- Alba F. (2021). Corresponsabilità educativa nell'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: i vissuti dei docenti. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 108-115.
- Argento G., Di Rosa R.T., Leonforte S. (2019). I luoghi significativi del sistema di protezione: strutture di accoglienza e CPIA in Sicilia. In R.T. Di Rosa, G. Gucciardo, G. Argento, S. Leonforte. *Leggere, scrivere, esserci, Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati* (pp. 50-54). Milano: FrancoAngeli.
- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

- Becchetti L., Bruni L., Zamagni S. (2019). *Economia civile e sviluppo sostenibile. Progettare e misurare un nuovo modello di benessere*. Roma: Ecra.
- Birbes C. (ed.) (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Catarci M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Demaio G., Di Lecce F. (2021). A scuola o a casa: gli studenti di cittadinanza straniera durante la pandemia. In AA.VV., *Dossier Statistico Immigrazione* (pp. 219-223). Roma: Inprinting srl.
- Iavarone M. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Bruno Mondadori.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Milani M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Modelli e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2012). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Miron con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*. Milano: Mimesis.
- Mortari L. (2013). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carrocci.
- Mortari L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano-Udine: Mimesis.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Pati L., Zini P. (2018). La corresponsabilità tra scuola e famiglia per innovare la partecipazione in un contesto multiculturale. *La Famiglia*, 52, 262, 213-235.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Riva M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33-50.

Riferimenti Normativi

Legge del 20 agosto 2019, n. 92 - Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.

Pubblicazioni Web

- <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/Documents/Programmazione-integrata-gennaio-2022.pdf> (ultima consultazione: 02/05/2022).
- <https://www.amnesty.it/rapporto-2020-2021-la-pandemia-da-covid-19-ha-colpito-maggiormente-i-gruppi-oppressi-da-decenni/> (ultima consultazione 02/05/2022).
- <https://storymaps.arcgis.com/stories/065d18218b654c798ae9f360a626d903> (ultima consultazione: 01/05/2022).
- <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/> (ultima consultazione: 02/05/2022).
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (ultima consultazione: 02/05/2022).

Per una formazione degli insegnanti in, su e per la sostenibilità, dalla scuola all'università

Francesca Antonacci

Professoressa Ordinaria - Università di Milano Bicocca
francesca.antonacci@unimib.it

Monica Guerra

Professoressa Associata - Università di Milano Bicocca
monica.guerra@unimib.it

1. Formare alla sostenibilità

La formazione di chi educa e insegna, in ogni ordine di scuola, fino all'università, richiede oggi innanzitutto un approfondimento in merito ai significati della sostenibilità, non solo come contenuto, ma anche come modalità, che può e deve impattare sullo stesso stile di insegnamento. Le declinazioni di sostenibilità che ne contemplano le diverse dimensioni – ambientale, sociale ed economica – rendono, infatti, tale concetto pervasivo dal punto di vista educativo (Iavarone et al., 2017), richiedendo una sua assunzione esplicita che non può realizzarsi pienamente se non intercetta sia le cornici teoriche che le pratiche, a cominciare da quelle di insegnamento, divenendone parte.

In linea con l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, che promuove strategie formative e didattiche volte ad armonizzare il rapporto tra contesto, ambiente e persone incentivando la creazione di ambienti formativi stimolanti, diventa allora rilevante assumere sfondi epistemologici e metodologici che permettano di operare per una formazione – in ogni ordine di scuola, fino all'università – sostenibile.

Parlare di formazione sostenibile, in particolare quando la si declini in contesti educativi e scolastici sensibili alle questioni ecologiche, infatti, non significa semplicemente spostare in ambienti outdoor esperienze altrimenti svolte nelle aule tradizionali, ma ripensare le fondamenta stesse del fare formazione con i diversi soggetti coinvolti nei contesti istituzionali, professionali, culturali, oltre che le categorie fondanti della formazione.

Ogni cambiamento, tuttavia, non può che partire da nuove rappresentazioni e consapevolezze in termini ecologici di tutti i soggetti. In questo senso è obiettivo dell'istruzione, compresa quella accademica, non solo all'interno di singoli e dedicati insegnamenti, contribuire a formare una sempre maggiore coscienza ecologica, sia nel senso di interessata alle questioni ambientali, sia più ampiamente vocata a cogliere le connessioni tra piani, soggetti, oggetti che attraversano i contesti educativi e scolastici. Senza tale coscienza, ogni altra azione orientata alla rivoluzione verde, alla transizione ecologica e alla sostenibilità in senso più ampio

rischia di non essere compresa, interiorizzata, sostenuta adeguatamente e dunque di non ottenere appieno i risultati auspicati.

Le strategie per una formazione sostenibile necessitano pertanto di stare in dialogo con le didattiche disciplinari, ma soprattutto di porsi come fondamento di una più consapevole connessione con i luoghi, i contesti, gli elementi e le relazioni presenti, al fine di costruire e incentivare un'educazione ecologica relazionale, sostenibile, eticamente comprensiva e responsiva (Judson, 2015, 2017, 2019; Shephard, 2008, 2015a, 2015b; Guerra, 2020), che possa costituirsi come obiettivo trasversale di apprendimento per docenti e discenti.

Nella formazione dei docenti (Shephard, 2015a), l'attenzione verso le tematiche relative alla sostenibilità, l'impegno nella didattica e le scelte metodologiche hanno una rilevanza cruciale. Ciò vale per ogni ordine e grado, ma in particolare per gli ordini superiori e per la stessa università, poiché la formazione accademica ha una responsabilità in merito all'impatto sull'apprendimento degli studenti in relazione alla sostenibilità nelle sue molte declinazioni, al loro interesse in merito o al loro impegno ad agire in modi più responsabili dal punto di vista ambientale (Shephard, 2015a). Ricollocare i contenuti in un quadro culturale e valoriale sostenibile, coniugare conoscenze e atteggiamenti, ripensare le pratiche didattiche è funzionale perché i principi diventino esperienze e, con ciò, saperi interiorizzati. La sfera dei saperi, delle pratiche, dell'attribuzione di senso (valori, atteggiamenti, intenzionalità) evidenziano come le conoscenze, quando non sono armoniche con il comportamento, non hanno un effetto persuasivo, perché non sono sostenute dall'esperienza. Ne deriva l'idea di una pratica di insegnamento capace essa stessa di incarnare quella coscienza ecologica che ambisce a formare: perché l'invito a comportamenti sostenibili sia credibile, cioè, gli stessi docenti necessitano di entrare in relazione con i contesti, assumere sguardi e operare scelte che permettano agli studenti di vedere, letteralmente, quella relazione in essere. In tal senso, l'ingaggio del docente verso i luoghi, la sperimentazione della relazione tra soggetti ecologicamente connessi e la pratica in contesti ecologicamente vivi permettono alla sostenibilità di divenire non solo dichiarazione ma esperienza.

2. La sostenibilità negli assi del Manifesto *Una scuola*

Nell'approccio pedagogico teorizzato nel Manifesto *Una scuola* (Antonacci, Guerra, 2018, 2020, 2022), abbiamo individuato cinque assi come fondamento epistemologico per l'analisi dei dispositivi formativi istituzionali, dalla scuola all'università: gli incontri, come attenzione ai diversi soggetti coinvolti nelle pratiche formative; gli stili, come modalità di insegnamento e apprendimento; i linguaggi, come diverse forme che il sapere incarna per declinarsi in discipline; le possibilità, come dimensione materiale di progettazione pedagogico-didattica e di valutazione degli apprendimenti; i contesti, come effettivi luoghi e strumenti di costituzione dell'esperienza formativa. Intendendo la sostenibilità come obiettivo formativo ampio e comprensivo per indirizzare una diversa consapevolezza ecologica tra i

vari attori coinvolti (incontri) è possibile riconoscere tutti i soggetti come portavoce di questa declinazione, promuovendo la capacità di docenti e studenti di divenire attori proattivi del cambiamento, anche grazie al coinvolgimento dell'associazionismo con le energie effettivamente presenti sul territorio in termini di enti, servizi e realtà attive nel promuovere la sostenibilità. Gli stili, quando intesi come opportunità per far convogliare una modalità sensibile ai temi della sostenibilità all'interno della relazione educativa, permettono di rendere concreto e materiale l'impegno a promuovere un diverso stile di vita a partire dallo stile della relazione educativa. Considerare la molteplicità dei linguaggi è un fondamento della formazione esperienziale con una sensibilità ecologica, dal momento che l'incontro con il mondo (Guerra, 2020) si costituisce a partire dai differenti modi per far parlare le discipline, scientifiche, umanistiche, espressive. L'attenzione ai contesti della formazione è di per sé una pratica di sostenibilità, perché consente di pensare la relazione con l'abitabilità dei luoghi e la loro vocazione formativa, grazie a una progettazione intelligente che li renda contesti di apprendimento. Infine le possibilità di progettare e di valutare le esperienze formative come documentazione dell'esperienza consentono di adottare un pensiero e delle strategie didattiche capaci di valorizzare la complessità e la ricchezza di ciò che si è appreso.

3. Conclusioni

Ogni dimensione che configura e realizza la scuola (e l'università), in ogni ordine e grado, dunque, può contribuire a determinare un curriculum che si rende esso stesso veicolo di sostenibilità, non – o almeno non solo – perché ne dichiara la rilevanza, fornisce informazioni in merito o evidenzia rischi di comportamenti non sostenibili, ma perché permette di vivere processi che la incarnano autenticamente, in un esercizio di credibilità che muove dai docenti e dal contesto per compiersi nella relazione educativa, permettendo in tal modo di sperimentare opportunità e posture sostenibili e di esercitare una coscienza ecologica. Ciò, evidentemente, rimanda non soltanto alla necessità di un ripensamento complessivo delle istituzioni formative perché possano essere coerenti con un insegnamento sostenibile, ma anche all'importanza di una formazione degli insegnanti che sappia orientare in chiave sempre più contestuale, così da essere capace di riconoscere le coordinate globali per poi declinarsi localmente, come la sostenibilità stessa deve fare.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F., Guerra M. (2022). Ripensare la formazione degli insegnanti della scuola secondaria: potenzialità di un framework pedagogico. *Nuova Secondaria*, 39(6), 162-169.
- Antonacci F., Guerra M. (2020). Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione. *CQIA Rivista*, 30, 76-86.

- Antonacci F., Guerra M. (2018) (eds.). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto "Una scuola"*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnett R., Jackson N. (eds.). (2019). *Ecologies for learning and practice: Emerging ideas, sightings, and possibilities*. Routledge.
- Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Judson G. (2015). Supporting Ecological Understanding through In-Depth and Imaginative Study of a Place-Based Topic or Issue. *Canadian Journal of Environmental Education*, 20, 139-153.
- Judson G. (2017). Engaging with place: Playground practices for imaginative educators. *Journal of Childhoods and Pedagogies*, 1, 2, 1-18.
- Judson G. (2019). Weaving ecologies for learning: Engaging imagination in place-based education. In R. Barnett, N. Jackson (eds.), *Ecologies for learning and practice: Emerging ideas, sightings, and possibilities*. Routledge.
- Shephard K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9, 1, 87-98.
- Shephard K. (2015a). *Higher education for sustainable development*. New York: Palgrave Macmillan.
- Shephard K., Harraway J., Lovelock B., Miroso M., Skeaff S., Slooten L., Deaker L. (2015b). Seeking learning outcomes appropriate for 'education for sustainable development' and for higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 40(6), 855-866.

5 anni di “Educazione e Natura”. Analisi e riflessioni attorno ad un modello formativo post laurea¹

Maja Antonietti

Professoressa Associata - Università di Parma
maja.antonietti@unipr.it

1. Le ragioni fondanti

Nell'A.A. 2017/2018 prendeva avvio, dopo un anno di progettazione, il primo percorso post-universitario attivato congiuntamente da quattro Università (Milano Bicocca, Valle D'Aosta, Parma – prima Modena-Reggio – e Bologna) denominato “Educazione e natura: ruolo e competenze per un professionista all'aperto”. Tale percorso (prima di 64 e poi di 128 ore svolte in presenza o in modalità mista nel corso delle ultime edizioni a causa dell'emergenza pandemica) si è tenuto annualmente per cinque edizioni e, ad oggi, ha formato circa 350 professionisti.

I percorsi si collocano entro un quadro di riferimento di promozione delle attività all'aperto che necessariamente devono trovare un equilibrio nella prospettiva “per, sul e nell'ambiente”, come già Donaldson & Donaldson sostenevano nel 1958, e poi ripreso da altri autori in ambito internazionale e nazionale.

Molteplici sono le ragioni alla base di tale proposta formativa, cominciando dal bisogno diffuso segnalato dai professionisti in ambito educativo e scolastico attorno a tale tematica, a fronte di una circoscritta offerta universitaria in ambito pedagogico a livello nazionale, sia in servizio che post-laurea. Le richieste di partecipazione al corso ricevute annualmente testimoniano un interesse crescente a riguardo. Secondariamente era chiaro al gruppo di ricerca che ha istituito tali percorsi che fosse necessario qualificare una proposta formativa anche in ambito italiano. Diffuse erano e sono infatti le esperienze formative in tal senso in altri Stati europei, sia durante che dopo il percorso di studi universitario. Tra queste, il modello scandinavo in cui le attività all'aperto e la dimensione del gioco sono al centro della proposta formativa adottando la teoria delle *affordances*; i modelli di formazione in servizio per insegnanti ed educatori nelle scuole all'aperto in Germania con forte connotazione esperienziale; il modello anglosassone legato alle Forest School, che prevede un training su 3 livelli con competenze di base, gestione del rischio e conduzione dei gruppi all'aperto; il contributo della *physical education*

1 Il presente contributo attinge al lavoro congiunto di questi cinque anni dei quattro colleghi coinvolti in quanto direttore (Monica Guerra) e co-direttori nei corsi (Maja Antonietti, Fabrizio Bertolino, Michela Schenetti).

all'educazione all'aperto, che sottolinea la dimensione dell'avventura, della gestione del rischio e delle competenze tecniche; il contributo della *Erlebnis paedagogik* e della *Waldpaedagogik* in ambito tedesco (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, 2017). Mancava però una proposta coordinata e qualificata universitaria che mettesse al centro la relazione con l'ambiente naturale in ambito pedagogico in una prospettiva esperienziale. Si riteneva inoltre che il rapporto con l'ambiente, in particolare quello naturale, in ambito educativo e didattico andasse promosso e incentivato nelle pratiche di educatori e insegnanti, a partire da sperimentazioni che ciascuno dei co-direttori dei corsi stava avviando nei propri contesti di CdL, in linea con una fiorente letteratura internazionale (Humberstone et al., 2016; Waller et al., 2017) e nazionale e con quanto espresso nelle Raccomandazioni Europee sulle competenze chiave (2018), nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012, 2018) e in sinergia con le indicazioni dell'Agenda 2030 per la promozione dell'educazione alla sostenibilità ambientale. In ultimo, ma non meno di rilievo, si intendevano sperimentare entro il corso piste di ricerca per l'educazione in natura che la letteratura segnalava come cruciali, ma che non trovano una formalizzazione in ambito formativo. L'obiettivo dei percorsi è stato pertanto quello della costruzione di un profilo di professionista all'aperto (Schenetti, 2014, 2020, 2021).

2. La struttura dei percorsi

I percorsi formativi ideati si sono caratterizzati da subito per una prospettiva interdisciplinare, che ha inteso intrecciare linguaggi e sguardi, includendo quelli dell'area antropologica, psicologica, geografica, naturalistica, biologica, artistica, coinvolgendo colleghi e docenti che potessero offrire chiavi di lettura prospettiche (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, 2022). Si è ritenuto infatti imprescindibile proporre un approccio al rapporto tra educazione e natura di tipo sistemico, considerando appunto la complessità dei fenomeni analizzati, evidenziandone la rilevanza entro il dibattito sulla sostenibilità (Bardulla, 1998; Birbes, 2017). In tal senso anche la prospettiva inclusiva (Antonietti, 2020) è parsa una delle questioni cruciali con cui interpretare e approfondire il tema.

Altro elemento caratterizzante i percorsi è stata la scelta di focalizzare le specificità dei contesti (Bertolino, Guerra, 2020) prima e dei luoghi poi. Tale prospettiva, definita di "based placed education", invita alla connessione tra esperienze e ambienti dai quali le proposte educative non possono prescindere (Guerra, 2021).

L'approccio di tipo esplorativo (Guerra, 2019) è parso la chiave elettiva attraverso cui permettere nei corsisti la costruzione di una relazione con l'ambiente, per apprendere a conoscerlo, sentirlo, viverlo al fine di promuovere esperienze formative.

Il tema delle *affordances* (Waters, 2017) è divenuta in tal senso una delle lenti privilegiate con cui analizzare l'ambiente, a partire sia dalla lettura iniziale di Gibson, arricchita con le più recenti prospettive socioculturali (Kyttä, 2003) anche approfondite in ambito italiano da Guerra (2022).

Le prassi metodologiche di osservazione, progettazione e documentazione sono state pertanto declinate entro la prospettiva dell'educazione all'aperto, valorizzando le specificità e le implicazioni.

I percorsi si sono caratterizzati inoltre per aver coniugato un costante e ricorsivo rapporto tra ambienti esterni e interni, favorendo la partecipazione attraverso proposte di coinvolgimento attivo e meta-riflessivo, entro una solida cornice teorica. In particolare alcuni contesti sono stati individuati come particolarmente stimolanti per le proposte offerte, per cui attorno alle potenzialità di tali ambienti si sono costruite esperienze e riflessioni: Parco Nord Milano, Scuola Soliani Scutellari di Brescello "Scuola in golena", Villa Ghigi Bologna, ambienti montani della Valle d'Aosta, giardini urbani, orti botanici.

3. Conclusioni

Un'analisi di tipo qualitativo di quanto accaduto nel corso dei percorsi formativi attraverso le prove intermedie (poster di documentazione di esperienze già avviate) e le prove finali (elaborato teorico, metodologico o progettuale) offre alcune riflessioni circa gli esiti dei percorsi in chiave trasformativa entro una prospettiva di formazione degli adulti professionisti: un ampliamento ed una problematizzazione del rapporto tra educazione e natura, il necessario cambiamento progettuale che si accompagna a una prospettiva di educazione all'aperto, un approfondimento della relazione con gli ambienti entro cui collocare proposte educative e infine l'avvio di esperienze di educazione all'aperto o educazione in natura nei propri contesti professionali.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M. (2020). Il potenziale inclusivo dell'educazione in natura. In D. Ianes, H. Demo (eds.), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 44-53). Milano: FrancoAngeli.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (eds.). (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2018). Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (eds.), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, (pp. 101-107). Roma: Carocci.
- Bardulla E. (1998). *Pedagogia Ambiente Società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bertolino F., Guerra M. (eds.). (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educazione*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Birbes C. (ed.). (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Donaldson G.W., Donaldson L.E. (1958). Outdoor Education a Definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29, 5, 17-63.

- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M. (2021). Luoghi e relazioni: connessioni ecologiche e sociali. *Bambini*, 10, 26-30.
- Guerra M. (2022). Affordances ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (eds), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 18-30) Milano: FrancoAngeli.
- Kyttä M. (2003), *Children in Outdoor Contexts: Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness*. Helsinki University of Technology.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (eds.). (2016). *International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge.
- Schenetti M. (2014). Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una. In R. Farné, F. Agostini (eds.), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 59-68). Azzano San Paolo: Junior.
- Schenetti M. (2020). L'esperienza insegna: il ruolo dell'adulto nella didattica in natura. In M. Antonietti, A. Ferrari (eds.), *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura* (pp. 195-204). Parma: Junior-Spaggiari.
- Schenetti M. (2021). Lo spazio esterno come risorsa per ripensare la relazione educativa e didattica. In L. Balduzzi, A. Lazzari (eds.), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi 0-6 in prospettiva post-pandemica* (pp. 61-78). Parma: Junior-Spaggiari.
- Waters J. (2017). Affordance Theory in Outdoor Play. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E.B.H. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, S. Wyver (eds.), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp. 40-54). London: Sage Publications. Waller T., Årlemalm-Hagsér E., Hansen Sandseter E.B.H., Lee-Hammond L., Lekies K., Wyver S. (eds.), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning*. London: Sage Publications.

Formare negli insegnanti le competenze di sostenibilità (e green): dal paradigma della separazione al paradigma ecologico della complessità

Mirca Benetton

Professoressa Associata - Università di Padova
mirca.benetton@unipd.it

1. Introduzione

Il rinnovamento della scuola e la sua qualificazione sono associati alla predisposizione di politiche dell'istruzione adeguate. Tra esse va annoverata l'attenzione peculiare da riservare alla formazione iniziale e continua degli insegnanti in funzione generativa e umanizzante. Il che significa che non basta solamente identificare le singole competenze dei docenti e promuoverne l'assunzione estrapolandole dal contesto socio-politico-ambientale, ma occorre anche predisporre un loro costante radicamento e riaggiornamento, considerando lo sviluppo professionale continuo, rendendo le competenze flessibili così come richiedono i cambiamenti nei processi di insegnamento e di apprendimento (Miur, 2018). Si tratta di affrontare la nuova sfida educativa attuale, che è ambientale con radici umane, che implica un impegno collettivo rispetto alla preoccupazione per un comune destino e che non è risolvibile e riducibile ad una azione semplificata di laboratorio (Malavasi, 2020, p. 15).

Assumendo tale idea di competenza esperta, istituti d'istruzione e docenti possono concepire la loro azione in maniera olistica, in cooperazione con i diversi attori che costituiscono la rete educativa in grado di supportare lo sviluppo della studente nell'odierna società complessa, per individuare nuove forme di apprendimento e per interpretare nuove politiche formative comprendendo le dinamiche reticolari in una prospettiva multi-interdisciplinare (Morin, 2015).

2. Riformare per la vita

Il paradigma ecologico-olistico rappresenta un ambito di approfondimento privilegiato per la formazione degli insegnanti ed è strettamente legato alla predisposizione di competenze di sostenibilità legate alla capacità di mettere in atto l'educazione nella sua declinazione ambientale ma in un quadro allargato, che prevede prima di tutto l'acquisizione di una *forma mentis* che consideri la complessità del reale, non da "ridurre", ma da accogliere e interpretare. Ci si dispone, cioè, verso un pensare globale e complesso in un agire locale (Malavasi, 2020, p.19) che superi il paradigma separatista.

È proprio l'idea di complessità del reale che rappresenta il punto di partenza per trattare di formazione dell'educatore, del docente che sia consapevole della sua azione educativa per l'era planetaria. In tal senso, l'insegnare non rappresenta una mera funzione, come professione e specializzazione, ma un'azione che comprende tecnica e arte per coinvolgere gli studenti nell'individuazione di strategie per la vita, liberandoli da un'idea di sviluppo semplificata, quella che spesso viene avallata nella scuola nel momento in cui converge esclusivamente in una visione riduzionistica di tipo disciplinarista, tecnocratico e economicistico (Morin, Ciurana, Domingo Motta, 2004). Il docente dovrebbe dunque assumere il profilo di "un maestro che sappia trasmettere un sapere, ma anche un saggio, che trasmetta un senso, una direzione" (Zamagni, 2015, p. 52). Rientrano infatti anche la dimensione etica e l'istanza morale nelle competenze di sostenibilità e *green* che comportano l'agire con prudenza, dato che essa "è capace di esercitare bene la parte conoscitiva della ragione, ma con uno scopo pratico, quello di individuare in che cosa consiste il bene dell'uomo, al fine di realizzarlo mediante le opere" (Zamagni, 2015, pp. 52-53).

Formare competenze di sostenibilità significa, di conseguenza, sapersi discostare dall'azione che conduce all'assimilazione dell'umano nell'economico e nel biotecnologico (Kampowski, 2010), del qualitativo nel quantitativo, dell'individuazione nell'individualismo, della formazione nell'informazione unidirezionale e semplificata. È possibile educare alla convivenza democratica ecologica solo prevedendo da parte dei docenti la condivisione – in una cornice di complessità e di relazione – di una serie di significati assunti dai termini conoscenza, ambiente, globalizzazione, dialogo, adattamento, salvezza terrestre, terra come sistema dinamico complesso, interdipendenza, responsabilità e appartenenza comune.

Va sviluppata la capacità del docente di muoversi all'interno di una concezione di sostenibilità ambientale, che è anche umana, e di promuoverla. La competenza *green* non si risolve quindi esclusivamente nell'attitudine a svolgere progetti di educazione ambientale a sfondo naturalistico, verde, ma include l'individuazione e l'organizzazione di ambienti naturali, sociali e politici secondo "una cultura della sostenibilità" ad ampio raggio all'interno della formazione permanente (Bardulla, 1975, p. 75). Essa consente di offrire all'uomo progetti di vita e possibilità di realizzazione umana e civile nell'uguaglianza, in cui non vi siano "generazioni di padroni e generazioni fabbricate" private della pienezza della loro realizzazione (Kampowski, 2010, p. 13). Ciò significa che è necessario disporsi verso la generazione di idee creative per invertire la rotta della distruzione planetaria (Morin, 2020) considerando le energie rinnovabili, così come la mobilità sostenibile, l'agricoltura verde e l'economia circolare, la partecipazione democratica e non discriminante alla vita del Paese. Il tutto sempre in riferimento alla valorizzazione della capacità di ragionare dell'educatore, "di afferrare la sostanzialità dell'oggetto" mondo (Freire, 2004, p. 56) in un'ottica di sistemi complessi (Bocchi, Ceruti, 1984), in chiave non restrittiva, per costruire, ricostruire e cambiare (Ceruti, Belusci, 2020).

3. Le competenze di sostenibilità

Il percorso verso una scuola nuova richiede la formazione di un docente intenzionato ad assumere un approccio olistico e sistemico in cui la prospettiva interrelazionale faccia da sfondo alle diverse “specifiche” formative che costituiscono le competenze di sostenibilità o green e che si articolano prioritariamente in relazione:

- all’individuazione dei bisogni formativi in vista di una nuova società diversa (Lodi, 1982), che consentono di divenire responsabili costruttori di percorsi di sostenibilità e di educare alunni-cittadini capaci di allestire una comunità futura *green* (Leopold, 1997);
- al concetto di sostenibilità sorretto da competenze democratiche e comunitarie quali costituenti base di un mondo sostenibile, come superamento della visione individualistica neoliberale. Il che si rivela particolarmente essenziale in un periodo in cui, come rileva Cassese, la nostra società ha completamente perso il senso dell’associazionismo come gruppi di espressione, di approfondimento di tematiche, per cui le macchine sociali sono divenute macchine di potere. Il vuoto lasciato dagli organismi collettivi ha dato spazio ad un rinnovato individualismo dell’uomo solo nella rete, contraddistinta da legami volatili. La rete a cui si pensa è, al massimo, una rete di individui (Cassese, 2021) che presenta caratteri di insostenibilità nella sua stessa essenza;
- alla declinazione della sostenibilità in una metodologia d’azione che non può che prevedere competenze interdisciplinari trasversali che si fondano sull’approccio ecologico come visione unitaria. Sempre citando Cassese, “nello studio, non accontentarsi delle partizioni tradizionali: è nelle intersezioni, dove le discipline si incontrano, il futuro (basti pensare alle scienze della vita, un’area multidisciplinare che comprende biologia, chimica dei sistemi biologici, salute dell’uomo, biorisorse vegetali e animali)” (2021, p. 98). E ancora, “occorre oggi abbracciare più aree, o almeno saperle far dialogare, perché la realtà è fatta di problemi, non di divisioni settoriali. Essere specialisti non vuol dire limitarsi a un’area, ma vuol dire essere capaci di stabilire ponti” (p. 99).

Il paradigma della complessità diviene la chiave di volta per l’individuazione delle competenze di sostenibilità, fra cui si possono annoverare anche quelle che permettono di ritrovare il senso della relazione, il vivere insieme che è convivialità e solidarietà. Esse rappresentano elementi di rigenerazione culturale e professionale all’interno della scuola, capace così di costituirsi come una comunità di pratiche in cui lo scambio interdisciplinare e l’approccio per problemi diviene una modalità d’azione comune, quale stimolo a una riforma civile, culturale e allo sviluppo del patrimonio umano.

Riferimenti bibliografici

- Bardulla E. (1975). Parte I. In E. Bardulla, M. Valeri. *Ecologia e educazione* (pp. 1-100). Firenze: La Nuova Italia.
- Bocchi G., Ceruti M. (1984). *Modi di pensare post darwiniani. Saggio sul pluralismo educativo*. Bari: Dedalo.
- Cassese S. (2021). *Una volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta*. Milano: Solferino.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Kampowski S.M. (2010). *Una libertà più grande: la biotecnologia, l'amore e il destino umano. Un dialogo con Hans Jonas e Jürgen Habermas*. Siena: Cantagalli.
- Leopold A. (1997). *Almanacco di un mondo semplice*. Como: Red.
- Lodi M. (1982). *Guida al mestiere di maestro*. Roma: Editori Riuniti.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e pensiero.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E., Ciurana R., Domingo Motta R. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo d'apprendimento*. Roma: Armando.
- Miur (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio documenti di lavoro*. Retrieved April, 02, 2022 from <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>
- Zamagni S. (2015). *Prudenza*. Bologna: il Mulino.

Gli alberi e le rocce ti insegneranno cose che nessun maestro ti dirà. Riflessioni su nascita e sviluppo di servizi educativi in natura

Fabrizio Bertolino

*Ricercatore - Università della Valle d'Aosta
f.bertolino@univda.it*

1. Proemio

Intorno al 1125 presso l'Abbazia di Clairvaux, l'abate Bernardo (1090-1153) è intento a scrivere al suo amico, maestro di scuola, Enrico Murdach per invitarlo a superare ogni incertezza e abbracciare la condizione di ecclesiastico (Guastaldelli, 1986). Si tratta di una lettera di grande fortuna, da un lato perché ottenne il risultato sperato, dall'altro perché una piccola parte del suo contenuto è stato tramandato fino ai nostri giorni sotto forma di *frase ad effetto*.

2. Foreste versus libri

“Experto crede: aliquid amplius invenies in silvis, quam in libris. Ligna et lapides docebunt te, quod a magistris audire non possis”. Le molteplici varianti della traduzione di questo frammento della lettera compaiono negli elenchi di aforismi e citazioni e in apertura di pagine web, di articoli, capitoli di libri, dedicati al tema generale dell'incontro con la Natura, sia per finalità ludico-ricreative, sia didattico-educative.

“Nelle foreste troverai più che non nei libri” e “L'albero e le rocce ti insegneranno ciò che non puoi imparare dai maestri” sono messaggi sintetici, diretti, affascinanti e nello stesso tempo problematici ed ambigui per chi opera nella formazione degli insegnanti. Un approfondimento sul pensiero di San Bernardo e sul contesto socio culturale dell'epoca evidenzerebbe significati nascosti assai lontani e divergenti da quelli alla base dell'uso decontestualizzato attuale.

Il presente contributo riporta gli esiti di una indagine esplorativa condotta, tramite un questionario distribuito on line, su 46 educatori impegnati in percorsi di alta formazione sui temi “Educazione e Natura” e “Outdoor Education”¹.

1 Corso di perfezionamento interuniversitario “Educazione e Natura: ruolo e competenze per un professionista all'aperto” (128 ore, 20 CFU, a.a. 2020-2021) coordinato da Università di Milano Bicocca, Bologna, Parma, Valle d'Aosta, 28 rispondenti; Corso di perfezionamento in “Outdoor education” (200 ore, 12 CFU, a.a. 2020-2021) coordinato dall'Università LUMSA e dall'Associazione MANES, 18 rispondenti.

L'obiettivo era quello di capire quanto fosse popolare la citazione fra adulti impegnati in questi ambiti e, soprattutto, quale fosse il grado di accordo/disaccordo dei messaggi veicolati (fig. 1 e 2).

L'80% dei rispondenti conosceva la frase e il 35% aveva avuto modo di utilizzarla nella propria pratica professionale. Il livello di accordo, richiesto separatamente sulle due parti della citazione è risultato elevato e in particolare il 50% dei rispondenti si dichiara in totale accordo con la seconda parte della citazione. Nessuno esprime un totale disaccordo, ma alcuni si dichiarano comunque non in accordo (livello 2) e questo accade più sulla seconda (n=6) che non sulla prima (n=3) parte della frase.

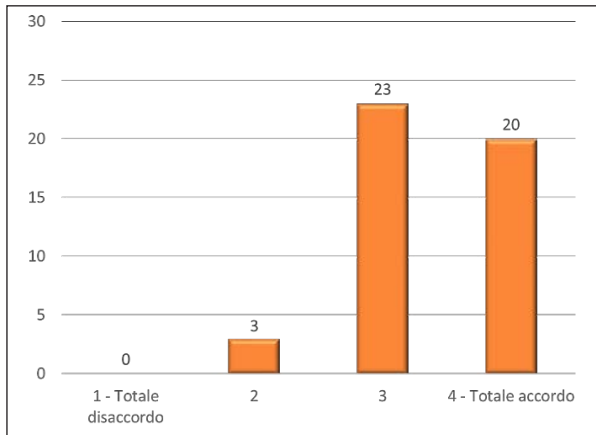


Fig. 1. In relazione alla frase “Troverai più nei boschi che non nei libri”, esprimi il tuo grado di accordo e motiva la scelta

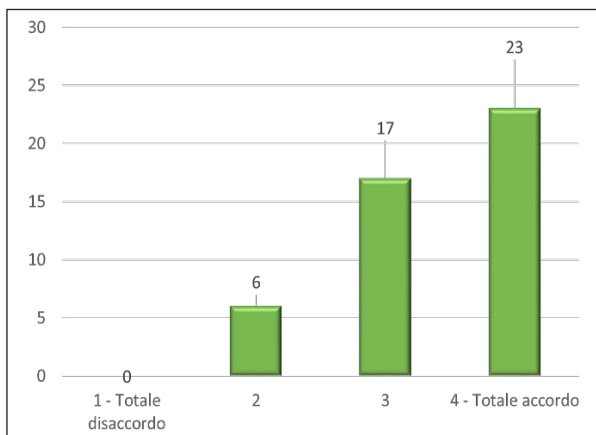


Fig. 2 In relazione alla frase: “Gli alberi e le rocce ti insegneranno cose che nessun maestro ti dirà”, esprimi il tuo grado di accordo

In realtà al di là dei gradi di accordo e disaccordo espressi le motivazioni dei rispondenti ruotano attorno a stesse categorie di pensiero che rivelano il ruolo che l'esperienza assume nel processo educativo. Alcuni fra coloro che esprimono pieno e totale accordo (livello 4) attribuiscono all'esperienza diretta una sorta di primato rispetto alla conoscenza teorica e formalizzata:

[...] Il libro rappresenta un indubbio strumento di conoscenza ma a mio parere funge da approfondimento alle ricerche e alle scoperte operate in campo. Nessuno può insegnare quanto l'esperienza diretta a contatto con la natura.

Sono in numero superiore coloro che nell'esprimere il loro totale accordo sostengono che l'esperienza in natura sia motivante e soprattutto foriera di qualcosa che trascende dagli aspetti cognitivi:

La natura conosce i linguaggi dell'anima e della vita nella sua essenza, che non possono essere spiegati ma solo vissuti e sentiti. [...] Il contatto stretto con la natura è la via maestra verso quel conosci te stesso che è anche di riflesso comprensione del mondo fuori di noi... e che è la più importante forma di consapevolezza.

Questo tipo di motivazione emerge anche in coloro che si dichiarano d'accordo ma in modo più attenuato (livello 3), anche se fra questi prevalgono senza dubbio affermazioni in cui viene riconosciuta l'importanza di una certa sinergia fra esperienza e conoscenza culturalmente costruita:

Il rapporto con la natura è fonte di saggezza e riflessione, ma la saggezza già acquisita da altri umani – comunicata, raccolta e condensata in libri, lezioni etc. – è importante fonte di crescita.

Le poche motivazioni di disaccordo su una o entrambe le parti della citazione si concentrano proprio su questo aspetto evidenziando con più forza i limiti legati alla sola esperienza:

L'ascolto e la comprensione necessitano di criteri interpretativi altrimenti il rischio è uno spontaneismo fine a se stesso. Non è facile entrare in relazione con questi elementi se non si hanno delle conoscenze di base.

Le riflessioni emerse offrono spunti interessanti per approfondire questioni di natura epistemologica che ogni educatore dovrebbe porsi per poi riuscire realmente a promuovere la competenza chiave dell'"imparare a imparare".

È sicuramente vero che l'esperienza diretta, *embodied*, quella che attiva il corpo nella sua interezza, è per certi versi insostituibile, perché motivante e capace di sanare alcune delle molte fratture che caratterizzano i processi di insegnamento – apprendimento (mente-corpo, soggetto-oggetto, parti-tutto,...). Ma è altrettanto

vero che senza la riflessione sull'esperienza le potenzialità educative, in termini di costruzione di conoscenza e, ancor più, di consapevolezza, vengono di molto svilite. Fare esperienza, percepire in modo diretto, significa interagire con la realtà e questo implica necessariamente soggettività, creatività, interpretazione e quindi collegamenti con esperienze precedenti. Lavorare per rendere i bambini consapevoli di ciò significa aiutarli ad emanciparsi, renderli più autonomi, critici, liberi di elaborare.

Accanto a ciò non possiamo certo ignorare che dopo esserci immersi nella realtà, dopo averla osservata, toccata, interpretata essa si trasforma per noi in conoscenza, assume una forma particolare che evolve nel tempo e si trasmette, di generazione in generazione. Imparare dalle esperienze di coloro che ci hanno preceduti è inevitabile e per certi versi molto comodo (Perazzone, 2022). A questo proposito un rispondente, nel suo dirsi in totale accordo con la citazione, afferma qualcosa di importante:

[...] ciò che trovi nei boschi non è artefatto, è uno stimolo al pensiero senza condizioni. I libri sono importanti ma esprimono già il pensiero/ragionamento altrui, più o meno condivisibile.

Ecco allora il compito primario delle istituzioni educative che dovrebbero lavorare con consapevolezza alla ricerca di quel difficile e giusto equilibrio fra esperienza e conoscenza formalizzata, fra autonomia di lettura e capacità di affidarsi ed entrare in dialogo con le interpretazioni altrui.

Qualsiasi educatore è per sua natura un esempio e un mediatore del sapere. Per questa ragione ciò che forse colpisce di più nella lettura delle risposte date al questionario è il basso numero di persone che, nel mettersi in dialogo con San Bernardo di Chiaravalle, vi si contrappongono con più forza (e magari un po' di orgoglio) soprattutto in relazione alla seconda parte della sua presunta frase: "Gli alberi e le rocce ti insegneranno cose che nessun maestro ti dirà". Sono solo 6 su 46 le persone che esprimono su ciò un parziale disaccordo riconoscendo in modo esplicito il ruolo del "maestro" e, dunque in un certo senso, chiamando in causa se stessi:

L'esperienza diretta con le cose del mondo insegna ciò che un maestro da solo non può trasmettere, ma la guida di un maestro può amplificarne insegnamenti e supportare lo sguardo di scoperta, quindi non può bastare, ma è necessario. Mentori e maestri possono aprirci la mente attraverso la loro riflessione sulle loro esperienze, il rapporto diretto con la Natura ci fa crescere in altre dimensioni e direzioni.

Le due affermazioni sopra riportate specie all'interno di un contesto di formazione dei formatori sono particolarmente rilevanti.

3. Nuovi servizi educativi in natura

Negli ultimi dieci anni si è assistito, anche in Italia, ad una crescita di attenzione al valore degli spazi all'aperto come contesti di apprendimento (Bertolino, Guerra, 2020) e allo sviluppo di servizi educativi che radicalizzano la loro identità nell'immersione in natura: asili e scuole nel bosco, nidi e scuole naturali, agrinidi e agrisili (Antonietti, Bertolino, 2017).

Di fatto si affaccia ad un nuovo scenario costellato di iniziative nate dal basso, che si presentano con grande forza propulsiva e possibilità di produrre anche effetti trasformativi sul consolidato, sull'istituzionale, ma contestualmente di piccola scala, frammentate ed ancora poco note. Attivare una riflessione a partire dagli elementi emersi (l'intreccio tra esperienze dirette/mediate, il rapporto tra sapere spontaneo/formalizzato, il dialogo tra spazi indoor/outdoor, i confini tra attività libere/strutturate,...) può essere un modo per supportare le dinamiche in atto, per creare alleanze tra servizi pubblici e privati, per valorizzare la scelta di scuole "tradizionali" di mettersi in gioco, nella comune prospettiva di recuperare un contatto quotidiano tra bambini e natura.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M., Bertolino F. (eds.) (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Parma: Junior.
- Bertolino F., Guerra M. (eds.) (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Guastaldelli F. (ed.) (1986). *Opere di San Bernardo*. Milano: Scriptorium Claravallense.
- Perazzone A. (2022). La costruzione della conoscenza scientifica e le sue fratture. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (eds.), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 177-190). Milano: FrancoAngeli.

Percorsi formativi di *Outdoor Education*: come e perché “cambiare aria” nella scuola

Alessandro Bortolotti

Professore Associato - Università di Bologna
alessandro.bortolotti@unibo.it

1. Problematiche all'introduzione dell'*Outdoor Education* in Italia

Soprattutto al di fuori dei paesi di cultura anglosassone e del Commonwealth, gli ostacoli che limitano la conoscenza e l'espansione dell'*Outdoor Education* (d'ora in poi OE) risultano piuttosto numerosi e complessi. Tuttavia, per l'economia del presente lavoro si accennerà solo alle differenze degli atteggiamenti socioculturali che possono essere scorti per così dire “in filigrana” nella letteratura per l'infanzia. A tale proposito verranno presi in considerazione opere classiche che, veicolando narrative completamente diverse, possono rappresentare delle specie di “cartine di tornasole” indicative degli atteggiamenti culturali relativi alle tematiche qui trattate. Nella fattispecie, si riprende un paragone assai pertinente proposto da Ritscher (2002, pp. 5-6) che chiama in ballo due tra i “romanzi di formazione” per bambini globalmente più noti e diffusi:

“Il giardino segreto [...] ha appassionato generazioni di giovani lettori ed in lingua inglese è diventato un riferimento comune quasi come quello che Pinocchio rappresenta in italiano. [...] L'autrice ci offre un intreccio stretto tra progettualità, motricità, amicizia e ambiente naturale. [...] Vediamo bambini che [...] lavorando all'aria aperta, diventano robusti. [...] Sui bambini, l'effetto del loro gioco è terapeutico. Mentre fiorisce il giardino, fioriscono anche loro”.

In estrema sintesi, mentre il testo anglosassone sottolinea il valore educativo (e perfino terapeutico) delle relazioni che si possono intrattenere con l'ambiente outdoor, quello di Collodi al contrario calca la mano sulle disavventure del povero burattino di legno che potrà diventare un bambino vero solo indoor, oltrepassando sì la porta ma per entrare a scuola. Pur semplificando molto, si può concludere che dal punto di vista dell'immaginario “nazional popolare” i messaggi vanno in due direzioni diametralmente opposte: la prima storia, di marca romantica, agevola in generale i percorsi all'aperto, ed in particolare nell'ambiente naturale, mentre il disincantato romanzo italiano mette in guardia dai numerosi pericoli che s'incontrano in un mondo dove quasi tutto è fuori controllo e pericoloso, in cui la probabilità d'incontrare furfanti, sfruttatori, pericoli di ogni sorta, e così via, è incredibilmente alta. Ad ogni modo, non vi sono molti dubbi sul fatto che tali posizioni rivelino una differenza culturale di fondo che tutt'ora incide sull'assunzione

di atteggiamenti, comportamenti e norme sociali nei confronti dell'ambiente esterno, ivi compresi i percorsi educativi sia scolastici che familiari.

Un'ulteriore problematica cui vale la pena accennare è il fatto che non esiste un accordo sulle denominazioni degli ambiti formale, non formale e informale di OE a livello internazionale. I processi di denominazione risultano complessi a causa delle molteplici differenze linguistiche, gestionali, culturali e così via. Non a caso ci si riferisce ad una "giungla terminologica" (Turkova, Neumann & Martin, 2004), per cui le associazioni di settore e gli studiosi tutt'ora faticano a trovare etichette comuni. Del resto, tale difficoltà si riverbera pure nel nostro paese: siamo infatti ben lontani dall'aver adottato etichette socialmente condivise fuori dalla ristretta cerchia degli specialisti. Tra i riferimenti più noti si segnalano ad esempio: Pedagogia verde (Farné, 1991), Educazione ecologica (Mortari, 1999), Formazione Outdoor (Rotondi, 2004), Educazione naturale (Schenetti, 2014). Per quel che mi riguarda, propongo di adottare la locuzione "educazione attiva all'aria aperta" (Bortolotti, 2015).

2. Prospettive di utilizzo dell'ambiente esterno in modo pedagogicamente fondato

Al fine di comprendere i motivi per cui risulta utile fare scuola all'aperto, appare utile tenere presente lo schema triangolare tra educatore, educando e ambiente esterno, dove quest'ultimo costituisce un elemento fondamentale della relazione educativa. Si tratta di declinare all'esterno (Waite, 2011) la celeberrima idea dello spazio come "terzo educatore" di Loris Malaguzzi (2010). In ogni caso, le ricerche (Bortolotti, 2019), mostrano che l'outdoor diminuisce il senso di stress, promuove benessere e offre interessanti occasioni di conoscenza, ma ha bisogno di un accompagnamento specifico dell'adulto per far sì che si riescano a sfruttare appieno le "affordance" degli spazi (Gibson, 1979).

Al fine di, per così dire, "dar voce ai luoghi", è bene che in outdoor l'insegnante adotti diverse modalità didattiche di gestione del gruppo, definite da Higgins e Nicol (2002) mediante atteggiamenti di *laissez-faire*, di *guida* che indica cosa studiare e come, infine da *facilitatore d'esperienze* non predefinite, consentendo libertà d'esplorazione che poi aiuta la rielaborazione e gli approfondimenti assieme agli allievi, secondo modelli di educazione attiva o esperienziale (Kolb, 1984). Quest'ultimo modello è particolarmente interessante perché modifica le relazioni tra insegnante e allievo in senso maggiormente comunitario, richiedendo ascolto reciproco e di riconoscere interessi e necessità dell'altro, ma se funziona permette d'intrattenere rapporti reali con il mondo, condizione che in genere consente situazioni piuttosto feconde, gradevoli e soddisfacenti per chiunque.

3. Proposte di Place-based Outdoor Education

Proposte particolarmente gravide di opportunità formative risultano quelle che permettono di fare esperienze di spazi e situazioni vicini alla scuola e al contesto in cui vivono alunni e alunne, tra l'altro in modalità low-cost (Beames, Higgins, Nicol, 2011). Ciò comporta di esplorare e quindi scoprire la geografia, l'economia, l'arte, la storia del territorio partendo da coloro che lo vivono attualmente. Si scopre così che le vicende culturali delle popolazioni sono strettamente connesse al luogo, in tutti i sensi (Wattchow, Brown, 2011). Inoltre, tali percorsi didattici in genere attivano approfondimenti unici, personalizzati, cooperativi, andando a rinforzare una serie di competenze sia personali che sociali come le capacità relazionali, il problem solving, la creatività, nonché l'attenzione di cura verso i luoghi, dunque lo sviluppo sostenibile. Si tratta di processi ben evidenziati da Sobel (2004), ma portati avanti con una declinazione specificamente outdoor (Beames, 2015).

In conclusione, ritengo che ai fini del rinnovamento scolastico e del recupero di esperienze educative che i cosiddetti "figli della pandemia" non hanno potuto vivere, alcune proposte formative di Place-based OE sarebbero assolutamente adeguati, se non addirittura necessari.

Riferimenti bibliografici

- Beames S. (2015). Place-based Education: A Reconnaissance of the Literature. *Pathways*, 1, 27- 30.
- Beames S., Higgins P., Nicol R. (2012). *Learning Out of the Classroom. Theory and guidelines for practice*. London: Routledge.
- Bortolotti A. (2015). Per una Educazione attiva all'aria aperta. *Infanzia*, 1(4-5), 247-251.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Farné R. (1991). Pedagogia verde: l'importanza della natura nella storia dell'educazione moderna e contemporanea. In P. Bertolini (ed.), *Pedagogia al passato prossimo* (pp. 105-138). Firenze: La Nuova Italia.
- Gibson J.J. (1979). *The Theory of Affordances. The Ecological Approach to Visual Perception*. Boulder, Colorado: Taylor & Francis.
- Higgins P., Nicol, R. (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes* (Volume 2). Sweden: Kisa.
- Higgins P. (1996). Outdoor education for sustainability: Making connections. *Journal of Outdoor Adventure and Experiential Learning*, 1(4), 4-11.
- Kolb D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lugg A. (2009). Journeys in/with 'sustainability literacy': possibilities for 'real world' learning in higher education contexts. *Transnational Curriculum Inquiry*, 6(1).
- Malaguzzi L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Mortari L. (ed.) (1999). *Natura e... Esplorazione polifonica di un'idea*. Milano: FrancoAngeli.
- Ritscher P. (2002). *Il giardino dei segreti. Organizzare e vivere gli spazi esterni nei servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.

- Rotondi M. (2004). *Formazione Outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*. Milano: Franco Angeli.
- Schenetti M. (2014). Una sfida naturale: quando le professionalità educative escono all'aperto. *Infanzia*, 3, 178-181.
- Sobel D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Turcova I., Neuman J., Martin A.J. (2004). Navigating the outdoor education terminological jungle: Outdoor education in the Czech Republic. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 16(2), 25-27.
- Waite S. (ed.) (2011) *Children Learning Outside the Classroom: From Birth To Eleven*. London: Sage.
- Wattchow B., Brown M. (2011). *A Pedagogy of Place. Outdoor Education for a Changing World*. Clayton: Monash University Publishing.

Un nuovo alfabeto per insegnare: il Piano per la transizione ecologica e culturale delle scuole

Sara Bornatici

*Ricercatrice - Università di Brescia
sara.bornatici@unibs.it*

1. Insegnare la transizione ecologica

Numerosi documenti internazionali sottolineano come un'istruzione di qualità sia fondamentale per garantire un futuro più prospero e sostenibile per tutti. Per adempiere a questo compito, emblematico è il ruolo degli insegnanti, figure chiave su cui poggiano le possibilità di promozione delle giovani generazioni; sostenerne lo sviluppo professionale, l'autonomia e la collaborazione si rivela pertanto un'importante espressione di solidarietà pubblica per un futuro condiviso (Unesco, 2021) nel segno di un'educazione trasformativa, che orienti verso la responsabilità del vivere sostenibile (Simeone, 2019).

A tal fine, ai docenti è chiesto di sviluppare nuove competenze per dare vita ad un'identità ecologica, rompendo il paradigma educativo tradizionale e sperimentando nuovi percorsi di conoscenza e inediti dispositivi educativi, così da riformulare una comprensione del proprio ruolo in una scuola sempre più connotata da contesti fluidi e multiformi. Al centro del dibattito inerente alla formazione degli insegnanti devono trovare spazio elementi di novità che riconoscano l'urgenza di un cambio di paradigma, un mutamento profondo che faccia spazio a modelli in cui solidarietà, equità e cooperazione siano cifre emblematiche del vivere comune.

Riconoscere la sostenibilità come orizzonte teorico e strumento formativo impegna i docenti in un processo dinamico che implica disponibilità, capacità di discernimento e apertura all'altro nel vivere quotidiano, chiede loro un cambio di passo culturale per una progettazione autentica capace di promuovere la consapevolezza del presente e la responsabilità per un domani condiviso. L'insegnante, sviluppando la propria professionalità pedagogica, è chiamato a coniugare competenze didattiche, critico riflessive, disciplinari e culturali, costruendo da un lato le condizioni di possibilità per esperienze di autonomia e pienezza della persona e dall'altro contrastando le tendenze societarie che esprimono l'exasperazione di dimensioni quali l'individualismo e il *self-interest*.

Un profilo professionale così articolato necessita di percorsi formativi strategici, atti a supportare il docente lungo tutto il corso della propria esperienza lavorativa e ad accompagnarlo nella progettazione di inediti spazi partecipativi. Si tratta di progettare piste euristiche capaci di restituire competenza e umanità e di generare

nuove reti di relazioni, accogliendo la “diffusa esigenza di radicare la scuola nel contesto umano sociale e civile in cui è situata” (Pati, 2011, p. 19), divenendo fattore di promozione del capitale umano.

2. Rigenerare saperi, comportamenti, infrastrutture e opportunità

In questo scenario può essere d'aiuto una lettura pedagogica del *Piano per la transizione ecologica e culturale delle scuole* (2021) che, chiamando in causa le strutture educative e formative, propone un approccio sistemico attraverso l'integrazione di saperi, conoscenze e comportamenti atti a delineare un orizzonte di significato condiviso da cui prendere le mosse per innescare l'irrinunciabile processo di innovazione e trasformazione culturale delle scuole verso la sostenibilità.

Il principio fondamentale su cui poggia tale documento è che le istituzioni scolastiche possano contribuire in modo determinante alla realizzazione dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, attivando progetti educativi e partecipativi, capaci di far emergere gradualmente un legame sempre più significativo con la comunità locale, valorizzando in modo competente i rapporti interistituzionali.

Il documento individua quattro pilastri che possono rafforzare il percorso delle scuole verso la sostenibilità, ovvero una rigenerazione di saperi, di comportamenti, di infrastrutture e di opportunità.

In primo luogo, si sottolinea la necessità di una rigenerazione dei *saperi* attraverso continui processi di costruzione e di trasformazione delle conoscenze indirizzate agli alunni, ai docenti e alle famiglie. La fragilità della nostra cultura, resa oltremodo evidente nella gestione poco responsabile delle risorse della nostra casa comune, chiede di veicolare, con un approccio integrato e un ampio sforzo formativo, parole e significati inediti per costruire pensieri e progettualità innovative e addivenire ad una crescita intelligente ed inclusiva, consentendo di avere uno sguardo rispettoso e accogliente delle istanze plurali di cui ciascuno è portatore.

In seconda istanza, il Piano richiama con peculiare attenzione l'urgenza di una rigenerazione di *comportamenti* virtuosi volti a convertire le abitudini e gli stili di vita: i consumi critici e solidali, la progettazione e la partecipazione a nuove reti di acquisto, la sobrietà, la giustizia sociale, la coscienza dei problemi ambientali quali i cambiamenti climatici e la perdita di biodiversità che affliggono il pianeta, possono diventare oggetto di insegnamento e apprendimento. Si delinea, così, la necessità di privilegiare un modo di pensare e di agire che chiede di orientare la propria esistenza riconoscendo il valore peculiare dell'altro, attraverso una profonda apertura relazionale ed etica che incoraggi la fiducia e il confronto. Emerge il bisogno di aprire spazi di dialogo e di accompagnamento reciproco, stringendo alleanze educative per cercare insieme nuove forme di partecipazione attiva dei giovani. Sviluppare solidarietà, socialità, reciprocità rientra tra le nuove missioni a cui la scuola, insieme alla famiglia e alle altre istituzioni educative, deve contribuire, indirizzando a un nuovo sguardo ermeneutico sul quotidiano.

Un terzo pilastro fondamentale nel Piano per la transizione ecologica e cultu-

rale delle scuole è relativo alle *infrastrutture fisiche e digitali*. Per una progettualità formativa atta ad implementare la costruzione di un modello educativo di qualità occorre progettare e pensare la formazione umana in ambienti didattici rimodulati e flessibili, idonei allo sviluppo delle competenze richieste dal mercato del lavoro. Il Piano si sofferma sulla riqualificazione del patrimonio edilizio scolastico quale investimento da non sottovalutare non solo sotto il profilo strutturale, ma anche e soprattutto secondo una prospettiva pedagogica, considerato che “uno dei risvolti più significativi e promettenti dell’abitare è proprio il suo profondo legame con l’essere ed il divenire, quindi con la disposizione umana a crescere e far crescere, a trasformare e trasformarsi a progettare e progettarsi” (Amadini, 2016, p. 104).

Anche in connessione con questo aspetto, il quarto pilastro del piano sollecita a pensare ad una scuola che sia foriera di *nuove opportunità* formative per favorire l’incontro tra i giovani, le professioni e le imprese del futuro (Vischi, 2019), consentendo l’espressione di talento e creatività in un continuo processo di re-interpretazione e progettazione che pone al centro l’irripetibilità e l’unicità della persona. La realizzazione di progetti e iniziative legate alla transizione ecologica sarà possibile grazie alla *Green Community*, una rete di enti, istituzioni culturali, amministrazioni pubbliche ed organizzazioni che attiverà nuove progettualità educative coerenti con i quattro pilastri del Piano “RiGenerazione Scuola”. L’intento di ampliare, anche attraverso buone pratiche, l’offerta formativa delle scuole, persegue l’obiettivo di far germogliare un sapere più inclusivo e diversificato, così da mettere nelle condizioni gli studenti di applicare conoscenze e abilità in contesti diversi e di sviluppare competenze, imparando ad affrontare un futuro che oggi appare incerto e multiforme (Bianchi, 2020).

Ai docenti è richiesto un impegno corale nel segno della costruzione del bene comune e di un positivo ambiente di apprendimento che si configuri quale luogo di forte crescita culturale ed umana. Edificare in modo autentico la comunità scolastica chiede una partecipazione attiva e responsabile degli insegnanti, un loro coinvolgimento nelle scelte legate al futuro della scuola, scelte che ridefiniscono il costruito di educazione alla sostenibilità e consentono di interpretarlo criticamente, lontano da visioni riduttive e strumentali, nella convinzione che “educare richiede il riferimento a un’antropologia che, nel dialogo autentico tra culture e valori, si costituisca sulla specificità stessa dell’umano” (Malavasi, 2013, p. 51).

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2016). *I bambini e il senso dell’abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Bergamo: Junior.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (2020) (eds.). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi P. (2020). *Nello specchio della scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Cassese S. (2021). *Una volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta*. Padova: Solferino.

- European Commission/EACEA/Eurydice, (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *RiGenerazione Scuola. Piano per la transizione ecologica e culturale delle scuole*. Retrieved August 23, 2022, 2022, from <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/index.html>
- Pati L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In P. Dusi, L. Pati (eds.), *Corresponsabilità educativa. scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 11-48). Brescia: La Scuola.
- Simeone D. (2019). Introduzione all'edizione italiana. UNESCO (ed.), *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?* (pp. 3-4). Parigi: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Parigi: UNESCO.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Competenze per la sostenibilità.

Formazione insegnanti, re-immaginare il futuro

Caterina Braga

*Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
caterina.braga@unicatt.it*

1. Re-immaginare il nostro futuro: educazione alla sostenibilità

Ricercatori, educatori e formatori, oggi, sono sempre più consapevoli dell'elevata complessità che caratterizza il mondo contemporaneo, la quale si accompagna a rapidi cambiamenti e incertezze. Tale insicurezza in Italia è stata amplificata da una crisi pandemica che, come si legge nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), si è abbattuta su un Paese già fragile dal punto di vista economico, sociale ed ambientale. In Italia il numero di persone sotto la soglia di povertà assoluta è salito fino al 9,4% nel 2020, nello stesso anno il prodotto interno lordo si è ridotto dell'8,9%, a fronte di un calo nell'Unione Europea del 6,2%. Ad essere particolarmente colpiti sono stati donne e giovani, infatti il nostro è il paese dell'UE con il più alto tasso di NEET e con una partecipazione delle donne al lavoro molto al di sotto della media europea (53,8% contro il 67,3%). Dal punto di vista ambientale l'Italia è particolarmente vulnerabile ai cambiamenti climatici e all'aumento delle ondate di calore e delle siccità, e le emissioni pro capite di gas clima-alteranti, dopo una forte discesa tra il 2008 e 2014, sono rimaste sostanzialmente inalterate fino al 2019. Stiamo inoltre assistendo ad un deludente andamento della produttività causato, fra le altre cose, dall'incapacità di cogliere le novità legate alla rivoluzione digitale (Governo italiano, 2021).

Temi globali, come la povertà economica, sociale, e tecnologia, il degrado ambientale, il cambiamento climatico, richiedono con urgenza un mutamento del modello socioeconomico dominante e una trasformazione dei modi di pensare e agire, implicano una revisione delle politiche e degli stili di vita, a cui non è estranea un'educazione alla sostenibilità il cui oggetto è la formazione umana nel suo rapporto con le sfide poste dai problemi globali (Malavasi, 2018).

In questa complessità, tutte le istituzioni educative, dalla scuola dell'infanzia all'istruzione universitaria e nell'educazione non-formale e informale, possono e devono considerare una loro responsabilità nel relazionarsi intensamente con le sfide dello sviluppo sostenibile e promuovere l'incremento delle competenze della sostenibilità.

Come si legge nel rapporto UNESCO (2021) *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, è necessaria un'azione urgente per cambiare rotta e re-immaginare il nostro futuro, riconoscendo all'educazione il potere di

apportare profondi cambiamenti. Durante la presentazione del rapporto, avvenuta il 10 novembre 2021, nell'ambito dei lavori della 41^a Conferenza Generale dell'UNESCO, si è sottolineata la necessità di pensare a nuove strategie educative più vicine alla realtà e in grado di superare e affrontare le sfide dei nostri tempi. Nella stessa occasione si è tenuto il *Global Education Meeting* dei Ministri dell'Educazione e delle Finanze, durante il quale la comunità internazionale ha ribadito il proprio impegno a promuovere il ruolo dell'educazione quale vettore per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) e a sostenere i necessari investimenti nel settore.

Come già sottolineava l'UNESCO nel 2017 lo slancio per l'educazione, e in particolare l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, non è mai stato così forte (UNESCO, 2017).

Già nel 2015 con l'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile l'educazione viene ad assumere un ruolo di primaria importanza, è infatti esplicitamente formulata come un obiettivo autonomo, l'Obiettivo 4, ma molti traguardi e indicatori legati all'educazione sono presenti in tutti gli altri Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (United Nations, 2015). L'educazione diviene quindi sia un obiettivo in sé, ma anche un mezzo per realizzare tutti gli altri OSS e contribuisce in maniera decisiva allo Sviluppo Sostenibile.

In questo quadro gli insegnanti, per il loro ruolo fondamentale nel compito complesso, ma necessario, di re-immaginare il futuro dell'istruzione, in termini di sostenibilità, inclusione, giustizia sociale e dignità umana (UNESCO, 2021), si trovano sicuramente in prima linea nel rispondere alle necessità di una società in crisi.

2. Re-immaginare il futuro dell'istruzione: il ruolo degli insegnanti

Nel re-immaginare il futuro dell'istruzione gli insegnanti, e in generale tutti i professionisti dell'educazione e della formazione, sono chiamati in causa da due punti di vista strettamente funzionali l'uno all'altro (Del Gobbo, 2021): i) a loro sono richieste specifiche competenze di sostenibilità; ii) hanno un ruolo importante per lo sviluppo delle competenze necessarie ad una transizione eco-sostenibile.

Formazione e sviluppo professionale continuo degli insegnanti sono essenziali per la ristrutturazione dei processi e delle istituzioni educative, affinché possano rispondere alle sfide globali. Per promuovere l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile gli insegnanti devono sviluppare le competenze chiave della sostenibilità (UNESCO, 2017), le *green* e *soft skills*, che includono saperi, abilità, attitudini, valori, motivazioni e impegno. Con l'*European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*, il tema delle competenze è posto al centro dell'attenzione perché competenze e apprendimento permanente non sono solo fondamentali per la crescita e il cambiamento, ma ne sono il propulsore indispensabile e imprescindibile (European Commission, 2020). L'agenda mette in evidenza come le competenze diventino obsolete più rapidamente rispetto al passato

quindi si renda necessario, oggi più che mai, l'apprendimento permanente quale possibilità di sviluppo per tutta l'Europa, attivando programmi formativi interessanti, innovativi e inclusivi.

È importante inoltre che gli insegnanti posseggano la capacità di accompagnare a loro volta le giovani generazioni a sviluppare le competenze per la sostenibilità nella consapevolezza che “l'educazione non è tanto uno strumento per permettere alle persone di conformarsi alle richieste del contesto quanto piuttosto un processo che può offrire l'opportunità di guidare il cambiamento alla luce di alcuni valori fondamentali condivisi” (Simeone, 2019, p. 4) tra cui la dignità umana, la giustizia sociale e la responsabilità condivisa per un futuro sostenibile.

Un'educazione intenzionale allo sviluppo equilibrato richiede una formazione dei docenti orientata ad una pedagogia olistica e trasformativa, volta all'azione progettuale, che supporti la partecipazione attiva, la cooperazione nell'apprendimento, nel segno di un approccio inter- e trans-disciplinare, l'integrazione dell'apprendimento formale, informale e non formale (UNESCO, 2017). I docenti e le scuole di ogni ordine e grado oggi sono chiamati a rispondere a questo incalzante bisogno di cambiamento, definendo obiettivi, contenuti, metodologie e modalità di verifica, agendo setting formativi capaci di responsabilizzare i discenti. Insegnanti che facciano propri tali orientamenti pedagogico-educativi promuoveranno le competenze chiave per “imparare ad abitare il mondo in modo nuovo”, auspiccate dal Piano RiGenerazione Scuola (Ministero dell'Istruzione, 2021).

In tutto questo l'impegno dell'università si incarna nel “lasciarsi provocare e rinnovare dalla realtà [...] farsi carico delle nuove istanze e aspettative connesse alle rilevanti trasformazioni in atto nel mondo contemporaneo” (Anelli, 2021). Le università, quali luoghi di ricerca, dialogo e confronto sui cambiamenti in atto possono essere generatrici di relazioni ed alleanze con il territorio e promuovere percorsi di studio innovativi, in chiave “profondamente formativa”, per investire su un progetto globale di sviluppo umano e, insieme, di sviluppo sociale (Striano, 2019).

L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, sorretta da valori fondamentali come il bene comune e la prospettiva di futuro, ci connette con il mondo e gli uni con gli altri, ci espone a nuove possibilità e rafforza le nostre capacità di dialogo e di azione. Ma per dare forma a futuri pacifici, giusti e sostenibili, occorre saper rispondere alle tre domande essenziali che ci pone l'UNESCO: cosa dovremmo continuare a fare? Cosa dovremmo abbandonare? Cosa deve essere inventato di nuovo in modo creativo? (UNESCO, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Anelli F. (2021). *97ª Giornata per l'Università Cattolica. Un secolo di storia davanti a noi*. Retrieved April 13, 2022, from <https://giornatauniversitacattolica.it/wp-content/uploads/2021/03/Lettera-Giornata-Universitaria-2021-Rettore.pdf>
- Del Gobbo G. (2021). Sustainability Mindset: a challenge for educational professions? *Form@re*, 21(2), 1-5.

- European Commission (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Retrieved April 13, 2022 from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&furtherNews=yes&langId=en&newsId=9723>
- Governo italiano (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Retrieved April 13, 2022, from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Malavasi P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 9-13.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *RiGenerazione Scuola. Piano per la transizione ecologica e culturale delle scuole*. Retrieved April 13, 2022, from <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/index.html>
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- Simeone D. (2019). Introduzione all'edizione italiana. In UNESCO (ed.), *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?* (pp. 3-4). Parigi: UNESCO.
- Striano M. (2019). Università oggi: problemi aperti. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 47-50.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Parigi: UNESCO.

Scuola dell'infanzia. Educazione all'ambiente, nell'ambiente, per l'ambiente e per la sostenibilità

Michele Cagol

*Ricercatore - Libera Università di Bolzano
michele.cagol@unibz.it*

Liliana Dozza

*Professoressa Ordinaria - Libera Università di Bolzano
liliana.dozza@unibz.it*

1. Una domanda

Questo breve contributo pedagogico prende le mosse da una domanda: *Quali sono gli elementi più significativi della scuola dell'infanzia italiana in riferimento all'educazione al/nel/per l'ambiente e per la sostenibilità?* Le indagini intorno a questa domanda ci hanno portato a riflettere sulle criticità che emergono in questo contesto e a tracciare alcune proposte operative in merito alla formazione degli insegnanti. Il presente contributo si pone a un livello di analisi preliminare; perciò, riteniamo sia importante sostare in prossimità di questa apparentemente semplice domanda rispetto alla quale emerge una criticità di tipo paradigmatico¹.

2. Raccomandazioni europee e Indicazioni nazionali

Proponiamo una breve ricognizione di alcuni importanti documenti europei e delle Indicazioni nazionali.

Nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, fra le otto competenze chiave, riteniamo manchi la “competenza ambientale”. Vi si parla di “sviluppo sostenibile” da un punto di vista esclusivamente “umano” nel paragrafo sulla competenza civica, dove si legge: “La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri” (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, 2006, p. 17).

Nella *Raccomandazione del Consiglio [dell'Unione Europea] del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* si sottolinea l'im-

1 Il progetto e la responsabilità del presente contributo sono condivisi dagli autori: Michele Cagol ha redatto i paragrafi 1, 2, 3; Liliana Dozza il paragrafo 4.

portanza del tema dello sviluppo sostenibile senza espliciti riferimenti al mondo vegetale e al mondo animale non umano e, più in generale, all'essere del Pianeta. Più nello specifico, la "competenza in materia di cittadinanza" diventa una competenza chiave a sé:

La partecipazione costruttiva presuppone la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p. 11).

Pure nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) si parla di "nuova cittadinanza" in un'accezione che ci sembra essere prevalentemente umana. Ma nel paragrafo "Per un nuovo umanesimo" troviamo riferimenti al pianeta e alla natura, nonché al traguardo educativo di una concreta interazione con l'ambiente e di una prima consapevolezza della natura e della complessità delle relazioni con l'essere del Pianeta.

Se consideriamo le finalità fondamentali della scuola dell'infanzia – identità, autonomia, competenza, cittadinanza – emerge come, per quanto riguarda le forme di identità da sperimentare, un riferimento all'abitare l'ambiente e nell'ambiente, all'abitare l'ecosistema naturale, compaia all'interno del concetto di *cittadinanza* nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012, p. 18) così come nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018 (MIUR, 2018).

Dunque, educazione ambientale e sviluppo sostenibile appaiono come declinazioni particolari, trasversali (*soft skills*) della competenza chiave in materia di cittadinanza. Ma le competenze ambientali, ecologiche, *green*, non possono essere considerate "soft". Si tratta di un errore di linguaggio che si riverbera sul nostro pensiero e sui nostri atteggiamenti di vita e/o viceversa.

3. Criticità

Quali sono le criticità che emergono? Innanzitutto, e questo è un problema non solamente pedagogico, il fatto linguistico di utilizzare i termini 'sostenibilità' e 'sviluppo sostenibile' come sinonimi denota una preminenza della sostenibilità umana (economica, sociale o culturale) rispetto alla sostenibilità ambientale. Peraltro, nel recente quadro di riferimento per le competenze di sostenibilità è stato fatto un passo in avanti rispetto alla prospettiva adottata da altri documenti precedenti che non sempre hanno distinto chiaramente i concetti di sostenibilità e sviluppo sostenibile (cfr. Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez, 2022, p. 11). Lo sviluppo sostenibile costituisce solo una declinazione particolare, specifica, purtroppo di fatto esclusivamente umana, del più ampio concetto di sostenibilità: l'umano

fa parte dell'ambiente, dell'ecosistema ambientale. Se possibile (o per quanto è possibile), la pedagogia dovrebbe provare a superare la dicotomia umanità-natura, ben sapendo che non si tratta di un problema esclusivamente educativo.

Si può dire, poi, entrando nell'ambito più specificatamente formativo, che l'educazione *per* la sostenibilità ambientale si ritrova a essere, in un certo senso, subordinata all'educazione alla cittadinanza (al "sociale"). Si rimarca in questo modo un paradigma antropocentrico, anche se si tratta – e questo è già un traguardo – di un paradigma antropocentrico aperto all'alterità umana. Probabilmente, però, questo non basta: riteniamo sia necessario un cambio di paradigma (cfr. UNESCO, 2017; International Commission on the Futures of Education, 2021).

4. Curiosità e comprensione

Come può essere messo in pratica un cambio di paradigma in senso ecocentrico, in particolare, in riferimento alla formazione dei docenti e, ancora più nello specifico, degli insegnanti della scuola dell'infanzia?

Sia nelle Indicazioni del 2012 sia in quelle del 2018, resta fondamentale il concetto di "campi di esperienza". All'interno del campo di esperienza denominato "Il sé e l'altro" si ritrovano i riferimenti alla natura e all'ambiente: i bambini pongono domande (anche sull'ambiente e sull'uso delle risorse), che richiedono un atteggiamento di ascolto costruttivo da parte di adulti e educatori, di rasserenamento, comprensione ed esplicitazione delle diverse posizioni. Ebbene, riteniamo che il concetto di campi di esperienza andrebbe rinvigorito in chiave ambientale evidenziando l'importanza dell'esperienza di incontro (diretto) con la natura.

Dal punto di vista delle *scelte pedagogico-didattiche* vanno promossi alcuni comportamenti e alcune attitudini che in realtà ritroviamo nelle diverse versioni delle Indicazioni per il curriculum – curiosità, esplorazione, scoperta, riflessione, responsabilità e cura. Quello che va esplicitato in maniera chiara è il collegamento fra queste disposizioni per indicare un percorso, una prospettiva utile per la formazione *green* degli insegnanti. In estrema sintesi: i percorsi educativi ambientali della scuola dell'infanzia, di fatto, partono dalla naturale *curiosità* dei bambini, *curiosità* che motiva e muove all'*esplorazione* dell'ambiente circostante. L'*esplorazione* può portare alla *scoperta* delle relazioni e delle interazioni uomo-uomo e uomo-natura; la *riflessione* etica/ecosistemica sulle relazioni e, di conseguenza, sul valore degli altri e dell'ambiente naturale sviluppa senso di *responsabilità* e di *cura*. Ora, la possibilità di seguire questo tipo di concatenazione non è solo un diritto educativo dei bambini: è anche un diritto formativo degli insegnanti.

In conclusione, proponiamo di ripartire dalla curiosità per la complessità dell'ambiente, una disposizione che va promossa e sostenuta nei bambini, e che deve essere *in primis* parte del profilo professionale *green* degli insegnanti – un insieme di processi emotivo-cognitivi e di competenze che non possiamo pensare come "soft".

Nella *Lettera aperta ai giovani maestri*, Mario Lodi scriveva: “l’insegnante non può promuovere lo “star bene a scuola”, se lui stesso non ci sta bene” (Lodi, 2022, p. XXXV). Lo stesso vale per la curiosità: l’insegnante non può promuovere la curiosità, se lui stesso non sperimenta l’esperienza e il piacere di coltivare la propria curiosità e la comprensione che ne può derivare.

Riferimenti bibliografici

- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). GreenComp – The European sustainability competence framework. In M. Bacigalupo, Y. Punie (eds.), *EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union*. Luxembourg, 2022; doi:10.2760-13286, JRC128040.
- Consiglio dell’Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE.)*. Retrieved April 14, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
- International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. Retrieved April 14, 2022, from https://unevoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione (Settembre 2012)*. Retrieved April 14, 2022, from <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>
- Lodi M. (2022). *Il paese sbagliato. Diario di un’esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Retrieved April 14, 2022, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Parlamento europeo, Consiglio dell’Unione europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente*. Retrieved April 14, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved April 14, 2022, from https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf

La formazione dei docenti all'Agenda 2030 per la Scuola Sostenibile. Il punto di vista degli Insegnanti neoassunti

Gabriella Calvano

Ricercatrice - Università di Bari "Aldo Moro"
gabriella.calvano@uniba.it

Antonia Rubini

Ricercatrice - Università di Bari "Aldo Moro"
antonia.rubini@uniba.it

1. Introduzione

La crisi da Covid-19 è cartina al tornasole di uno squilibrio globale che ha assunto dimensioni economiche, sociali, sanitarie senza precedenti: le crisi di civiltà, di società e di democrazia sono state aggravate dalla crisi economica (Morin, 2015)¹.

I processi di planetarizzazione e di globalizzazione, il respiro mondiale che economia e mercati hanno, i movimenti migratori di differente natura e portata, i problemi ambientali sempre più diffusi, l'accelerazione dei cambiamenti climatici (Rockstrom, Wijkman, 2014) e non ultima proprio la crisi pandemica sono la manifestazione del fatto che viviamo in un mondo che si è fatto unico, ma che non siamo capaci di comprendere realmente perché non abbiamo gli strumenti adeguati a poterlo fare ovvero tutte quelle competenze necessarie per capire i fenomeni, riflettere su di essi e agire in modo informato, magari in tempi rapidi.

Per andare oltre questa crisi, Morin (1999, 2001, 2015) ci indica una possibile via: una riforma del pensiero che è viatico del ben-vivere poiché basata sulle relazioni, sull'autenticità, sul farsi carico di, sull'aver cura di, sulla responsabilità, sull'umanità, elementi fondanti e necessari per costruire un mondo basato su modelli di sviluppo autenticamente sostenibili.

La riforma del pensiero immaginata da Morin (che è pensiero complesso e non olistico, come specifica bene il filosofo francese in *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus* pubblicato nel 2020) esige una riforma dell'insegnamento e dell'insegnare: si tratta, dunque, evidentemente, di riforme interdipendenti. Queste tre riforme implicano, a loro volta, una riforma dell'educazione, a cui viene chiesto di diventare trasformativa affinché nuovi comportamenti e nuovi stili di vita di-

1 Il contributo è stato elaborato dalle Autrici in stretta collaborazione. Tuttavia, la redazione finale dei paragrafi è avvenuta secondo la seguente suddivisione: Gabriella Calvano ha curato i paragrafi nn. 1 e 3; Antonia Rubini ha curato i paragrafi nn. 2 e 4.

vengano parte integrante dell'agire individuale e collettivo; perché servono una nuova cultura e nuovi modelli interpretativi per meglio comprendere e orientare la realtà.

Molto più di quanto non stia facendo la crisi climatica, la pandemia ha avuto sulla scuola un effetto dirompente che non si esaurirà di certo in tempi brevi e che impone alla stessa scuola di ripensare profondamente alla sua fisionomia. L'unica certezza, ci dice Roncaglia (2020), è che la scuola come eravamo soliti immaginarla non può più essere la normalità. "L'emergenza COVID-19 ha funzionato come cartina al tornasole: ha evidenziato le cose inutili e quelle essenziali. E il valore della scuola, dimenticato per decenni dalla politica, è risultato nella forma di un dato accecante, cioè qualcosa che non può non essere visto" (Mortari, 2021, p. 9).

2. Sviluppo sostenibile e formazione degli insegnanti: prospettive internazionali

Nel contesto dello sviluppo sostenibile, insegnanti ed educatori sono i più importanti agenti di cambiamento (Unesco, 2017). Ciò implica che, sebbene sia necessario che conoscano cosa sia la sostenibilità, nei suoi aspetti ambientali, sociali, economici e istituzionali, al fine di poterla incorporare nel proprio intervento educativo-didattico, è parimenti importante che essi stessi possiedano quelle competenze utili a costruire percorsi di educazione alla sostenibilità efficaci.

Si registra, tuttavia, ancora una certa difficoltà da parte dei docenti a percepirsi capaci di includere la sostenibilità nel proprio agire didattico ed educativo (Calvano, 2017).

Di formazione degli insegnanti alla sostenibilità si parla esplicitamente nella Dichiarazione di Bonn del 2009, nella quale si invita a riorientare i programmi di formazione degli insegnanti per includere l'educazione allo sviluppo sostenibile attraverso lo sviluppo e la condivisione di pratiche pedagogiche efficaci, e nella Strategia Unece di Educazione per lo Sviluppo Sostenibile del 2005, all'interno della quale è vi è riferimento alla necessità di una formazione che possa essere anche di tipo metodologico, nonché in grado di garantire nei docenti lo sviluppo delle necessarie competenze di sostenibilità.

La formazione di insegnanti ed educatori è, inoltre, uno degli aspetti prioritari del Global Action Program, che è il percorso di azioni che le Nazioni Unite hanno deciso di intraprendere per l'educazione alla sostenibilità a conclusione del Decennio di Educazione allo Sviluppo Sostenibile. In tale Programma, il *professional development* degli insegnanti in materia di sviluppo sostenibile è centrale, anche perché la letteratura di settore da più parti evidenziava come le difficoltà avutesi nell'attuazione di processi di innovazione scolastica sono state spesso il risultato di una attenzione alla formazione degli insegnanti non sempre puntuale, soprattutto in riferimento allo sviluppo sostenibile. Un'adeguata formazione dei docenti a questi temi consentirebbe, al contrario, di progredire in termini di sostenibilità sia a livello di Paese che di Scuola. Tra l'altro, il fatto che i docenti possano fruire

(soprattutto in rete) di un numero elevato di risorse didattiche non implica che esse siano sempre adeguatamente utilizzate, in particolare se i docenti non riescono a far sì che lo sviluppo sostenibile diventi un *habitus* della scuola in cui operano.

Sebbene da più tempo a livello internazionale venga sottolineato il ruolo che la formazione dei docenti in servizio ha nella diffusione di percorsi educativi orientati allo sviluppo sostenibile, in Italia tale formazione è risultata, negli anni, piuttosto “assente”, raramente sistematica e difficilmente sistemica. È questo indubbiamente un limite, viste le sfide cui sono chiamati oggi gli insegnanti.

L'ingresso dell'Agenda 2030 nella scuola, attraverso la Nuova Educazione Civica, non è stato purtroppo supportato da una reale attenzione alla formazione dei docenti sui temi in questione.

3. Il punto di vista degli insegnanti neoassunti

Che percezione hanno i docenti neoassunti rispetto allo sviluppo sostenibile? Si avvertono formati ad esso e all'educazione allo sviluppo sostenibile?

Attraverso una ricerca empirica, di carattere esplorativo, che si avvale della metodologia del caso studio abbiamo provato a rispondere a questi due quesiti.

Grazie all'utilizzo di una survey, testata, prima di essere somministrata, da 13 insegnanti, abbiamo raggiunto 341 docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria assunti negli anni scolastici 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, su un totale di 1853 docenti contrattualizzati a tempo indeterminato negli anni considerati per le classi di concorso considerate nell'ambito della Bari-BAT.

Al questionario, composto da 14 quesiti (a risposta multipla o aperta), hanno risposto prevalentemente docenti donne (97%) di età compresa tra 31 e 40 anni (45%).

A fronte di una elevata importanza attribuita alla sostenibilità per la crescita personale propria e degli studenti, i docenti di scuola dell'infanzia e primaria implicati nella ricerca riferiscono di non ritenersi pienamente formati ai suoi temi e ai contenuti dell'Agenda 2030. Poco più della metà del campione ha affrontato l'argomento sviluppo sostenibile già all'università ma solo il 35% dei docenti assunti nell'Anno Scolastico 2019-2020 dichiara di aver avuto formazione in tal senso. Tale percentuale fortunatamente cresce in modo proporzionale agli anni di ruolo raggiungendo un valore superiore all'83% del campione per i docenti che sono stati immessi nell'Anno Scolastico 2017/2018, a dimostrazione probabilmente che la formazione per Ambiti Territoriali ha cominciato anche a guardare all'Agenda 2030, probabilmente a seguito dell'approvazione della legge sull'Educazione Civica.

Nel definire un aspetto a cui ritengono particolarmente importante essere formati, i docenti componenti il campione hanno pochi dubbi: necessitano soprattutto di una formazione ai metodi e agli strumenti per rendere i percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile efficaci e realmente trasformativi.

Nella consapevolezza che tale indagine esplorativa possa essere soggetta a un

possibile *bias* di desiderabilità potenzialmente generato dal crescente interesse che in ambito nazionale, comunitario e globale lo sviluppo sostenibile suscita, i risultati dello studio condotto vedono una parziale corrispondenza con quanto rilevato in sede internazionale da Qablan (2018) secondo il quale una formazione e uno sviluppo professionale mirati sono ritenuti essenziali per incentivare gli insegnanti ad educare alla sostenibilità.

4. Conclusioni

L'educazione è il driver di trasformazione globale di cui il mondo ha oggi più che mai bisogno. Lo sviluppo sostenibile chiede all'educazione e agli educatori (docenti *in primis*) di cambiare affinché l'educazione possa tornare ad essere percepita come un vero "investimento per il futuro", contribuendo così a costruire se non il migliore dei mondi, almeno un mondo migliore.

Gli insegnanti hanno un ruolo cruciale in questo senso. Serve però puntare sulla loro formazione a pensare complesso e sistemico, a guardare al mondo nelle sue molteplici questioni e connessioni, a percepirsi realmente come agenti di cambiamento concreto, recuperando il loro ruolo e la loro funzione educativa, oltre che didattica.

In Italia, come in altre parti del mondo, gli insegnanti non ricevono ancora una formazione pienamente efficace in materia di educazione alla sostenibilità durante la loro formazione pre e in servizio. Lo studio di caso presentato in questo contributo ha dato evidenza di una necessità formativa in merito all'educazione alla sostenibilità.

L'Agenda 2030 e lo sviluppo sostenibile, anche attraverso il reinserimento dell'insegnamento dell'Educazione Civica, sono un'opportunità per il mondo della scuola. Parimenti lo è il Piano RiGenerazione Scuola del Ministero dell'Istruzione del giugno scorso.

Saranno questo Piano e i fondi del PNRR gli strumenti e le opportunità per ripensare la scuola sostenibile a partire dalla formazione dei docenti?

Riferimenti bibliografici

- Calvano G. (2017). Essere figure educative in un contesto di crisi ambientale. Il *case study* di Taranto tra bene comune ed *Environmental Justice*. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 638-655.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2021). *La scuola al tempo del COVID-19: i vissuti dei docenti*. Verona: Edizioni Universitarie Cortina.
- Qablan A. (2018). Building capacities of educators and trainers. In A. Leicht, J. Heiss, W. J. Byun (eds.), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 133-156). Parigi: Unesco.
- Rockstrom J., A. Wijkman (2014). *Natura in bancarotta. Perché rispettare i confini del pianeta*. Rapporto al Club di Roma. Milano: Ambiente.
- Roncaglia G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. Roma-Bari: Laterza.
- Unesco (2017). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Parigi: Unesco.

Formare per educare ad essere: riflessioni sul senso di una identità ecologica

Rita Casadei

Ricercatrice - Università di Bologna
rita.casadei@unibo.it

1. Per una respons-abilità che sia capace di dare ascolto e rispondere alla complessità

Dal fondamentale riconoscimento della complessità dell'essere umano, in termini di aspetti biologici, fisiologici, mentali, psicomotori, emotivi, spirituali – solo per ricordarne alcuni – la riflessione pedagogica è chiamata a ripensare modelli interpretativi del senso dell'educazione e interventi *respons-abili*. In questo processo si gioca anche la riattualizzazione del paradigma della complessità (Morin, 2015) con cui risintonizzarsi in una prospettiva di mutata necessità interdisciplinare. Per queste mie brevi riflessioni trovo pertinente riferirmi – tra le altre fonti – al rapporto Delors (1997) e ai successivi tentativi di rilettura e rivitalizzazione di esso (Sobe, 2021). Questo documento fissa quattro pilastri dell'educazione che ancora risuonano per la loro rilevanza e attualità. Secondo la commissione Delors *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, e imparare ad essere* costituiscono un invito a quattro tipi fondamentali di apprendimento, ugualmente rilevanti. A diversi anni di distanza ci ritroviamo in uno scenario ancor più connotato da precarietà e fragilità, in cui oltre alla pandemia da Covid la pandemia delle guerre non accenna a esaurirsi. Questi eventi riflettono che come esseri umani non abbiamo ancora saputo rimuovere incongruenze e illusioni, per rendere le nostre società ecologiche e pacifiche (Krishnamurti, 1983). Ma le crisi che stiamo attraversando ci stanno addestrando a uno sguardo più aderente alla realtà nel suo essere un sistema integrato di interconnessione e interdipendenza di ogni fattore umano con quello naturale e cosmico. Si consolida la consapevolezza che la reciprocità relazionale è il modo più appropriato per intendere l'essere e che condivisione e cooperazione sono gesti intelligenti per provvedere soluzioni orientate alla sostenibilità.

2. Formarsi-formare alla necessità di aderire alla realtà

I nuovi paradigmi di lettura del Cosmo rivelano una tessitura fatta di interconnessione e interdipendenza tra processi e di fenomeni non locali di comunicazione (Pagliaro, 2010). Nell'evidenza che la dimensione energetico-informazionale sta

alla base di ogni manifestazione materiale, in che modo la Pedagogia riconfigura la sua visione della persona, dei suoi bisogni educativi e la promozione di condotte adeguate alla qualità della vita? Verso che cosa riteniamo debba tendere l'educazione? Una risposta radicale è che l'educazione sia per l'essere, l'essere in relazione ecologica (Naess, 1994). Un approccio olistico fornisce un modello trasformativo appropriato per interpretare la natura multidimensionale dell'essere umano in relazione al mondo in costante cambiamento, suggerendo efficaci direttrici di cambiamento. In questa ottica, il tema dell'acquisizione della conoscenza e della formazione può essere riformulato non semplicemente come un attrezzare gli individui di contenuti e tecniche, ma formare alla *consapevolezza* dell'essere, in una trama di interconnessione (Siegel, 2001).

3. *Realizzare come gesto cognitivo, sensibile e concreto*

Il pilastro *imparare a conoscere* può essere rielaborato affinché sia a servizio di una comunità in e di apprendimento – sottendendo modi congruenti di accesso, impiego e creazione della conoscenza. Di conseguenza, il pilastro *imparare a fare* non potrà più rimanere limitato all'aspetto applicativo, ma aprirsi alla questione della qualità trasversale di abilità e competenze, necessarie all'azione individuale, orientata in senso collettivo-collaborativo. Nella necessità di confrontarsi con la teoria per cui è la relazione tra le cose a realizzare il mondo fisico e non gli oggetti in se stessi (Boehm, 1983), i modelli pedagogici devono manifestare una comprensione sufficientemente elaborata di questo principio. Ne consegue che il pilastro *imparare a vivere assieme* si connota come cardine di un progetto di ri-significazione e realizzazione del principio di fratellanza – richiamato già nel primo articolo della dichiarazione universale dei diritti umani – in un concreto agire e sentire la terra come casa comune. Questo va ben oltre la mera co-esistenza per aprirsi alla capacità di abitare con l'altro (l'altra parte di sé) un mondo comune e di percepirsi comunità umana-naturale-cosmica. Questo si caratterizza come una sfida per gli esseri umani nell'apprendere e creare modi sani e sostenibili (Malavasi, 2021). Ciò permetterebbe di rimodellare il vivere come un'esperienza fondamentalmente condivisa e intrecciata e la tras-formazione del modo in cui guardiamo noi stessi e la nostra relazione con il Cosmo. Sentirsi in esso radicati comporta un'esperienza concreta di corporeità e pone la nostra esperienza di vita in termini di relazione ecologica e di interconnessione cosmica. Come interpretare allora il pilastro intitolato *imparare a essere*? Se l'essere-esserci è segnato dalla relazionalità, dalla interconnessione, dalla interdipendenza, dall'impermanenza, dalla trasformazione non è adeguata una lettura circoscritta alla mera dimensione di un esercizio del pensiero che separato dalla dimensione corporea, emotiva e spirituale rischierebbe di compromettere una formazione integrale della persona. Di fronte alla categoria dell'essere è bene non scadere nel triplice riduzionismo (Panikkar, 1993): quello dell'essere alla sola dimensione umana, della dimensione umana a quella mentale, della dimensione mentale a quella della ragione. Imparare a essere dovrà quindi

venire concepito in senso estetico – a partire dal coinvolgimento di discernimento, sensibilità e dimensione corporea, pena la compromissione del senso della relazionalità, già a partire all'interno della persona stessa.

4. Una nuova consapevolezza della corporeità

La corporeità è lo spazio per sperimentare la relazione interno-esterno, non in senso oppositivo, ma di ricomposizione unitaria. La crescita personale in senso ecologico valorizza alcune aree: consapevolezza di sé e interpersonale; conoscenza e comprensione disciplinare e interdisciplinare; consapevolezza culturale e interculturale. Assumendo un'interpretazione olistica per il pilastro dell'imparare a essere – orientandosi alla persona nella sua completezza – l'educazione si caratterizza in termini di apprendere la cura e la premura di sé e dell'altro. Questo comporta la comprensione interiorizzata dell'essere per sé e al contempo con e per l'altro (Iori, 2006). A questo proposito una competenza trasversale matrice è la consapevolezza di sé, in complementarità con la consapevolezza inter-personale, impegnando la capacità di leggere e attuare sane relazioni e interdipendenze, questioni etiche e sociali. La corporeità come esperienza sentita e decifrata *corretta-menteci* permette di leggere con maggiore fiducia la potenza del nostro dare forma alla nostra azione nel mondo, di percepire l'esperienza della vita come qualcosa di condiviso al di là delle differenze linguistiche, geografiche, di credo politico e religioso. Potremmo considerare questo uno dei pilastri fondamentali dell'educazione. Una proposta concreta di formazione potrebbe provenire dall'esercizio del pensiero contemplativo e dalle pratiche corporeo-meditative (Casadei, 2021). Questo può essere un approccio innovativo che richiede di essere correttamente compreso e vissuto come un modo di riconnettere il rapporto Io-Cosmo. Le pratiche corporeo-meditative ci abilitano a esercitare la qualità e l'interdipendenza tra il movimento del corpo, il movimento del sentire e il movimento della mente, aprendo nuove sfide all'educazione nel segno di un investigare, sperimentare e realizzare l'essere piuttosto che arrestarsi a dichiarazioni e a meri tentativi definitivi inefficaci – ancorché illusori.

Riferimenti bibliografici

- Boehm D. (1983). *Wholness and the implicate order*. London: Arks.
- Casadei R. (2021). Esercitare l'unità mente-corpo. Un modello educativo. *Pedagogia più Didattica*, 7, 2, 86-98.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione: un tesoro: rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Parigi: Unesco.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere*. Trento: Erickson.
- Krishnamurti J. (1983). *Lettere alle scuole*. Roma: Ubaldini.
- Malavasi P. (2021). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Naess A. (1994). *Ecosofia, Ecologia, società e stili di vita*, Milano: Red.
- Pagliaro G., Martino E. (2010). *La mente non localizzata. La visione olistica e il modello mente-corpo in psicologia e medicina*. Padova: Domeneghini.
- Panikkar R. (1993). *Ecosofia: la nuova saggezza. Per una spiritualità della terra*. Assisi: Cittadella.
- Sobe N.W. (2021). *Reworking four pillars of education to sustain the commons*. Parigi: UNESCO.
- Siegel D. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.

La trasformazione della scuola all'aperto nell'outdoor education

Sandra Chistolini

Professoressa Ordinaria - Università Roma Tre

sandra.chistolini@uniroma3.it

1. Introduzione

Il periodo della pandemia è stato caratterizzato da una riduzione considerevole delle opportunità di incontro tra persone e gruppi, con la conseguente caduta di progettazione di quelle attività consuete nella scuola e nell'università, intese alla predisposizione di opportuni percorsi educativi. L'insegnamento è stato reinventato e l'apprendimento ha ricevuto nuove sollecitazioni affinché le interruzioni forzate non producessero demotivazione e abbandono degli studi.

La sfida crescente di mantenere le scuole aperte e di non interrompere la comunicazione tra docente e discente, pur nel rispetto delle norme di salute e sicurezza, ha assunto ben presto il significato della rinascita dell'educazione all'aperto con la ricerca di nuovi modelli educativi ispirati ad una epistemologia pedagogica radicata nella natura, oggetto e soggetto dell'educare (Chistolini, 2022). Oggetto come ambiente e soggetto come persona che è natura in sé e per sé.

Partendo dalla considerazione della crisi di senso che avvolge l'esistenza contemporanea della persona umana e della sua capacità di predizione del futuro, riflettiamo sulla rilevanza dell'educazione a contatto della natura come paradigma fondamentale per la riappropriazione del valore eterno dello stare nel mondo per apprendere dal mondo e per restituire al mondo la bellezza, la gioia, la positività dell'esistere insieme al mondo. Parliamo di principi pedagogici intorno ai quali il consenso implicito richiede l'esplorazione di vie di sperimentazione per far emergere la consapevolezza nella quale si esplicitano i legami potenti tra essere umano e natura.

L'analisi complessa dell'incertezza del presente trova un suo spazio vitale di superamento della crisi nella valorizzazione dell'educare essenzialmente reinterpretando la metodologia della scuola attiva, perseguendo l'obiettivo sullo sviluppo sostenibile, rilanciando l'imperativo della responsabilità comune. Siamo in presenza di un cammino intellettuale che incontra nell'outdoor education uno spazio coerente con gli assunti pedagogici di base e che diviene una proposta innovativa in grado di rinnovare profondamente tanto la concezione del rapporto uomo-natura quanto la relazione tra ambiente e formazione.

2. Tra crisi e rinascita

L'incertezza che ha contrassegnato la vicenda della pandemia in realtà non è stata una esperienza originale. Se confrontiamo il tema della crisi in quanto momento di dubbio sul presente e conseguente incapacità di trovare valide ed immediate soluzioni alle catastrofi, ci dobbiamo rapportare tanto alla emergenza incontrollabile quanto all'impegno concreto di dare risposte in termini di scienza, di cultura, di educazione.

La visione di O. Spengler sul tramonto dell'Occidente (1918-1922) non convinse Croce; eppure, ebbe una grande risonanza, segno lampante che si avvertiva una trasformazione più in termini di decadenza che di rinascita e certamente la guerra non poteva che avvalorare la tesi della distruzione. Parallelismi e coincidenze che lo stesso filosofo della storia portava metodologicamente alla ribalta arrivando a descrivere una *Zivilisation* piuttosto problematica, quando non addirittura foriera di decadenza.

J. Diamond (2021) nello studio più recente del tema si addentra nei meandri della crisi della scienza e della tecnica per mostrare con una grande mole di dati veri che cosa fare per evitare i danni di epidemie e guerre, e per arginare l'emergenza climatica.

Tra le due letture emerge senz'altro come utile agli scopi di questo scritto, la posizione di H.D. Thoreau (1854). Un'altra critica alla capacità dell'uomo di superare il dramma dello sviluppo scomposto ed antagonista alla persona: "Non riesco a credere che il nostro sistema industriale sia il miglior modo con cui gli uomini possano ottenere il vestiario" (Thoreau, 2005, p. 19). Ed un altro modo di concepire sé stessi nella natura per riprendere il cammino della vita: "Dobbiamo imparare a risvegliarci e a restare svegli, non con ausili meccanici ma con un'infinita attesa dell'alba, che non ci abbandoni neppure nel sonno più profondo" (Thoreau, 2005, p. 63).

Sensazioni e metafore sul significato della perdita del giorno, il tramonto appunto, e sul valore della riconquista della vita che ad ogni alba ridona la speranza di conoscere le bellezze di cui la natura è maestra.

3. La metodologia attiva

Sono maestri gli animali, le piante, la montagna, il fiume, il lago, il mare in quanto educano al bello, al giusto, al vero. Il bello si gusta ammirando la natura, e così si eleva lo spirito superando i momenti bui. Le esperienze a contatto con la natura insegnano ad osservare e ad ammirare la trasformazione dei fenomeni e il passaggio dei cicli vitali. Tre considerazioni per dire quanto lo stare nel bosco aiuti a udire i suoni e a rilevare i colori, promuovendo quello che G. Pizzigoni definisce, in più momenti, il metodo sperimentale, indispensabile per rinnovare la scuola e formare i bambini al pensiero scientifico. Per la prima volta la scuola all'aperto si rivolge a tutti, non più solo ai bambini fragili.

Apprendere in modo oggettivo (cfr. Pizzigoni, 1920) significa avere chiara l'immagine di quello che costituisce il centro di interesse e di attenzione. Aprire il libro della natura è la prospettiva da adottare in tutti i gradi della scuola, dall'infanzia alla secondaria favorendo la formazione intellettuale che conduce il bambino a sperimentare dal vivo il divenire degli elementi e i fatti che ne conseguono.

La constatazione di quanto poco la scuola odierna si apra alla lezione della natura, nonostante le mirabili esperienze del metodo sperimentale di G. Pizzigoni, invita a riaprire il discorso per ragioni tanto di identità pedagogica originale quanto di effettiva riuscita di quella specifica progettazione nella quale viene confermata la preziosità dell'educazione in un ambiente naturale che si vuole sia il più possibile esteso.

Non basta il distanziamento sociale per avere lo spazio di sicurezza. Con ambizione si mira a programmare in outdoor buona parte delle attività di studio disciplinare, procedendo con esperienze di conoscenza del mondo riconducibili al metodo sperimentale (Chistolini, 2020). L'esperienza conduce alle domande e insegna a risolvere questioni.

La ricerca internazionale sull'outdoor education sottolinea i benefici nello sviluppo di capacità e le competenze in bambini e adolescenti come ampiamente documentano, tra gli altri, gli studi di A. Waite (2017), B. Wattchow, M. Brown (2011), rilevanti per l'analisi pedagogica sperimentale del contesto esterno alla classe, con ricadute significative nell'apprendimento soggettivo e nel cambiamento sociale.

4. Conclusioni sul modello prototipale di outdoor education

La caduta dei significati dedotti dalla storia e maturati nella indagine esistenziale orienta verso l'analisi di ampi scenari esplicativi, emergono nuovi impegni educativi a cominciare dalla formazione etica degli insegnanti. G. Nosengo (2006), discepolo conquistato dal Vangelo e dalla coscienza rivoluzionaria del personalismo, parla di missione dell'insegnante non esauribile nel mestiere, tutta protesa invece nella realizzazione della vocazione originata dal prescelto credo pedagogico. L'insegnante guida gli alunni nella crescita e li accompagna alla partecipazione attiva alla comunità sociale. In questa parabola ascendente l'ingresso nella cultura è quello che riporta al centro delle attenzioni scientifiche l'interazione positiva permanente tra 1. le persone, 2. gli ambienti, 3. le istituzioni, 4. la comunità permettendo che l'ambiente naturale eserciti l'impatto necessario a ricreare i legami arrugginiti dall'isolamento. Parliamo quindi di un modello prototipale sistemico quadridimensionale nel quale operano simultaneamente ed organicamente tutte le scuole, comunali, statali, pubbliche, private, in collaborazione con le Associazioni aventi scopi formativi nei quali il tema dell'outdoor education rappresenta una evidente priorità. Nel tessuto connettivo della comunità educante, insegnanti, genitori, nonni sperimentano, osservano e comprendono i benefici dell'educazione all'aperto e restituiscono fiducia e consenso a scuola ed insegnanti. Il metodo spe-

rimentale costruisce la differenza, facendo uscire l'esperienza dal momento fuggitivo della sensazione e orientando l'azione educativa verso l'apprendimento di linguaggi prescientifici e scientifici. I bambini provano gioia nel conoscere, curiosità nell'esplorare, si sentono vivi e partecipi di un universo che svela loro nuovi segreti. All'aperto cadono le sovrastrutture cognitive e si avvicinano le persone che comunicano dapprima con difficoltà e poi sempre più con una competenza acquisita sul terreno. Il modello prototipale sistemico quadridimensionale costruito permette di raggiungere risultati che attestano la consistenza epistemologica, antropologica e assiologica dell'outdoor education.

Riferimenti bibliografici

- Chistolini S. (2020). *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini S. (a cura di). (2022). *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Diamond J. (2021). *Crisi: come rinascono le nazioni*. Torino: Einaudi.
- Nosengo G. (2006). *La persona umana e l'educazione*. A cura di Corradini L. Brescia: La Scuola.
- Pizzigoni G. (1920). *L'insegnamento oggettivo*. Milano-Roma-Napoli: Società editrice Dante Alighieri di Albiati, Segati & C.
- Spengler O. (1918-2022). *Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. 1. Gestalt und Wirklichkeit*. Wien; Leipzig: Braumüller; 2. *Welthistorische Perspektiven*. München: Beck.
- Thoreau H.D. (2005). *Walden: vita nel bosco*. Roma: Donzelli.
- Waite S. (ed.). (2017). *Children learning outside the classroom. From birth to eleven*. Los Angeles-London: Sage.
- Wattchow B., Brown M. (2011). *A Pedagogy of Place. Outdoor education for a Changing World*. Clayton: Monash University.

Generare comunità sostenibili ed educanti. L'educazione allo sviluppo sostenibile per la formazione degli insegnanti

Patrizia Galeri

*Docente a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore
patrizia.galeri@unicatt.it*

1. La formazione degli insegnanti al tempo della “frammentazione”

Il tema della formazione degli insegnanti resta una questione teorica e metodologica d'importanza strategica per il sistema scolastico, per quello economico, politico e sociale. Infatti l'assunto dell'ascolto dei bisogni e del rimodellamento dell'offerta culturale e formativa può essere il terreno partecipativo dei vari *stakeholders*, dalle università ai centri di ricerca, dagli enti accreditati alle scuole stesse, per “generare valore” inteso come creatività, innovazione, capacità di analisi e argomentazione (Margiotta, 2018) al fine di edificare comunità educative e contribuire alla crescita professionale e civile. La formazione degli insegnanti deve coniugare l'esigenza del sistema scolastico “di una formazione generale (culturale e disinteressata) e quella di una formazione orientata in senso professionale” (Baldacci, 2018, p. 8). La riflessione sul tema non può essere slegata dalle sfide contemporanee tra cui la dimensione ecologica che, attraverso la riflessione della pedagogia dell'ambiente, connessa alle proposte dell'educazione allo sviluppo sostenibile e dell'ecologia integrale, offre orizzonti di significato per la progettazione di comunità educative conviviali, fraterne ed intenzionalmente educative (Malavasi 2017). L'appello al cambiamento è, da tempo, urgente: “Possiamo imboccare la via dello sviluppo sostenibile, la fine della povertà e la tutela dell'ambiente, o seguire un percorso di crescente disuguaglianza, sacche di povertà profonda e disastro ambientale. Questa è una scelta, non un destino” (Sachs, 2014). L'invito alla scelta è il richiamo ad “aspirare al cambiamento” nel tempo dell'incertezza che la crisi ecologica e la globalizzazione delineano come segni della frammentazione: un imperativo che interpella le coscienze e impegna il mondo della formazione a trovare risposte, dimensioni assiologiche e azioni progettuali (Malavasi 2020). La frammentazione, acuita dalla sindemia in atto, crea crisi, ma, come l'etimologia del termine stesso insegna (κρίσις), rinvia anche al discernimento come opportunità per riappropriarsi di quel “Interpretare il senso (e il sentimento) profondo dell'uomo che si forma” (Gennari, 2001, p. 13).

2. L'educazione allo sviluppo sostenibile per comunità educanti

L'educazione allo sviluppo sostenibile è oggi un ambito euristico pregnante per la formazione ed è una scelta strategica per il futuro della nostra casa comune (Francesco, 2015). L'Antropocene (Crutzen, 2005) ben definisce la situazione in cui l'ambiente terrestre è fortemente condizionato dagli effetti dei cambiamenti climatici, della politica e del capitalismo digitale imperante, modificando i sistemi del pianeta, i comportamenti individuali e sociali (Pelletier, 2021). Il termine *wastocene* è, oggi, l'espressione alternativa per innescare un pensiero più critico, mettendone in risalto la portata di "rifiuto e spreco" e per tematizzare le relazioni socio-ecologiche che creano persone e luoghi di scarto (Armiero, 2021). Il *wastocene* mortifica il valore dell'altro, umano e non, accolto nella sua integralità ed unicità, ed impedisce la costruzione di narrazioni plurime, di condivisione per la creazione di comunità sostenibili. È opportuno sottolineare come la relazionalità sia la nostra qualità ontologica essenziale e "Il nostro spazio di vita si costruisce all'interno di una rete di relazioni" (Mortari, 2018, p.71).

La contemporanea riflessione scientifica sui temi in parola chiama in causa la pedagogia, che è sollecitata dalle prospettive della *transizione ecologica* con cui il *Green Deal* europeo mira ad una ripresa giusta e sostenibile attraverso *policy* lungimiranti, *governance* locali e globali in ottica cooperativa: si intende perseguire la ricerca di valori e sfide per le persone, il pianeta e la prosperità, così come tratteggiate negli *goals* di *Agenda 2030* (Vischi, 2020). Il *goal* 4.7, in particolare, invita a "trasmettere a tutti gli studenti le conoscenze e competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile" (UN, 2015): ciò spinge a riorientare il tradizionale modo di educare e di "fare scuola" (Birbes, 2017). Sono richiesti docenti (professionisti in azione) premurosi e competenti per un'educazione trasformativa (Sterling, 2006), tessitori di reti e co-costruttori di ecosistemi educativi.

3. La formazione degli insegnanti tra alleanze intergenerazionali e futuro

La formazione degli insegnanti, iniziale, in ingresso, in servizio, secondo il valore permanente e strutturale richiamato dalla L.107/2015 e dalla *lifewide learning*, diventa un *driver* strategico per il cambiamento, per edificare nuovi paradigmi e generare comunità educanti e sostenibili. Si tratta di formare la classe docente ad un'educazione alla sostenibilità che, assieme all'ecologia integrale, permetta di mobilitare competenze ed attitudini sostenibili e supporti la crescita delle generazioni chiamate a vivere e governare il futuro. L'educare l'attuale generazione a prendersi cura dell'ambiente e del contesto vitale richiede il coinvolgimento di molteplici agenzie e canali esperienziali, per perseguire il bene comune e stabilire *alleanze intergenerazionali* (Malavasi, 2020). Bene comune che la sensibilità sostenibile va orientando verso un'educazione alla partecipazione e alla cura (Alessandrini, 2022).

Si fa urgente produrre appropriate situazioni di insegnamento-apprendimento in cui i docenti stessi possano sperimentare occasioni di sviluppo delle competenze

“green”. Una formazione che connetta le direttrici *lifelong- lifewide - lifedeep learning*, per divenire permanente, di accompagnamento alla persona e di tensione per apprendere in ogni contesto. *Deep* esprime la profondità dei valori e delle scelte per un pieno sviluppo della persona/docente chiamata a partecipare in modo integrale all’impegno educativo (Naess, 1994). Un’educazione alla sostenibilità può supportare la crescita di comunità professionali adeguate ai contesti operativi (Perrenoud, 2002) ed in ciò si configura una delle istanze prioritarie della formazione umana. La formazione degli insegnanti, attraverso setting specifici improntati su una metodologia attiva, laboratoriale, partecipativa e su buone pratiche, dovrebbe far maturare, oltre a saperi tecnico-specifici, competenze personali e sociali, il saper cogliere la complessità e l’interdipendenza delle sfide globali per promuovere la transizione sostenibile e sperimentare una *riflessività in azione*. È necessaria una formazione che permetta, altresì, di sviluppare una progettualità transdisciplinare, l’utilizzo di metodologie diversificate ed innovative, compresa quella digitale, un pensiero critico (ecologico) capace di valutare le connessioni tra i processi. Tra *life, soft* e *green skills* ai docenti, sempre più *multitasking*, è richiesto di recuperare il senso del fare scuola, del coltivare atteggiamenti allocentrici, del tessere relazioni buone e virtuose con i propri discenti per accompagnarli ad immaginare mondi possibili e a progettare il futuro. Questo in perfetta sintonia con gli *sguardi di tenerezza* verso la casa comune che pulsano al centro di ogni processo di educazione allo sviluppo sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2021). Educazione alla sostenibilità come “civic engagement”: dall’Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 13-2.
- Armiero M. (2021). *L’era degli scarti. Cronache dal wasteocene, la discarica globale*. Torino: Einaudi.
- Baldacci M. (2018). La problematica scolastica odierna. In S. Olivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 7-16). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bibes C. (2017). Introduzione. In Id. (ed.) *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell’ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale* (pp. IX-XVI). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Crutzen P. J. (2005). *Benvenuti nell’Antropocene!* Milano: Mondadori.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si’*. *Sulla cura della casa comune*.
- Gennari M. (2001). *Filosofia della formazione dell’uomo*. Milano: Bompiani.
- Malavasi P. (2017). Pedagogia dell’ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 17-56). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l’umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta U. (2018). Il nuovo sistema di formazione iniziale degli insegnanti secondari: il contributo dell’Università come fattore di innovazione. In S. Olivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 151-164). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Naess A. (1994). *Ecosofia*. Como: Red.

- Pelletier, P. (2021). *Clima Capitalismo verde e Catastrofismo*. Milano: Eleuthera.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Sachs J.D. (2014). *Solo lo sviluppo sostenibile salverà il mondo*. From <https://www.lastampa.it/cultura/2014/11/02/news/direttore-dell-earth-institute-alla-columbia-university-1.35586724/>
- Sterling S. (2006). *Educazione sostenibile*. Otranto: Anima Mundi.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. From <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingour-world>
- Vischi A. (2020). Education for sustainable development, conversione ecologica, patto educativo. In Id. (ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo e conversione ecologica* (pp. 11-16). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Progettare e agire per la sostenibilità. La formazione degli insegnanti in prospettiva sistemica

Teresa Giovanazzi

*Assegnista di ricerca - Libera Università di Bolzano
teresa.giovanazzi@unibz.it*

1. Crisi ecologica, formazione degli insegnanti

La progressiva, preoccupante evoluzione delle questioni ambientali e la coscienza dei problemi da esse derivanti sul piano locale e globale chiamano in causa la stessa possibilità di sopravvivenza del genere umano. Nella prospettiva di poter garantire un futuro alle prossime generazioni, la pedagogia, quale scienza che mira ad indagare e riflettere sulla realtà per garantire coerenza e produrre conoscenze attendibili proiettate al cambiamento, è sollecitata a confrontarsi con tali problematiche per rispondere ai nuovi bisogni sociali attraverso il ripensamento dei processi formativi. Emerge l'esigenza di interrogarsi sul ruolo della formazione degli insegnanti, per adeguare le professionalità educative deputate all'istruzione nella dimensione della sostenibilità. "È in gioco non soltanto il rapporto costi/benefici delle azioni compiute dagli individui sui contesti sociali e naturali, ma, in modo radicale, la centralità delle persone nel realizzare presente e futuro della vita sulla terra, nel concepire il loro diritto a un rapporto in armonia con la natura; è in discussione la responsabilità morale a un'educazione integrale nel cerchio della creazione, di fronte alla possibilità della catastrofe" (Malavasi, 2017, p. 19).

Viviamo in un mondo nel quale si verificano sempre più spesso disgregazioni e frammentazioni, segnato dall'imprevedibilità e dall'incontrollabilità dei fenomeni. Riconoscere e abitare questo tempo incerto e complesso rappresenta la sfida del XXI secolo, impone l'esigenza di pensare e progettare nella prospettiva della sostenibilità, per una nuova saggezza del vivere insieme nella direzione di un autentico sviluppo umano (Ceruti, Bellusci, 2020). Occorre dare vita ad un profondo rinnovamento culturale ed istituzionale per un agire ecologicamente responsabile sulla Terra, secondo criteri differenti rispetto al passato. È necessario "un radicale cambio di paradigma, perché solo una ridefinizione dei presupposti ontologici, epistemologici ed etici su cui si costruisce una cultura sarà capace di ispirare nuovi modi di pensare, di sentire e di agire" (Mortari, 2020, p. 40).

L'impresa della sostenibilità, come tessuto e trame di pratiche virtuose per la complessiva tenuta morale delle società (Birbes, 2017), in riferimento alla formazione degli insegnanti, sollecita a delineare processi formativi di costruzione dell'identità professionale per acquisire nuove competenze per la salvaguardia del creato, in un quadro di riferimento assiologico che orienti il consolidarsi di una

coscienza ecologica e la fondazione di una cittadinanza reale e pro-attiva. Una formazione chiamata ad elaborare inediti dispositivi di sviluppo generativi a livello sociale, volta a promuovere una conoscenza capace di cogliere ed affrontare i problemi fondamentali per attuare azioni di *governance* di tutela dell'ambiente.

2. Progettualità pedagogica, competenze *green*

Il discorso pedagogico, rivolto all'elaborazione della progettualità educativa secondo un umanesimo globale e integrale, consente di aprirsi all'avvenire con speranza come una costruzione dotata di senso in cui ciascuno contribuisce per un futuro comune, riconoscendo il proprio ruolo all'interno dell'unica comunità terrestre. "Una costruzione che mira alla realizzazione, ma che sa che il fallimento non è escluso e che tanti passi andranno fatti, anche ripartendo dagli errori; dove ogni giorno c'è una prova nuova da risolvere e ogni equilibrio è destinato prima o poi a essere superato, perché ciò che è vivo cambia" (Giaccardi, Magatti, 2020, p. 178).

È proprio della progettazione educativa sostenibile l'intento di individuare prospettive che generino stili di vita sobri, nel rispetto dei beni della Terra, promuovendo una nuova identità terrestre e valori positivi nell'orizzonte di una rigenerazione pedagogica della società, il cui fine "è il bene della comunità, il bene del corpo sociale" (Maritain, 1963, p. 31). Una progettualità educativa che si esprime nella trasformazione dei comportamenti individuali verso un'idea di prosperità che tenga in considerazione il rapporto armonico e di equilibrio con l'ambiente. Immaginare il cambiamento si declina pertanto come percorso possibile attraverso un approccio sistemico e un pensiero critico, proiettandosi in una visione di futuro nella quale ciascuno sia responsabile e partecipe, per costruire una società più solidale ed inclusiva. "Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile" (Arendt, 1958, p. 129).

Progettare e agire per la sostenibilità, nella formazione degli insegnanti, implica una comprensione del mondo in cui tutto è interconnesso e invita a ripensare una significativa riforma dell'organizzazione dei saperi per individuare equi modelli di sviluppo e una ricerca di competenze nell'assunzione di concrete responsabilità educative nell'esercizio quotidiano della professione. "Se vogliamo creare le condizioni di un sapere profondo, dobbiamo riconoscere e a dar valore ai fili visibili e invisibili cognitivi e affettivo-emotivi propri del sentire e sapere di noi e del mondo" (Dozza, 2018, p. 202). Lo sviluppo delle competenze in ottica *green* si connotano come integrazione del *sapere*, *saper essere* e *saper fare* per prendersi cura della Terra. Le competenze *green*, intese come bene comune, sono oggi essenziali per promuovere orientamenti valoriali nell'ambito della formazione lungo tutto l'arco della vita, consentendo di sperimentare nuove modalità di relazionarsi con l'ambiente tese "alla ricerca della *verità* della vita umana nel creato" (Malavasi, 2020, p. XIII) ed esercitare la capacità di ben deliberare nell'operare scelte responsabili nelle pratiche di democrazia e libertà.

3. Responsabilità intergenerazionale, sviluppo sostenibile

La ricerca pedagogica ha da essere centrata sulla responsabilità intergenerazionale ed avvalorare inediti modelli educativi sostenibili secondo una prospettiva sistemica orientata verso un nuovo umanesimo planetario, “per favorire il progresso socio-culturale i cui benefici siano solidali e durevoli per le giovani generazioni di oggi e di domani” (Vischi, 2020, p. 98). Una responsabilità volta a far maturare nuove consapevolezze ecologiche nella salvaguardia delle risorse ambientali, per la promozione di uno sviluppo umano, integrale e sostenibile.

“Elaborare nuove e più incisive prospettive di teoria dell’educazione che siano in grado di spostare l’attenzione verso prassi costruttive e progettuali che generino iniziative di educazione per le nuove generazioni” (Elia, 2021, p. 24) si rivela imprescindibile. L’educazione, da un approccio trasmissivo, è sollecitata a ripensare i fondamenti del processo educativo, come tutela della vita (Ladogana, Parricchi, 2022). La scuola, come comunità educante e democratica, è chiamata a promuovere in modo efficace quelle conoscenze e competenze per uno “sviluppo sostenibile, inclusi lo stile di vita sostenibile, i diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale e la valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile”, come dichiarato nell’obiettivo 4 dell’Agenda 2030 degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile promossa dall’ONU. È riscoprendo la scuola come luogo di socializzazione, di inclusione e di trasmissione dei patrimoni culturali che è possibile educare per progettare una nuova idea di civiltà, fondata su una nuova alleanza tra l’uomo e l’ambiente. Emblematico il rapporto dell’UNESCO del 2021 *Reimagining our Future together: A new social Contract for Education* nell’evidenziare il senso e il ruolo dell’educazione oggi, individuando strategie educative più vicine alla realtà in grado di superare e affrontare le sfide dei nostri tempi, rendendo la società nel suo complesso partecipe e responsabile al vivere insieme, in armonia con l’ambiente.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1997). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Birbes C. (ed.). (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell’ambiente sviluppo umano responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193-212.
- Elia G. (2021). La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 19-30). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Giaccardi C., Magatti M. (2020). *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*. Bologna: il Mulino.
- Ladogana M., Parricchi M. (eds.). (2022). *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana*. Bergamo: Zeroseiup.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 15-56). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Maritain J. (1963). *La persona e il bene comune*. Brescia: Morcelliana.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Firenze: FrancoAngeli.
- ONU (2015). *Agenda 2030. Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*.
- UNESCO (2021). *Reimagining our Future together: A new social Contract for Education*.
- Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Discontinuità ed *effetto Seneca*: una *necessaria* cornice per la formazione dei docenti

Ines Giunta

Ricercatrice - Università "Ca' Foscari" di Venezia
ines.giunta@unive.it

1. Introduzione

La domanda posta implicitamente dal tema della formazione nel tempo delle emergenze planetarie non ci esorta solo a ragionare *su cosa* essa debba vertere, banale semplificazione di una complessità irriducibile ad una serie di *conoscenze scientifiche* sulla sostenibilità: essa pone in campo un'altra questione, che riguarda prioritariamente *a cosa* debba prepararci come *specie*, che a sua volta suona come un richiamo alle nostre responsabilità – e a quelle dei docenti in particolare – circa la *destinazione umana*. *E-ducere* significa, infatti, prioritariamente – e in maniera antecedente a qualsiasi altra forma di consapevolezza – *portare fuori* dall'obnubilamento che deriva dalla perdita di senso in cui versa l'umanità e favorirne la presa di *coscienza*. È, dunque, solo chiarendo quale possa essere la risposta a questa domanda che può e deve derivare la scelta dello scopo e dei modi della formazione docente, anche, e forse soprattutto, in riferimento alle *competenze formative di sostenibilità*: quello di cui abbiamo bisogno è, in sintesi, una *scienza con coscienza* (Morin, 1990), in grado di mostrarci la complessità intrinseca ai tanti fenomeni che attraversiamo e che ci attraversano e di favorire la riflessione circa le conseguenze sulle nostre vite.

Si presenteranno, dunque, innanzitutto i limiti di un principio classico di spiegazione dei rischi che minacciano la nostra stessa sopravvivenza sulla Terra alla luce delle conoscenze relative al fenomeno noto come *Effetto Seneca*. Si procederà argomentando la necessità di pervenire ad una visione coerente dei diversi contesti di sostenibilità entro una meta-struttura più ampia. Si concluderà, infine, indicando quale debba essere il criterio-guida nel pensare una cornice formativa per i docenti coerente con tali premesse.

2. Un principio di spiegazione complesso

Come spiega efficacemente Mancini (2015), la pluralità delle forme di *entropia* con le quali siamo costretti a misurarci, e in risposta alle quali siamo chiamati a pensare la *sostenibilità*, apre interrogativi importanti sul perché il naturale cambiamento di assetti e cose viri oggi verso un disordine e una dispersione tali da es-

sere considerati come irreversibili. La distruzione delle risorse e il surriscaldamento globale (*entropia ambientale*), la progressiva disumanizzazione di individui e collettività (*entropia antropologica*), l'aumento delle disparità nelle condizioni di vita (*entropia sociale*), la resa alla disperazione (*entropia spirituale*), il ripiegamento su una rappresentazione mercantile della vita (*entropia psichica*), l'inefficacia nel promuovere il bene comune (*entropia politica*), nonché la rinuncia alla cura educativa a favore di forme di addestramento al mercato (*entropia educativa*) sono molto più che l'esito di una tragica sincronizzazione di eventi separati. Si tratta, più realisticamente, di fenomeni che si alimentano a vicenda, infausto esito di una *globalizzazione* che ha ridotto la *vita* a *economia* e ha elevato quest'ultima a condizione di possibilità intrascendibile, capace di ridefinire la forma stessa della convivenza sociale su scala mondiale. All'origine di tale potere un sistema che produce deliberatamente e coscientemente “[...] benessere, sicurezza, possibilità di vita, progresso per pochi, pagando tutto questo con la morte, la fame, la miseria, la precarizzazione, la disperazione per moltissimi e la devastazione del mondo naturale” (Mancini, 2015, p. 32) e che funziona, dunque, non *nonostante*, ma *mediante* la *gestione del disordine*, ora strutturale, ora sociale. Le *entropie* diventano per questa via non pericoli da evitare, ma tendenze normali di un sistema che non possiede un ordine e non aspira a costituirlo, perché prolifera nel caos. Almeno finché non giungerà al *collasso*: nell'incertezza generale, l'unica cosa certa è, infatti, che se ridurre l'entropia vuol dire far crescere qualcosa (se lo intendiamo come mettere insieme una struttura ordinata), aumentare l'entropia si traduce, invece, nel portarla al *collasso*.

La risposta alla domanda sulle cause dei *collassi* posa sulla consapevolezza che l'evoluzione di un *sistema adattivo* è un *processo storico* e *innovatore* (Ceruti, 2018), le cui dinamiche complesse rendono impossibile prevederne gli sviluppi. Essa si può rappresentare idealmente come una traiettoria, detta *attrattore*, che il sistema ha una certa propensione a raggiungere. Nel caso il sistema raggiunga un equilibrio stabile si parla di *attrattori a punto fisso*. Se, invece, il sistema è esposto a oscillazioni ricorrenti avremo un tipo di attrattore detto *periodico*. Da ultimo, può succedere, poi, che il sistema, tenda a *danzare* attorno a un attrattore, detto *strano*, rimanendovi vicino pur senza raggiungerlo mai, e che mentre si trova in questa situazione una perturbazione esterna lo sposti inesorabilmente lontano da esso, verso un *tip-ping point* (Gladwell, 2009), un *punto di non ritorno*. Si verificano, così, le condizioni per una *transizione di fase*. Due le possibilità che ne conseguono: *abbracciare* il cambiamento (Bardi, 2017), oppure cercare di *resistervi* fino a cedere al *collasso*.

La storia dei *collassi*, di tutti i collassi, è la storia di eventi distruttivi e fulminei al tempo stesso: come scriveva Lucio Anneo Seneca nelle lettere all'amico Lucilio “[...] l'incremento è graduale, la rovina precipitosa” (Seneca, cit. in Bardi, 2017, p. 11). Traendo spunto da questa frase, Bardi (2017) definisce *effetto Seneca* una serie di fenomeni critici che sono il risultato del tentativo dei sistemi di resistere al cambiamento, con ciò chiarendo come la *velocità* della rovina non sia un'impressione qualitativa, ma una caratteristica fondamentale dell'Universo. Intere civiltà si sono spente perché si sono rifiutate di adattarsi al cambiamento e questo è

un destino che potrebbe spettare anche noi, a meno che non impariamo ad *abbracciarlo* questo cambiamento e ad abbandonare, ad esempio, la nostra ostinata dipendenza da quei combustibili fossili che stanno determinando il disastro ambientale (e non solo) che ben conosciamo. Da qui nasce proprio quella domanda di formazione sulla *complessità* da interpretare come una necessità: la necessità di imparare *cosa* aspettarci e *come* adattarci per evitare i collassi. Se il futuro non si può prevedere, per il futuro si può, infatti, essere preparati.

3. Una cornice formativa complessa

Essere preparati vuol dire possedere gli strumenti concettuali necessari per riuscire a concepire il *collasso* come parte integrante di come funziona l'Universo; vuol dire, ancora, cercare di arginare il rischio di entropia agendo sui fattori della sua accelerazione; e, soprattutto, essere in grado di rimodulare i nostri *mindset* per *abbracciare il cambiamento*. In particolare, si cercherà ora di dimostrare come i due primi obiettivi corrispondano a un livello logico diverso e sottostante rispetto al terzo.

Il *Piano nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità*, presentato il 28 luglio 2017, riconosce la rilevanza dei *Sustainable Development Goals* e della *Circular Economy*, mentre il decreto MIUR n.33989 integra l'educazione alla sostenibilità come la principale novità del percorso di formazione dei docenti neoassunti 2017-2018: è qui che è possibile collocare i primi due obiettivi della formazione docenti oggi, ossia, il possesso di conoscenze sul *collasso* e sui fattori di accelerazione delle entropie. Queste conoscenze corrispondono alla descrizione batesoniana (1997) di *protoapprendimento*. Scopo della formazione, nondimeno, è che collateralmente a questi apprendimenti maturino via via abiti mentali che portino a trasferire una certa struttura di interpretazione contestuale alle varie circostanze della vita: un *deuteroapprendimento*. L'esito più probabile della formazione docente sui temi della sostenibilità consiste, così, nella strutturazione di un repertorio di *abiti mentali situati*, specifici cioè ai diversi contesti rientranti nei goals dell'Agenda 2030, che si traducano in vere e proprie *competenze di sostenibilità*.

Tuttavia, può essere utile ricordare con Baldacci (2006) che gli abiti mentali sono adattivi se i contesti sociali sono stabili, se mutano in maniera lineare o se vi sia continuità tra tali contesti. Diversamente, quando vi è discontinuità tra i contesti o i contesti si trasformano velocemente, il possesso di abiti mentali durevoli può risultare *disadattivo*, un impedimento anziché una risorsa, in quanto ostacolo all'acquisizione di un *abito mentale* più *astratto e flessibile*, l'*Habitus* (Dewey, 1986) propriamente detto e, dunque, alla maturazione di una "[...] intelligenza di tipo generale, riflessivo, abduttivo, transcontestuale che rappresenta la *rivoluzione cognitiva* necessaria per l'uomo odierno" (Baldacci, 2006).

Per provare ad *abbracciare il cambiamento* occorre, dunque, pensare ad una formazione in grado di promuovere un *apprendimento 3* (Bateson, 1997, 1999), un cambiamento che conduca ad "[...] una maggiore flessibilità nelle premesse

acquisite mediante il processo dell'Apprendimento 2, una *liberazione* dalla loro tirannia" (p. 351) e che, pertanto, si caratterizzi per l'adozione di un modello che, pur entro la frammentazione del sistema formativo, sia ispirato da e si faccia garante di una logica di insieme (Baldacci, 2006).

4. Conclusioni

In conclusione, ciò che emerge da queste considerazioni è un'idea di formazione pensata a partire da una generale riconfigurazione di concetti che, altrimenti, suonerebbero inadeguati. Innanzitutto, l'idea di una *destinazione* non più qualificabile *solo* come *umana*: alla luce della consapevolezza di come i destini di *viventi e non* siano ineludibilmente intrecciati, ogni destinazione riguarda, infatti, necessariamente tutti. Piuttosto, una destinazione che *diventa* umana perché pensata nella consapevolezza degli umani limiti fisici e morali, perché conformata ai sentimenti propriamente umani di comprensione e di pietà, e, soprattutto, perché, agita nella coscienza della responsabilità *solo* umana del suo orientamento.

Coerentemente con queste premesse, inoltre, l'idea di *destinazione* in sé, da indicazione della meta di un viaggio lasciata perlopiù in mano ad un non meglio specificato destino (*destinazione subita*), alla luce della presa di coscienza diventa atto del destinare (*destinazione agita*), frutto di una formazione che, a un attimo dal collasso, ad un soffio dal baratro, sceglie di *abbracciare il cambiamento* e, attraverso di esso, di tutelare la *vita*.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. *Il curriculum ed i suoi livelli logici*. In internet: http://storage.istruzioneer.it/-file/4_Relazione_Baldacci.pdf
- Bardi U (2017). *The Seneca Effect: Why Growth is Slow but Collapse is Rapid*. Springer
- Bardi U. (2017). *The Seneca Effect: Why Growth is Slow but Collapse is Rapid*. Berlino: Springer.
- Bateson G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1999). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Capra F, Luisi P.L. (2015). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Sansepolcro (AR): Aboca.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gladwell M. (2009). *Il punto di svolta: come le piccole cose possono fare una grande differenza*. New York, NY: Back Bay Books.
- Mancini R. (2015). *Ripensare la sostenibilità. Le conseguenze economiche della democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (1990). *Scienza con coscienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E., Ciurana E.R. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Seneca Lucio Anneo, *Epistolarium moralium ad Luculium*, n. 91, 6.

Formarsi alla *coscienza* e alla *saggezza* ecologica, come docente e come adulto: fondamenti e prospettive

Elena Marescotti

Professoressa Associata - Università di Ferrara
elena.marescotti@unife.it

1. Premessa

Scrivendo Aldo Leopold che “Senza una coscienza gli obblighi sono privi di significato e il problema che dobbiamo affrontare è proprio come estendere la coscienza sociale degli individui verso la Terra” (1949/1997, p. 170). La suggestione di una simile prospettiva per la professionalità educativa è potenzialmente forte, qualificando la formazione docente alla sostenibilità in riferimento all’identità e al ruolo adulto, prima ancora che al ruolo docente, e valorizzando al meglio le componenti di *consapevolezza*, *responsabilità* e *saggezza* che presiedono alle *green skills* in quanto tali.

2. Dall’essere informati all’essere educati

Le condotte adulte costituiscono il *banco di prova* più significativo e rivelatore dell’effettiva *tenuta educativa* dei percorsi volti al *fare propria* una cultura della sostenibilità. È questa la sfida principale: il passaggio dal sapere all’azione, dalla consapevolezza alla scelta, dall’orientamento al comportamento. Perché se possiamo affermare con relativa sicurezza che il patrimonio di conoscenze *engagées* maturate nell’arco di più di un secolo in tema di sostenibilità può essere considerato diffuso e condiviso sul piano astratto, lo stesso non può dirsi per la traduzione di quelle conoscenze sul piano fattuale. E l’insegnante, quando lavora alla progettazione e realizzazione delle sue attività, si imbatte costantemente nel problema dell’efficacia nel trasferire un corpus di conoscenze unitamente a strumenti e strategie per la loro rielaborazione concettuale in direzioni autonome, da parte degli educandi, ma anche un modello di utilizzo di quelle conoscenze nella vita, di rispondenza tra pensiero e azione, tra premesse e conseguenze, tra idealità e realtà.

Nel nostro specifico caso, un’educazione alla sostenibilità degna di tale nome trova nei costrutti di *coscienza* e di *saggezza* ecologica gli elementi qualificanti per esemplificare la relazione tra livello astratto e livello concreto della questione e, quindi, per dar luogo ad azioni educative che l’insegnante va promuovendo nei suoi allievi, così come ad una dotazione professionale dell’insegnante stesso, quale educatore e, ancor prima, adulto.

In riferimento al costruirsi permanente di una identità adulta – processo non lineare né scevro di vulnerabilità e contraddizioni – possiamo ravvisare come la *coscienza* si richiami ad un continuo esercizio di scandagliata riflessione su se stessi e sul mondo, di partecipazione intenzionalmente assunta nelle relazioni che determinano condizioni e traiettorie dell'esistenza, poiché essere consapevoli non significa solo conoscere i fatti e le cose come contesto-sfondo delle azioni, bensì anche e soprattutto come ingredienti attivi dei processi razionali ed emotivi che presiedono alle azioni, connotandole in termini di scelte che hanno concause e conseguenze plurime, che non sono neutre e circoscritte ma che, tanto nei presupposti quanto nelle ripercussioni, si configurano come atti *pienamente deliberati*.

Parimenti, la nozione di *saggezza* – che non si riduce alla mera erudizione e all'accumularsi di vissuti – è tale nella misura in cui sa contemplare anche il suo contrario, spinta alla ricerca e al miglioramento: una lezione che proviene dalle parole attribuite a Socrate “so di non sapere”. Vale a dire che si intende la saggezza sulla base di una direzione intenzionale di senso circa l'uso della conoscenza e dell'esperienza acquisite, poste al servizio di un progetto umanizzante non disgiunto da una concezione del collettivo che include le generazioni presenti e quelle future e, come si accennava, la cognizione di ciò che si sa in relazione a ciò che non si sa ancora e a ciò che non si saprà mai. E va da sé che in questo si condensa l'essenza stessa di una identità adulta come *matura* pur nella sua costitutiva *in-maturità* (Demetrio, 1998).

Annettere, dunque, l'aggettivo *ecologica* a questi due termini, *coscienza* e *saggezza*, è utile a evidenziare come l'acquisizione delle cosiddette *green skills* abbia una chance di diventare una componente *stabile, integrata e feconda* nella professionalità docente solo se si danno, contestualmente, anche come dimensioni dell'adulterità del soggetto che educa/insegna, e quindi che concorrono alla sua identità, che ha di per sé una responsabilità di esemplarità e magistralità (Cornacchia e Tramma, 2019), per il solo fatto di essere un'identità adulta.

3. Pratiche narrative e trasformative

Da questa impostazione discendono indicazioni relative al “come” far sì che l'insegnante faccia proprie quelle *competenze di sostenibilità* che si ritiene debbano innervare il suo lavoro didattico, intitolate ai concetti cardine di sistema, interconnessione, complessità, ma anche condivisione, solidarietà, rispetto, responsabilità, cura, buona qualità della vita. Concetti che, appunto, hanno a che fare con la sua formazione personale, oltre che professionale.

Si richiamano dunque almeno due approcci rilevanti nell'ambito dell'Educazione degli adulti: l'*apprendimento narrativo* e l'*apprendimento trasformativo*.

Per ciò che concerne l'*apprendimento narrativo*, basti ricordare che il riferimento principale è ai processi di lettura, costruzione e significazione della propria storia finalizzati alla rielaborazione dell'esperienza e alla messa in evidenza di risorse e competenze, lacune e vulnerabilità, di bisogni, desideri, ambizioni, in termini

di *struttura, coerenza, significato* (Goodson et al., 2010). Nella formazione delle *green skills*, dunque, si può lavorare *con e sulla* propria personale “storia ambientale”, in prospettiva *autobiografica* non meno che, potremmo dire, *antologica*, attraverso una lettura-interpretazione di altre storie riguardanti il rapporto tra l’essere umano e l’ambiente così come è stato restituito nella poesia, nella letteratura, nell’arte figurativa, nel cinema ecc. (Orunesu et al., 1987), considerando l’educazione e la narrazione nel loro essere “tensioni generative” (Demetrio, 2012, p. 33).

Analogamente, circa l’*apprendimento trasformativo*, è sufficiente rifarsi ad alcune linee guida, focalizzandosi sulla rivisitazione/riattualizzazione delle cornici di significato acquisite nei confronti delle quali si è sollecitati a diventare “criticamente riflessivi”, discutendo i propri, e gli altrui, assunti (Mezirow, 2000/2016, pp. 80-84). È un aspetto che può segnare una svolta, laddove insiste sul superamento dei vincoli degli apprendimenti pregressi, per aprirsi a inedite possibilità di considerare l’ambiente e la relazione con esso. In particolare, il “dilemma disorientante” (Mezirow, 2000/2016, p. 82) che va ad innescare la dinamica trasformativa potrebbe essere proprio un tema riconducibile alla crisi ecologica/sostenibilità ambientale, tale da implicare l’avvio di un riesame di sentimenti e credenze che dovrebbe approdare ad una “integrazione” delle nuove posizioni elaborate nel contesto di vita come posizioni che presiedono all’azione. Tra questi poli, si collocano attività di discussione, sperimentazione, formulazione e verifica di ipotesi utili a disvelare i “perché” e i “come” dei propri comportamenti non-sostenibili o sostenibili in un’ottica problematizzante.

4. Conclusioni

Riepilogando, pare essenziale mettere a tema i seguenti punti:

- la formazione dei docenti alle *green skills* può essere opportunamente affrontata nell’alveo delle finalità/strategie dell’Educazione degli adulti;
- ciò evidenzia componenti che presiedono tanto alla cultura della sostenibilità quanto all’identità adulta: *coscienza e saggezza*;
- questi tratti qualificano le *green skills* come acquisizione non superficiale, non nozionistica e non avulsa dall’adulterità/esemplarità/magistralità incarnata nel docente, affinché possano darsi come patrimonio durevole e attivo;
- ne derivano implicazioni sul piano fattuale, quali, ad esempio, quelle dell’approccio narrativo e trasformativo, che stimolano la costruzione e l’appropriazione di significati e orientamenti.

Ne sortisce una visione del docente che, nel mentre si forma come professionista che deve saper cogliere e re-investire le grandi questioni scientifiche ed etiche del suo tempo riconducibili alla sostenibilità, si educa come individuo adulto, che, circa quelle grandi questioni scientifiche ed etiche – *in cauda venenum* – è necessariamente chiamato a prendere una posizione e a giocare un ruolo *per* la sostenibilità.

Riferimenti bibliografici

- Birbes C., Gallerani M. (eds.) (2019). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità*. Bergamo: Zeroseiup.
- Clover D.E. et al. (2013). *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demetrio D. (1998). *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goodson I.F. et al. (2010). *Narrative Learning*. London: Routledge.
- Leopold A. (1949/1997). *Almanacco di un mondo semplice. Il racconto della natura*. Como: red.
- Malavasi P. (ed.) (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Milano: ISU.
- Mariani A.M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Mezirow J. (2000/2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (1991/2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Orunesu G. et al. (eds.) (1987). *Antologia Verde. Letture scientifiche, filosofiche e letterarie per una coscienza ecologica*. Firenze: Giunti Marzocco.
- Cornacchia M., Tramma S. (eds.) (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.

Game-based learning nella formazione iniziale dell'insegnante per un'educazione sostenibile alla salute

Stefania Massaro

Ricercatrice - Università di Bari "Aldo Moro"
stefania.massaro@uniba.it

1. Educazione alla salute e health literacy

Nella società post-covid le istituzioni internazionali valorizzano l'empowerment del cittadino per una salute quale risultato di uno sviluppo armonico e sostenibile dell'essere umano determinato da fattori sociali ed economici oltre che biologici e promuovono interventi di educazione alla salute come snodo strategico di promozione della salute.

L'educazione alla salute si rafforza all'interno di curricula *value-centred* (OECD, 2020) secondo riformulazioni che enfatizzano risorse individuali di autodeterminazione, capacità di indagine, pensiero critico, problem solving, con enfasi sulla responsabilità personale e sociale.

Quale *core foundation* del curriculum la salute e il benessere fisico e mentale si legano a conoscenze, atteggiamenti e valori che incidono su benessere correlato alla qualità di vita e salute di tipo cognitivo, emotivo e sociale. Gli obiettivi didattici devono promuovere il superamento di *equity-gaps* per consentire agli studenti di diventare cittadini proattivi nell'ambito delle pratiche di apprendimento sulla salute. I sistemi educativi devono in tal senso progettare e implementare curricula *future-oriented* garantendo qualità dell'apprendimento degli studenti e benessere, mentre gli studenti devono essere preparati ad intraprendere azioni responsabili verso la sostenibilità e il benessere personale e collettivo.

La telemedicina risponde agli attuali scenari emergenti integrando processi di digitalizzazione della medicina con processi inclusivi di *health literacy* del cittadino, quale insieme di abilità sociali e cognitive che determinano motivazione e capacità di accedere, comprendere e utilizzare le informazioni sul proprio stato di salute con finalità di empowerment per equità e giustizia sociale. La telemedicina, quale approccio multidisciplinare alla salute, valorizza pertanto l'esperienza del paziente sollecitando la costruzione di competenze educative nei contesti di prevenzione quale capacità di partecipazione, conoscenza e comprensione finalizzata alla costruzione di un sapere personale, capace di garantire comportamenti più salutari.

2. Promozione di stili di vita salutari e gamification: una ricerca transdisciplinare

Con finalità di ricerca in ambito *e-health* nell'ambito dell'Università di Bari è stato creato il Centro di Ricerca in Telemedicina Citel. Al suo interno è stata costituita l'Unità di Ricerca "E-health and wellbeing Education" (coord. prof L. Perla) con lo scopo di:

- identificare uno 'spazio educativo' e sviluppare un modello educativo teso alla promozione di responsabilità e pensiero critico nella gestione della salute, con esiti di benessere e qualità di vita, in una prospettiva salutogenica di apprendimento permanente
- ridefinire il ruolo attivo del paziente/cittadino nella prevenzione primaria, secondaria e terziaria
- promuovere l'*health literacy* quale fondamenta di un approccio olistico alla promozione della salute mediante competenze che consentano di recuperare informazioni, valutarne l'affidabilità e compiere scelte informate in tale ambito
- costruire una triangolazione empowerment, *health literacy* e processi informativo-educativi per la fondazione di una moderna cittadinanza nella direzione dello sviluppo sostenibile e del superamento di barriere psicologiche, culturali e sociali
- collegare cultura umanistica e scientifica nel paradigma concettuale della transdisciplinarietà in cui le discipline umanistiche orientino la prospettiva su disuguaglianze e discriminazioni
- promuovere una integrazione tra medicina basata su evidenze e medicina narrativa
- progettare metodologie formative innovative per medici e operatori sanitari.

Entro tali quadri di riferimento con il Citel-Uniba abbiamo ipotizzato uno studio multi/transdisciplinare e *stakeholder-oriented* orientato a indagare i determinanti del fenomeno dell'obesità e ridurre il gap tra sapere scientifico e stili di vita (Massaro, Perla, 2021).

Finalità del progetto è di sviluppare alimenti e strumenti digitali innovativi e un modello educativo *research-based* per prevenire l'obesità e promuovere comportamenti sani.

Obiettivi del progetto:

- migliorare la comprensione della salute umana a varie età fornendo soluzioni nutritive innovative e promuovere un modello di educazione virtuale del paziente rivolto a qualità di vita e *engagement* nell'assistenza virtuale
- sviluppare un modello educativo per la promozione di *health literacy* e *digital health literacy* di bambini e famiglie basato su innovazioni digitali nell'ambito della *gamification*
- progettare e sperimentare il *Digital Twin* quale paradigma per la personalizzazione dei trattamenti di cura tramite AI e creazione di avatar fenotipici

- sperimentare il *Personal Coach* o *Virtual Assistant* implementato come una tecnologia ibrida in cui un coach umano e un'AI sono integrati per supportare il bambino nelle varie fasi delle sue modifiche comportamentali anche attraverso *serious games*
- monitorare e valutare l'accettabilità e l'impatto dell'avatar nelle rappresentazioni mentali del bambino.

Ambitions:

- Promuovere *health literacy* e stili di vita salutari in contesti di prevenzione primaria, secondaria e terziaria affrontando le sfide tecnologiche dell'IA, massimizzando le opportunità offerte dalle nuove soluzioni digitali e sfruttando il potenziale delle soluzioni intelligenti in modo inclusivo ed etico
- Innovare la *gamification* attraverso l'approccio del *Digital Twin Avatar* quale rappresentazione virtuale che promuove l'interazione con il bambino combinata con meccanismi di gioco per rendere il bambino consapevole della situazione di salute, dei progressi dell'intervento sul suo stato di salute, aumentare la fiducia nel raggiungimento degli obiettivi di salute, simulare situazioni *what-if* per comprendere gli effetti di comportamenti corretti e scorretti, implementare un'alimentazione personalizzata e monitorare gli interventi più promettenti.

3. *Game-based learning* per educare alla salute

Nell'ambito dell'Università di Bari gli studenti del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria sono stati coinvolti una attività sul tema della promozione della salute in classe.

Gli studenti sono stati invitati a realizzare un'attività basata sul gioco come dispositivo didattico utile per la costruzione di una competenza docente chiamata a sollecitare iniziativa, responsabilità e motivazione dello studente per la costruzione di *health literacy*, con obiettivi di capacità di decisione informata e di promozione di un pensiero basato sulle evidenze.

Mediante realizzazione di brevi storie illustrate e dialoghi tra personaggi gli studenti hanno lavorato sulle risorse della scuola primaria istituite dalla rete internazionale IHC - *Informed Health Choices Network* (2019) - identificate come insieme di concetti chiave che i bambini devono comprendere e applicare per valutare possibilità di trattamento e fare scelte sanitarie informate.

Tra i concetti chiave che sono evidenziati nelle risorse della scuola primaria IHC vi sono:

1. riconoscere affermazioni sugli effetti di trattamenti che hanno una base inaffidabile: i trattamenti possono essere dannosi / le esperienze personali o gli aneddoti (storie) sono una base inaffidabile per valutare gli effetti della maggior

parte dei trattamenti / i trattamenti ampiamente utilizzati o trattamenti che sono stati utilizzati per molto tempo non sono necessariamente benefici o sicuri / trattamenti nuovi o più costosi potrebbero non essere migliori delle alternative disponibili / le opinioni di esperti o autorità non forniscono da sole una base affidabile per decidere sui benefici e sui danni dei trattamenti / interessi contrastanti possono dare luogo a affermazioni fuorvianti sugli effetti dei trattamenti;

2. capire se i confronti tra trattamenti sono equi e affidabili: l'identificazione degli effetti dei trattamenti dipende dal confronto / piccoli studi in cui si verificano pochi eventi di esito di solito non sono informativi e i risultati possono essere fuorvianti
3. fare scelte informate sui trattamenti: le decisioni sui trattamenti non dovrebbero basarsi sulla considerazione solo dei loro benefici.

L'obiettivo è avvicinare gli studenti ai percorsi dell'informazione medico scientifica e fornire loro gli strumenti per decodificarla, interpretarla e prendere decisioni di salute basate sulle evidenze secondo un'idea di integrazione dei principi del pensiero critico nella scienza con il curriculum scolastico tradizionale attraverso attività di gioco

Le storie realizzate saranno sperimentate con i bambini nell'ambito di UDA realizzate in gruppo. Successivi passaggi promuoveranno il passaggio dall'*health literacy* alla *digital health literacy*.

Riferimenti bibliografici

- Massaro S., Perla L. (2021). Studio esplorativo sulla prevenzione e cura dell'obesità attraverso la Telemedicina: orizzonti transdisciplinari del lavoro educativo. In *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD* (pp. 635-642). Lecce: Pensa MultiMedia.
- OECD (2020). *Curriculum (re)design. A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project*. From <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>
- Oxman A.D., Chalmers I., Austvoll-Dahlgren A., Informed Health Choices group (2019). *Key Concepts for assessing claims about treatment effects and making well-informed treatment choices* [version 2; peer review: 3 approved]. *F1000Research* 2019, 7, 1784.
- Perla L., Massaro S. (2022). Virtual Patient Education Scenarios: Exploratory Step in the Study of Obesity Prevention Through Telemedicine. In Casalino G. et al. (Eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2021. Communications in Computer and Information Science* (Vol. 1542). Cham: Springer.

Narrare il consumo a scuola. Voci, corpi, strumenti

Stefano Oliviero

Professore Associato - Università di Firenze
stefano.oliviero@unifi.it

1. Narrare il consumo

L'esperienza di cui darò alcuni cenni in queste pagine intreccia i miei due principali assi di ricerca degli ultimi anni: l'educazione al consumo e alla sostenibilità e le memorie educative e scolastiche con una prospettiva di Public History.

Il contributo descriverà infatti un'esperienza di formazione per insegnanti in servizio della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione avviata nell'anno scolastico 2016/17 e proseguita fino all'anno successivo, ovvero il corso di aggiornamento intitolato *Narrare il consumo a scuola. Voci, corpi, strumenti* e organizzato dalla Fondazione teatro Goldoni di Livorno, Scuola Coop e Unicoop Tirreno. Corso al quale chi scrive ha collaborato in prima persona a partire dalla fase di progettazione, così come a quella dello svolgimento vero e proprio delle lezioni e dei laboratori, fino al monitoraggio, previsto per l'a.s. 2017/18, dei percorsi ideati dai partecipanti nella fase formativa.

Il corso, articolato in 60 ore di lezioni frontali e di laboratori, intendeva appunto fornire ai partecipanti elementi utili ad acquisire strumenti per progettare percorsi di educazione al consumo avvalendosi anche delle tecniche teatrali.

Gli iscritti al corso complessivamente sono stati 25 insegnanti della scuola dell'infanzia e del primo ciclo in servizio presso le scuole livornesi a cui il corso era destinato in esclusiva.

In altre parole, *Narrare il consumo a scuola*, oltre a far acquisire ai docenti partecipanti i "fondamentali" del linguaggio teatrale (utilizzo corretto della voce, consapevolezza della gestualità, della comunicazione verbale e non verbale, della relazione comunicativa con l'altro) ha avuto come obiettivo la costruzione, insieme agli insegnanti partecipanti, di percorsi curricolari di educazione al consumo - da inserire in una programmazione interdisciplinare e integrata con il territorio - sulla base degli stimoli offerti durante gli incontri, i quali hanno avuto natura metodologica e naturalmente hanno ruotato anche sul tema del "consumo" nella sua valenza educativa.

L'a.s. successivo, in accordo con alcuni dei soggetti organizzatori, è stata poi avviata la fase di monitoraggio di quei progetti realizzati in alcune scuole cittadine in sinergia con il contesto locale.

2. Il corso

L'idea di realizzare questo corso di formazione è nata dall'impulso di Cristina Del Moro, responsabile dell'educazione al consumo consapevole (ECC) di Unicoop Tirreno, le cooperative di consumatori che all'epoca si estendevano geograficamente tra parte della Toscana, il Lazio e la Campania (regione, quest'ultima, recentemente slegata dal circuito dell'ECC). La Coop, come è noto, da oltre 40 anni è impegnata nella educazione al consumo e alla sostenibilità con un'attività variegata ed estesa in buona parte della penisola che va dalla produzione di materiale didattico per supportare gli interventi diretti nelle scuole di ogni ordine e grado, alle iniziative rivolte a tutti i cittadini nonché attività di formazione per gli insegnanti (Oliviero, 2019; ANCC, 2010).

Il corso, dunque, partiva sostanzialmente dagli elementi di base dell'educazione al consumo, ma il coinvolgimento della Fondazione Teatro Goldoni come partner del progetto ci ha immediatamente indirizzati verso una riflessione sulle potenzialità educative della narrazione (Demetrio, 2012) per farne parte integrante tanto delle attività didattiche quanto delle competenze in uscita dei partecipanti.

Prima di descrivere le caratteristiche di *Narrare il consumo*, seppur solo per punti come previsto dall'economia di questo spazio, è necessario però storicizzare questa esperienza, ovvero ricordare che si tratta di un corso per insegnanti progettato e realizzato fra il 2016 e il 2017. Sebbene possa sembrare un periodo poco distante dall'attuale, per quanto riguarda invece le dinamiche sull'educazione al consumo e alla sostenibilità e al loro rapporto con la scuola le differenze sono sostanziali. Basta pensare che l'Agenda 2030 è stata varata nel 2015 e che fra il 2016 e il 2017, sebbene i 17 Goal fossero ormai parte integrante dell'ordinamento istituzionale (Giovannini, 2018), nell'ambito dell'istruzione non sembravano ancora esser stati metabolizzati o comunque era prevalsa un'interpretazione che favoriva una lettura dell'educazione alla sostenibilità come educazione ambientale¹. Inoltre i *Nuovi scenari per le indicazioni nazionali* (2018), dove la sostenibilità ha un ruolo chiave, non erano stati ancora pubblicati, così come era ancora del tutto remota la possibilità di avere una nuova disciplina trasversale e verticale, l'educazione civica, poggiata principalmente proprio sull'Agenda 2030².

Insomma, la scuola tutta, così come gli insegnanti coinvolti nel corso di formazione, non poteva avere quel grado di consapevolezza sui temi della sostenibilità e del consumo maturato poi in meno di un lustro, tanto meno l'approccio olistico e sistemico implicito all'Agenda 2030 pareva esser un concetto socializzato nell'ambito scolastico.

Bisogna poi considerare quanto allora, nel 2016, fosse recente l'approvazione della legge n. 107, la cosiddetta Buona scuola varata appunto nel luglio del 2015,

1 MIUR, *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*, <https://www.youtube.com/watch?v=-WXhLSgi7YHY>

2 Cfr. https://www.istruzione.it/educazione_civica/

la quale come è noto per certi versi orientava la scuola verso prospettive economicistiche e di subordinazione alle logiche di mercato o comunque competitive, dunque in antitesi ai principi di cooperazione e partecipazione raccomandati e indispensabili per il successo dell'Agenda. Non a caso, il cammino partito negli anni Settanta – ovviamente del Novecento – verso la prospettiva olistica sopracennata riguardo il tema della sostenibilità è andato di pari passo con l'accelerazione verso un modello liberista nelle politiche economiche, sociali e di istruzione che ha caratterizzato buona parte del mondo occidentale a partire dagli anni Ottanta (Oliviero, 2021).

In questo contesto la finalità principale di *Narrare il consumo* è stata allora di impegnare i docenti partecipanti nella costruzione di sinergie fra scuola e territorio (tema ricorrente nel dibattito educativo e su cui qui non possiamo soffermarci) dapprima durante le attività del corso per poi sperimentare percorsi educativi e didattici coinvolgendo altri soggetti e enti locali nello stesso a.s. e in quello successivo.

La riflessione da cui siamo partiti, e che ha fatto da asse portante agli interventi in aula previsti dal corso, ha ruotato intorno alla valenza educativa dei consumi e alla loro capacità di innescare processi formativi (Oliviero, 2018). Non a caso le lezioni frontali e le attività laboratoriali hanno insistito a più riprese sulla costruzione delle identità individuali e collettive e sul loro rapporto con i consumi, avvalendosi dell'incontro fra la letteratura antropologica, e in particolare degli studi di Daniel Miller (1998; 2013; 2014), con quella storico-educativa, con riferimento specifico alla storia applicata e alla Public History (Bandini e Oliviero, 2019).

Insomma, in ultra-sintesi, le scelte di consumo e la relazione con gli oggetti e con l'ambiente che ci circonda, relazione che può esser calata anche nel tempo, determinano le identità delle persone. Identità appunto mai definita una volta per tutte, ma in continuo movimento. Un processo in divenire nel corso del tempo (Fabietti e Matera, 1999).

Parallelamente i docenti iscritti al corso hanno lavorato nelle attività teatrali in piena sintonia con quanto affrontato in aula, cimentandosi quindi in percorsi laboratoriali sulla corporeità e sulla relazione, sul rapporto con lo spazio e con le persone che ci circondano, nonché sulla dimensione del racconto. Come accennato in apertura, il dialogo serrato tra narrare e educare ha offerto infatti una base solida su cui costruire il corso.

Il racconto di sé stessi, i nostri ricordi scelti fra tanti, determinano la nostra identità in concorso con la memoria collettiva (Fabietti e Matera, 1999). Siamo in definitiva convinti che per un insegnante lavorare sull'identità individuale e collettiva, sulla consapevolezza di quanto l'identità possa esser definita da ciò che ci circonda e sull'influenza che l'educazione ha in questo processo, sia un obiettivo di apprendimento di base necessario proprio per sviluppare le competenze relative alla sostenibilità. Per incentivare invece efficacemente legami tra scuola e territorio, dunque contribuire alla creazione di una comunità educante reale, è necessario promuovere un processo di condivisione delle memorie individuali per costruire la memoria collettiva dal basso, processo i cui meccanismi dovranno altresì entrare

a far parte della formazione dei docenti. Insomma, una formazione degli insegnanti che possa avvalersi di un'educazione della memoria per sostenere l'educazione alla sostenibilità, da affiancare all'approccio storico come metodo per favorire una lettura critica e consapevole della realtà. Realtà come risultato delle scelte individuali e collettive sulla quale, grazie all'educazione, potremmo invece intervenire per determinare svariati futuri alternativi.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Nazionale Cooperative di Consumatori (ANCC). (2010). *Trent'anni. Spesi bene: con i ragazzi, le famiglie, gli insegnanti*. Bologna: Consumatori.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.) (2019). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: FUP.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Fabietti U., Matera V. (eds.) (1999). *Memorie e identità. Simboli e strategie del ricordo*. Roma: Meletemi.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Miller D. (1998). *Teoria dello shopping*. Roma: Editori Riuniti.
- Miller D. (2013). *Per un'antropologia delle cose*. Milano: Ledizioni.
- Miller D. (2014). *Cose che parlano di noi. Un antropologo a casa nostra*. Bologna: il Mulino.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, Nota di Trasmissione, prot. n. 3645 del 1 marzo 2018, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- Oliviero S. (2018). *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*. Milano: FrancoAngeli.
- Oliviero S. (2019). Il supermercato e l'educazione al consumo in Italia. Storia di un luogo educativo. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 113-127.
- Oliviero S. (2021). La Scuola nella società delle gomitate (2010-2020). In S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla Scuola al sistema formativo* (pp. 228-270). Milano: Pearson.

Formare insegnanti per educare alla cittadinanza *green*

Monica Parricchi

Ricercatrice - Libera Università Bolzano
monica.parricchi@unibz.it

1. Il contesto

Le importanti e difficili sfide della società complessa pongono problemi di fronte ai quali, nel corso della storia dell’Umanità, le società e le civiltà hanno reagito con modalità molto diverse. Nella spazialità e temporalità dell’abitare la Terra, lo sguardo pedagogico-educativo per lo sviluppo sostenibile riveste oggi un interesse culturale, scientifico ed al tempo stesso politico, di immediata rilevanza per la governance, per la scuola e la formazione. Il cambiamento profondo che caratterizza i tempi attuali pone i sistemi scolastici di fronte a nuove sfide, che rendono rapidamente obsoleto quanto la scuola insegna e come molti docenti agiscono. Oggi le questioni legate al cambiamento rappresentano una sfida per la società, per l’educazione e per il sistema educativo. Ciò richiede di affrontare vecchi temi sotto una nuova prospettiva ed il rapportarsi a nuovi temi con modelli sconosciuti; allo stesso tempo emerge una richiesta di nuovi approcci all’insegnamento ed all’apprendimento che possano affrontare l’ampiezza e la complessità dello sviluppo sostenibile (Malavasi, 2020).

Se la scuola, comunità educativa e luogo per la formazione sia dell’uomo che del cittadino, deve porsi il problema di come insegnare ai ragazzi a vivere l’era della globalizzazione, promuovendo stili di vita sostenibili e favorendo comportamenti responsabili nella prospettiva del futuro, la formazione dei docenti dovrebbe svolgere un ruolo fondamentale non solo per la qualità della scuola ma della società stessa. L’obiettivo 4 dell’Agenda 2030 “istruzione di qualità” considera il contesto scuola e la professionalità dell’insegnante centrali per una crescita armoniosa degli studenti. Ne emerge l’importanza fondamentale di formare i futuri insegnanti e quelli in servizio, per favorire il benessere, agevolare l’apprendimento e garantire pari opportunità alle future generazioni (Baldacci et al., 2020).

La funzione docente, vocata a garantire il successo formativo sulla base di un profilo professionale connotato da competenze disciplinari, pedagogico-didattiche, psico-sociologiche, deve essere attualmente formata anche a competenze trasversali e interdisciplinari, quali le *green skills*, intese in senso ampio, non solo legate all’ambiente, ma al concetto di cura, cittadinanza e rispetto. L’insegnante è il centro delle trasformazioni che interessano l’agire individuale e collettivo nella società globale. Il vettore di significazione dell’umano, in quanto lo accompagna nella scoperta degli orizzonti di libertà e di agency (Margiotta, 2017).

Un nuovo modo di lavorare a scuola richiede anche un nuovo modo di pensare, che a sua volta rende necessario un nuovo modo di formare e di imparare, e che riguarda quindi sia i percorsi proposti a giovani e adulti, ma anche le stesse competenze degli insegnanti e dei formatori, che devono adeguarsi sia a livello di contenuti, che di metodi pedagogici, poiché il mestiere di educare è quello che si vorrebbe poter insegnare ad ogni docente (Mariani, 2017). Gli insegnanti devono essere posti in grado di acquisire e di spendere capacità professionali che integrino le corrette conoscenze disciplinari, già in loro possesso, con i filoni legati a nuovi contesti.

Il soggetto deve essere formato alla comprensione della complessità della nozione di cittadinanza, che stabilisce uno status in divenire, quello di cittadino, soggetto attivo all'interno di un mondo plurale e complesso. La cittadinanza attiva, come strategia per il perseguimento del bene comune, si raggiunge attraverso esperienze che consentano di apprendere ad aver cura di sé, degli altri e dell'ambiente e che promuovano forme di cooperazione e solidarietà. Educare alla cittadinanza oggi significa educare alla condizione umana nell'età globale, strategia sostanziale per dare ai giovani la consapevolezza di essere cittadini del mondo (Parricchi, 2021). Ciò implica educare competenze necessarie al confronto e alla decisione su tematiche comuni e promuovere le opportunità di partecipazione, in cui essere cittadini significa essere in grado di esercitare il proprio pensiero critico e riflessivo per trasformare la società, tenendo insieme sia la dimensione dell'essere che quella del fare.

L'educazione alla cittadinanza green degli studenti può avvenire solo attraverso la testimonianza degli insegnanti, perché educare è testimoniare (Corsi, Sani, 2004). La *Green transition* deve essere quindi vissuta come forte opportunità di crescita non solo per governi, aziende e lavoratori ma coinvolge anche studenti, docenti, giovani e adulti, cittadini dell'oggi e del domani.

Da quanto esposto, ne consegue che gli insegnanti devono essere posti in grado di acquisire e di spendere capacità professionali che integrino le corrette conoscenze disciplinari già in loro possesso con i nuovi filoni di cittadinanza (Parricchi, 2019). L'insegnamento, infatti, è una funzione complessa, che nella società attuale si trova a dover fare i conti con la necessità di definire il proprio statuto, compreso tra un polo tecnico riferito alla pratica, che permetta di intercettare, comprendere ed affrontare le situazioni concrete di lavoro nell'urgenza entro la quale si presentano e un polo culturale, che ne determina le finalità sul piano umano, morale e politico (Pentucci, 2018). I docenti devono essere formati a essere *agenti di cambiamento* (Unesco, 2017), a educare a una gestione consapevole delle risorse, in un'ottica di lungo periodo, comprendendo il legame tra comportamento individuale e risultato su ambiente e società, nell'ottica dell'"Entrepreneurial teachers" (EC, 2014) promosso dall'Europa.

È sempre più necessaria una nuova professionalità docente, caratterizzata da: progettualità, dovendo pensare collettivamente; responsabilità, cioè da capacità di rispondere a problemi ed esigenze educative specifiche; impegno formativo e riflessività pedagogica, per essere consapevoli dei modelli educativi (Riva, 2008).

2. Un percorso

Nell'ambito del Corso di Educazione alla cittadinanza, proposto nel V anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso la Libera Università Bolzano, si sta lavorando con gli studenti per ricostruire il loro percorso di studi in ottica *green*. Attualmente il corso è in itinere, di conseguenza, non è possibile presentare i risultati delle attività, ma solo l'impianto del lavoro.

In particolare, si intende indagare con loro, a partire dal portfolio che hanno elaborato nel quinquennio con le responsabili di tirocinio:

- il livello di percezione degli studenti - futuri insegnanti rispetto al tema della sostenibilità;
- il livello di interiorizzazione delle competenze per attuare scelte nel presente e ragionare in termini di progettualità per il futuro, sostenibilità, gestione dell'incertezza;
- il livello di professionalità acquisita per educare alla sostenibilità;
- i risultati di apprendimento conseguiti, in termini di competenze, abilità e conoscenze sulle tematiche green, estrapolandoli all'analisi del portfolio;
- ricostruzione riflessiva dei saperi appresi e della professionalità di base costruita.

Lavorare dall'università sull'abitudine a ragionare, in termini di orizzonte temporale, su responsabilità individuale e nessi di causa-effetto, è funzionale a educare ad apprendere a contestualizzare le decisioni da prendere e i comportamenti da attuare, contribuendo alla formazione di un atteggiamento etico-mentale applicabile ai diversi ambiti e contesti di vita. Tale approccio prepara inoltre a sviluppare quella sensibilità problematica che è un aspetto fondante della professionalità docente finalizzata a ripensare le conoscenze per orientarsi in un mondo imprevedibile, in continuo e rapido cambiamento, per riconoscere e condividere i valori comuni, nell'essere consapevoli della propria umanità per vivere in armonia con il Pianeta (Unesco, 2017). Nel rapporto "Learning for the future" (UNECE, 2012) le competenze degli educatori allo sviluppo sostenibile, sono classificabili relativamente alle tipologie dell'approccio olistico, immaginando il cambiamento attraverso l'esplorazione di futuri alternativi. Emerge dunque la necessità di identificare e mettere in atto un impianto formativo destinato ai futuri docenti, in grado di garantire uno stesso livello di base di conoscenze e di competenze del corpo insegnante che sarà chiamato a preparare, in modo interdisciplinare, sui temi ambientali e dello sviluppo sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Nigris E. Riva M.G. (eds.) (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M., Sani R. (eds.) (2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.

- Malavasi PL. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mariani A.M. (ed.) (2017). *L'agire scolastico*. Brescia: Morcelliana.
- Margiotta U. (ed.) (2010). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2017). Il valore sociale e formativo delle professioni educative. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 247-257.
- Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Parricchi M. (2021) Itinerari di cittadinanza a scuola. Economia e sostenibilità per un mondo plurale *Pedagogia Oggi*, 19(2), 46-53.
- Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Riva M.G. (ed.) (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Unece (2012). *Learning for the future – Competences in education for Sustainable Development*. https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: Unesco Publishing.
- Unesco (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris: Unesco Publishing.
- European Commission (2014). *Entrepreneurship Education. A Guide for Teachers*. Bruxelles: Unit entrepreneurship 2020.

UNESCO.

Climate Change Education for Sustainable Development

Simona Sandrini

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
simona.sandrini@unicatt.it*

1. *Education for Sustainable Development* (ESD), un impegno verso il 2025

Il recente studio “Learn for our planet. A global review of how environmental issues are integrated in education” dell’UNESCO (2021) ha analizzato la misura in cui le questioni ambientali e di sostenibilità sono integrate nelle politiche e nei programmi d’istruzione primaria e secondaria di quarantasei Stati membri dell’UNESCO, in specifico soffermandosi su due grandi sfide dei nostri tempi, il cambiamento climatico e la perdita di biodiversità.

La pubblicazione si basa su più componenti di studio: (i) la principale è un’analisi dei programmi d’istruzione e dei quadri curriculari nazionali (78 documenti), integrata da revisioni accademiche e letteratura grigia; (ii) la seconda fonte sono interviste con esperti (dei ministeri dell’Istruzione o dell’Ambiente, accademici e di ONG) rispetto all’inclusione di questioni ambientali nell’istruzione primaria e secondaria; (iii) terzo, un sondaggio online (settembre-novembre 2020) ad insegnanti e dirigenti scolastici di istruzione primaria, secondaria e terziaria di 93 paesi, per un totale di 1.600 risposte.

Lo studio, senza pretesa di esaustività, evidenzia alcuni limiti dell’indagine: (i) ridotta equipollenza dei documenti e possibile perdita di alcuni contenuti rilevanti a causa dell’uso di termini alternativi non identificati dal software di ricerca per parole chiave; (ii) mancata rilevazione della specificità dei contenuti presenti nei curricula di livello scolastico e disciplinare, nei libri di testo e in altre linee guida didattiche, poiché si sono analizzati materiali dei programmi politici di alto livello; (iii) distribuzione diseguale di risposte per paese. I risultati consentono perciò di trarre conclusioni sulla politica e sui documenti curriculari nei sistemi d’istruzione a livello globale ma sono necessari ulteriori approfondimenti per comprendere l’inclusione quotidiana nei programmi didattici delle scuole, attraverso materie, gradi, livelli, pratiche e attività pedagogiche.

A livello globale, il documento rileva una progressiva presenza del tema della sostenibilità nei programmi di istruzione attraverso la cosiddetta *Educazione allo Sviluppo Sostenibile* (ESD), in linea con l’obiettivo 4.7 dell’Agenda ONU 2030 (ONU, 2015) di assicurare entro il 2030 un’educazione che permetta a tutti gli studenti di acquisire conoscenze e competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile. Tuttavia, sebbene il 92% dei documenti politici e dei curricula

analizzati include almeno un riferimento ai temi ambientali, la profondità dell'inclusione è in media "molto bassa"; rispetto ai documenti educativi nazionali, il 45% fa scarso o nessun riferimento ai temi ambientali; solo il 17% dei documenti rientra nella categoria "moderata" profondità.

A fronte di queste evidenze, esiste l'impegno siglato dalla *Dichiarazione di Berlino* (UNESCO, 2021b) durante la *Conferenza sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile* del maggio 2021, a mettere l'ESD al centro dei programmi scolastici entro il 2025.

Nel 2018 l'UNESCO suggeriva due condizioni chiave favorevoli e abilitanti per l'effettiva integrazione/inclusione dei principi guida relativi all'ESD a livello di istruzione (UNESCO, 2018): (i) la progettazione di nuove iniziative educative o pedagogiche; (ii) la definizione delle priorità politiche. Si comprende così l'importanza in Italia di novità documentali e normativo-istituzionali quali la legge 92/2019, il programma RiGenerazione Scuola e il PNRR.

Il modo in cui l'educazione sostenibile può essere incorporata nel curriculum scolastico è duplice (UNESCO, 2018): quasi nove paesi su dieci analizzati nel 2018 (88%) utilizzavano approcci interdisciplinari, insegnando tali contenuti in più di una disciplina o area disciplinare (in particolare, America Latina, Caraibi, Africa); oltre la metà dei paesi (57%) ha riferito di integrare questo contenuto come argomento separato (un approccio tematico autonomo è diffuso in Europa e Nord America).

Inoltre, vi è spazio per migliorare la preparazione in materia di ESD per gli insegnanti, essendo le questioni ambientali debolmente integrate nei programmi di formazione nel pre-servizio e in servizio. Nel 2016, solo il 20% dei paesi ha riferito che gli insegnanti stanno ricevendo un tempo di preparazione sufficiente per fornire istruzione su temi e argomenti dell'obiettivo 4.7 dell'Agenda (UNESCO, 2018, p. 8).

2. *Climate Change Education for Sustainable Development* (CCESD), prospettive di insegnamento

Nella progressiva presenza della sostenibilità nei curricula, la situazione peggiora se si fa riferimento alle tematiche specifiche analizzate nel documento dell'UNESCO (2021): il *cambiamento climatico* e la perdita di biodiversità, che sono menzionati rispettivamente solo nel 47% e nel 19% dei documenti politici e dei curricula analizzati.

Ancora, dove si riscontri l'apprendimento di conoscenze sul clima, con una maggiore enfasi verso un approccio cognitivo, scarsa è l'attenzione a sviluppare competenze socio-emotive, di azione e partecipative per il clima. Nonostante ciò, la maggior parte degli intervistati ha sottolineato l'importanza cruciale di attività incentrate sull'azione nell'apprendimento ambientale, anche attraverso la partecipazione a progetti e altri tipi di pedagogie interattive e olistiche, per studenti informati, competenti, pieni di speranza e coinvolti. Non si sta facendo a sufficienza,

si dichiara nel documento, per garantire che ciò che si apprende aiuti ad affrontare le sfide ambientali già emergenti.

Quanto rilevato è anacronistico rispetto alla diffusa necessità di *alfabetizzazione educativo-climatica*. È una priorità testimoniata dallo scenario climatico che stima in pochi anni l'irreversibilità dei cambiamenti climatici e per le richieste motivate delle giovani generazioni che partecipano a numerose attività ambientali al di là dell'istruzione formale. Inoltre, l'Europa nei suoi indirizzi politici è impegnata a diventare un continente a impatto climatico zero attraverso la cosiddetta transizione ecologica, con un'attenzione crescente all'ecologizzazione delle professioni a livello di competenze (Commissione Europea, 2020).

Se l'educazione allo sviluppo sostenibile (ESD) deve essere messa al centro dei programmi scolastici entro il 2025, serve chiedersi quale specifica progettazione pedagogico-didattica richieda quella che l'UNESCO denominava già nel 2010 "Climate Change Education for Sustainable Development" (CCESD). *L'educazione ai cambiamenti climatici* è riconosciuta come un'area prioritaria dell'ESD per la crescente vulnerabilità planetaria e necessita di addivenire una componente fondamentale dell'apprendimento e della socializzazione *lifelong, lifewide e lifedeeep*, come si sta sviluppando nel nord Europa.

L'istruzione offre un'opportunità educativa agli studenti e alla scuola per mitigare e adattarsi ai cambiamenti climatici, laddove quest'ultimi di contro potranno abbattersi sulle risorse e le capacità di questa agenzia, ad esempio distruggendo le infrastrutture scolastiche, interrompendo l'insegnamento con impatti negativi sull'apprendimento degli studenti.

In questo ambito, la formazione degli insegnanti – dei dirigenti e degli educatori del sistema formativo integrato, dalla scuola dell'infanzia fino all'università – richiede uno spazio di riflessione specifico, affinché l'educazione ai cambiamenti climatici sia inclusa nei programmi universitari e nella formazione continua in servizio per il corpo docente. Migliorando le conoscenze sulle questioni socio-scientifiche legate al clima; sviluppando competenze sull'insegnamento dei cambiamenti climatici utilizzando approcci di apprendimento trasformativo; integrando globale e multidisciplinare, pensiero critico e risoluzione dei problemi. Per la professionalità docente implica la comprensione di rilevanti questioni educative e sociali sottese all'interpretazione pedagogica del *global warming* (prima fra tutte, la povertà ambientale), tra valori e relazioni, cultura comunitaria e collaborativa, affinché l'educazione climatica divenga una opportunità per rigenerare scuola, ambiente e società.

È necessario un cambiamento urgente, ma un cambiamento duraturo è impossibile senza l'istruzione. Le professioni del pedagogico possono farsi agenti di questo cambiamento (Malavasi, 2020) e testimoni di uno sviluppo trasformativo e civico che "è comunque e sempre un percorso di individuazione personale nel sociale, orientato dalla cultura di appartenenza e costruito *nella comunicazione*, a livello *inter e intrasoggettivo*" (Dozza, 2010, p. 45). "La domanda che segue è: quali competenze di cittadinanza deve possedere il docente, dal momento che le stesse devono essere trasmesse all'allievo, aiutandolo a costruirsele nel gruppo dei compagni e degli altri attori scolastici?" (Crescenza, Riva, 2021, p. 41).

Riferimenti bibliografici

- Commissione Europea (274/2020). *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*. Bruxelles: 1.7.2020.
- Crescenza G., Riva M. (2021). Riflessioni pedagogiche di una scuola al bivio. Tra contraddizioni, spinte ideologiche, tensioni innovatrici. *Pedagogia più Didattica*, 7(2), 32-45.
- Dozza L. (2010). La Scuola Se. Ovvero, la professione docente. *Studi sulla formazione*, 2, 43-50.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: ONU.
- UNESCO (2010). *Climate change education for sustainable development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Progress on education for sustainable development and global citizenship education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Learn for our planet. A global review of how environmental issues are integrated in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021b). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.

Per una scuola aperta al territorio: didattica, professionalità e natura

Michela Schenetti

*Professoressa Associata - Università di Bologna
michela.schenetti@unibo.it*

1. Il progetto 'La scuola in natura'

Il presente contributo illustra le caratteristiche di una ricerca triennale coordinata dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna in collaborazione con il CTR Educazione alla Sostenibilità di Arpa Emilia-Romagna e attualmente in corso. È collegata al progetto 'La Scuola in Natura', realizzato dai Ceas (Centri di educazione alla Sostenibilità ambientale), in collaborazione con Nidi, Scuole dell'infanzia, Primarie, Secondarie e con Enti Locali, in attuazione al Programma Triennale Informazione e Educazione alla Sostenibilità INFEAS 2020-2022 e si propone di implementare e consolidare in ambito didattico le opportunità offerte dall'ambiente naturale e dal territorio. La ricerca supporta il progetto con l'obiettivo di investire sulle competenze professionali degli educatori ambientali in connessione con gli insegnanti per sostenere pratiche di educazione all'aperto in prospettiva sostenibile, inclusiva e coerente con le più recenti indicazioni internazionali e nazionali (UNESCO, 2017; Legge 92/2019) e promuovere esperienze formative che valorizzino un pensare radicato nell'esperienza sensibile e il diffondersi di una nuova cultura ecologica (Mortari, 2020). I riscontri empirici della letteratura degli ultimi anni dimostrano che vi è una relazione significativa fra *place based learning* (Smith, 2002) e migliori esiti nell'apprendimento, nonché un generale sostegno allo sviluppo nell'infanzia (Kuo et al., 2019) e che gli ambienti esterni, in particolare quelli naturali, hanno effetti benefici su bambini e adulti (Humbertston et al., 2016). Uno degli allarmi più evidenti riscontrati nell'ultimo trentennio a livello internazionale, il 'deficit di natura' (Louv, 2005), indica la crescente mancanza di contatto con il mondo naturale, relegando l'infanzia e l'adolescenza ad una progressiva invisibilità, che va di pari passo con il peggioramento delle condizioni dell'ambiente. Anche per questi motivi, i temi dell'*Outdoor learning* e dell'*outdoor education*, complice la Pandemia da Covid-19, sono diventati recentemente oggetto di interesse nel sistema formativo nazionale. Sono infatti, più frequenti, anche in Italia, indicazioni orientate al privilegiare gli spazi all'aperto per svolgere attività didattica (Indire, 2021) e far crescere una scuola caratterizzata al contempo da qualità ed equità, attraverso la promozione di relazioni significative tra le persone e con il territorio (De Bartolomeis, 1980). In conseguenza delle ragioni illustrate, la formazione e lo sviluppo

della professionalità degli insegnanti e, più in generale di coloro che operano nel mondo dell'educazione in una relazione attiva e continuativa con l'ambiente, come gli educatori ambientali, risultano oggi più che mai essenziali per attivare processi condivisi, partecipativi e solidi in linea con stili autenticamente ecologici di abitare il mondo.

2. La Ricerca-Formazione per sostenere le competenze degli educatori ambientali nella relazione con i servizi educativi e le scuole

L'approccio metodologico scelto è quello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018; Schenetti, 2021) con lo scopo di attivare processi capaci di sostenere la crescita professionale degli educatori ambientali in relazione alla promozione di percorsi di formazione rivolti ad insegnanti e orientati a promuovere *competenze green* per adulti e bambini attraverso l'implementazione di pratiche educative e didattiche attive all'aperto, la diffusione di strumenti metariflessivi e l'allestimento di contesti educativi e scolastici all'aperto (Schenetti, 2022, Antonietti et al, 2022). Il percorso ha coinvolto una trentina di educatori ambientali dei CEAS regionali che sono stati sensibilizzati sul tema della mediazione didattica per costruire, collaborando con i ricercatori dell'università, un 'modello formativo a cascata' pensato per 'formare e accompagnare educatori e insegnanti a ripensare la propria azione didattica complessiva in direzione di un'ecologia della mente che affonda le sue radici su una conoscenza frutto di processi di scambio e co-costruzione di un "sistema di relazioni" (Bateson, 1984, p. 27). Tra gli obiettivi del percorso di ricerca: attivare percorsi partecipativi sostenendo i rapporti interistituzionali e le competenze professionali *green*; promuovere l'implementazione di pratiche di educazione e didattica all'aperto, innovative e responsive, in grado di valorizzare la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti nei processi educativi in una prospettiva di empowerment professionale; sostenere lo sviluppo di rete attraverso l'individuazione di un 'approccio formativo comune'. Il modello che ha preso forma valorizza le competenze (scientifiche, ecologiche e naturalistiche) specifiche degli educatori ambientali e quelle (pedagogico-didattiche) degli insegnanti attraverso metodologie di lavoro attive e partecipative pensate per promuovere uno scambio professionale efficace per cogliere le occasioni del territorio senza dimenticare la centralità del soggetto in apprendimento. Si considera l'ambiente esterno alla scuola come ambiente d'elezione ricco di saperi, significativi, mutevoli, essenziali per rendere i compiti e gli apprendimenti autentici e durevoli in connessione con il curricolo di Scuola e con il costrutto di competenza (Castoldi 2011). Perché questo accada, pare decisivo promuovere una collaborazione continuativa tra centri di Educazione Ambientale e Scuole.

3. Educazione all'aperto, competenze trasversali e green skills nella formazione di adulti e bambini

Nel triennio che si avvia alla conclusione sono stati coinvolti circa un migliaio di insegnanti in percorsi di formazione che hanno attivato pratiche di educazione all'aperto continuative e documentate in contesti educativi e scolastici (0/14). Questo ha reso disponibile un cospicuo numero di dati sia quantitativi, sia qualitativi sui processi attivati. Per questa ragione, accanto al processo di Ricerca-Formazione ha preso forma un'indagine empirica pensata per monitorare l'influenza dei percorsi di formazione sulle competenze dei diversi interlocutori; registrare le percezioni del cambiamento; indagare le rappresentazioni dei genitori e delle insegnanti sulle pratiche innovative proposte; raccogliere i vissuti e le rappresentazioni dei soggetti coinvolti nelle esperienze di didattica attiva all'aperto e, soprattutto indagare l'impatto di tali esperienze nei confronti dei saperi formali, delle competenze trasversali e green skills. Per raggiungere gli obiettivi, favorire la riflessività (Schön, 1987; Fabbri, 2019) e lo sviluppo professionale degli insegnanti coinvolti, sono stati utilizzati, co-costruiti e condivisi diversi strumenti osservativi e di documentazione. Per indagare l'impatto di tali esperienze nei confronti delle competenze trasversali e green skills è stato messo a punto un protocollo osservativo specifico condiviso tra insegnanti, educatori ambientali, ricercatori universitari che ha permesso di raccogliere le evidenze sollecitate dalle prassi educative quotidiane. Dalla reciproca contaminazione tra professionalità diverse, sia la ricerca empirica sia la prassi didattica hanno potuto trarre vantaggi significativi, coniugando il rigore metodologico e le evidenze del processo euristico con la saggezza della pratica riferita agli specifici contesti e ambienti di apprendimento. Si è andato così producendo, quell'adattamento ragionevole' (Bortolotti, Sorzio, 2014) funzionale al miglioramento delle situazioni educative e scolastiche contingenti, al soddisfacimento dei bisogni emergenti e alla creazione di nuovi scenari di crescita culturale e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2022). *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bortolotti E., Sorzio P. (eds.) (2014). *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*. Roma: Carocci.
- De Bartolomeis F. (1980). *Fare scuola fuori dalla scuola*, a cura di E. Bottero. Roma: Aracne.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Fabbri M., (2019). Osservazione e riflessività: fra transfert, interpretazione e distanziamento. *Scholè*, 2, 251-255.
- Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. (eds.)

- (2021). *“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Outdoor education”*, versione 1.0 (2021). Firenze: Indire.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (eds.) (2016). *Routledge International Handbook Of Outdoor Studies*. London: Routledge.
- Kuo M., Barnes M., Jordan C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 19(10), 305.
- Louv R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. North Carolina: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica*.
- Miur (2014). *Linee guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile*.
- Degani B., Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma: Laterza.
- Schenetti M. (2021). Ricerca-Formazione e Didattica all’aperto. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali* (pp. 1279-1286). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schenetti M. (2022). Elementi costitutivi della didattica all’aperto. In *Didattica all’aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Smith G. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*.

Educare alla sostenibilità.

Scenari di cura e di responsabilità etico-sociale

Claudia Spina

*Professoressa Associata - Università di Cassino e del Lazio Meridionale
c.spina@unicas.it*

1. Per una cultura della responsabilità etico-sociale

Concretare una *cultura della sostenibilità etico-sociale* vuol dire intendere come un “qualcosa da fare” lo sviluppo sostenibile, che va letto quale declinazione del processo paideutico, posto in essere mediante l'*agire*: comportamenti, modi di vivere e ragionare, *etc.* Si tratta di costruire sé stessi e, al contempo, il mondo intorno a sé. Ciò rinvia all'*originarietà* della relazione Io-Tu-elementi naturali; un rapporto che si radica nell'*etica della cura*, nella *cultura della responsabilità etico-sociale* (Pati, 2010).

A fondamento di una *civiltà umana sostenibile* vi è una trasformazione culturale, che interessa la *cura dello sguardo* (*vedere* il mondo interno/esterno) e la *cura del pensiero* (*pensare* tale mondo). Aspetti che chiamano in causa la prassi educativa quale agente del cambiamento, nel momento in cui essa stessa è sostenibile, ovvero quando afferma una dimensione assiologica sostenibile e inserisce la persona in un sistema integrato per la sostenibilità.

L'*educazione sostenibile* implica l'assunzione di una responsabilità, unita alla promozione di un progresso equo a livello sia locale (rinvigorire il valore della *comunitas*) sia globale (formazione di un *cittadino abitante del mondo*). Di qui l'istanza pedagogico-educativa volta a incoraggiare un atteggiamento riflessivo e costruttivo, basato sull'azione responsabile (Vacchelli, 2017).

La *responsabilità etico-sociale*, così rilevante nel pensiero filosofico-pedagogico (Jonas, 1993; Agazzi, 2000; Dewey, 2018; *etc.*), va formata con cura. Essa permette a ciascun uomo di farsi garante (nei confronti delle generazioni future) di idonee condizioni di vita. È nell'*agire* collaborativo e responsabile che si esperisce la possibilità di intervenire sul tessuto sociale, per promuovere la trasformazione della mentalità e degli stili esistenziali.

2. Scuola e formazione di coscienze ecologiche

L'istituzione scolastica è chiamata a contribuire alla formazione di coscienze ecologiche, in grado di agire con responsabilità, nel rispetto dell'alterità e dell'ambiente circostante. Con il ricorrere al *capability approach* (Nussbaum, 2012), la

scuola può favorire lo sviluppo della *ragion pratica*: ciò che guida all'esercizio della libertà e dei diritti inalienabili. Bisogna mirare a un progetto educativo di convivenza democratica, in linea con i principii della *social e deep ecology* (Bookchin, 2017). Occorre concepire l'educazione alla sostenibilità come un percorso formativo rivolto a ogni dimensione dell'essere umano (cognitiva, affettiva, etica, sociale, politica, *etc.*). Al contempo, va sviluppata la *saggezza ecologica* (*ecological wisdom* - Naess, 1994): sentimenti positivi verso la natura; impegno etico e socio-politico a favore del patrimonio naturale; *etc.* A tal fine, si esige di trasformare le strutture sociali, ma *in primis* le coscienze individuali, che determinano tali trasformazioni. Tutto questo rinvia all'istituzione scolastica, che può divenire luogo privilegiato di costruzione dell'identità sociale del cittadino sostenibile; un luogo nel quale cogliere il significato profondo del proprio *essere nel mondo* (Birbes, 2008, p. 55). Per far ciò la scuola è chiamata a modificarsi in direzione di un modello di sviluppo sostenibile, mediante la formazione degli studenti e prima ancora degli insegnanti (*Piano per l'Educazione alla Sostenibilità* [28 luglio 2017], coerente con gli obiettivi dell'*Agenda 2030*).

Un'importante finalità dell'istituzione scolastica è quella di educare a un *pensiero consapevole delle sue cause e delle sue conseguenze* (Dewey, 1961, pp. 79-97; Lipman, 2003), quale *forma mentis* della coscienza ecologica. Ciò richiede un ripensamento dell'insegnamento (Morin, 2000, p. 15), volto a favorire un pensiero solidale, dialogico, in grado di conferire il giusto risalto alla *praxis curae* (Mortari, 2015, p. 35). A ogni individuo è richiesto di seguire l'*imperativo ecologico* (Jonas, 1993, pp. 55-57), per la salvaguardia e la cura della *casa comune dell'umano*, volendo ricorrere alle suggestioni aristoteliche e heideggeriane.

3. Competenze formative di sostenibilità

Con il riflettere sulla problematicità della professionalità docente, significativo (oltre all'art. 34) è l'art. 3 della *Costituzione*, secondo il quale la Repubblica è chiamata a rimuovere gli ostacoli, per favorire il pieno sviluppo della persona. Al riguardo, De Mauro asserisce che tale articolo dovrebbe divenire punto di riferimento costante, poiché tra gli ostacoli alla partecipazione sociale "primeggia l'incapacità [...] di costruirsi un adeguato corredo critico [...]. Senza alfabeto niente democrazia. Senza alfabeto solo sottosviluppo" (2018, p. 131).

Si esige, pertanto, la costruzione di un nuovo modello di scuola, provvedendo innanzitutto alla formazione permanente dei docenti, anche nell'ottica dell'*auto-formazione* e della *co-formazione* (*Piano Nazionale Scuola Digitale*; *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*). Ciò in quanto agli studenti va garantita la possibilità di un'educazione al pensiero e alla partecipazione sostenibile.

I cambiamenti socio-culturali (si pensi allo scenario post Covid-19) impongono che il profilo culturale e professionale dell'insegnante sia ridefinito di continuo nel segno di un'*ecologia integrale* (Malavasi, 2021). A seguito della situazione pandemica, rilevanti trasformazioni hanno investito il panorama scolastico. È stata

avvertita l'urgenza di ripensare il modello di scuola, l'azione didattica, nonché la relazione con le famiglie, i colleghi e il territorio, mettendo in discussione i paradigmi fino ad allora impiegati (pedagogici, didattico-curricolari, organizzativi, *etc.*).

Al docente è richiesto di aprirsi alla complessità, per far propria una visione (non individualista) ma cooperativa e comunitaria. Per edificare una scuola più sostenibile, sarebbe opportuno avere *docenti ricercatori* (Margiotta, 2018) e *agenti capacitanti*, in grado sia di progettare un curriculum scolastico radicato nella sostenibilità sia di prevedere finalità metodologiche (centralità del discente; promozione di una relazione sistemica tra scuola e territorio; *etc.*), volte a promuovere cambiamenti negli atteggiamenti individuali e collettivi. Ciò richiede un potenziamento costante delle competenze dell'insegnante, le quali rappresentano un capitale sociale e possono essere rinvigorite, agendo nell'ambito di una comunità di pratiche riflessive (Schön, 2016) e sociali (il docente inevitabilmente interagisce con colleghi, studenti, famiglie e operatori della scuola e del territorio).

Nel rispetto di tale angolo visuale, va garantito un nesso sinergico tra i piani teorico e pratico. La forma di indagine da privilegiare probabilmente è quella della ricerca-azione, posta alla base dell'educazione progressiva deweyana. Quindi, un *docente riflessivo*, in grado di apprendere dal confronto sistematico con l'alterità; un *docente ricercatore*, capace di promuovere la ricerca educativa, cooperando in *team*, sulla base delle proprie competenze. Il lavoro euristico-ermeneutico va inteso come condizione necessaria all'insegnamento (Magnoler, 2012, p. 3) congiuntamente a un approccio strategico alla sostenibilità. Inoltre, occorre tenere a mente che l'agire paideutico ha in comune con l'etica la responsabilità per l'*umano*, in vista di una *sostenibilità comunitaria* (Birbes, 2018), impegnata a considerare la Terra quale luogo condiviso di un ben-essere autentico.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi A. (2000). Una Pedagogia a servizio dell'uomo. *Pedagogia e Vita*, 1, 44-45.
- Birbes C. (2008). *Ambiente, scuola, ricerca educativa. Interpretazioni e prospettive*. Milano: EDUcatt.
- Birbes C. (2018). Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità. *Pedagogia Oggi*, 1, 161-176.
- Bookchin M. (2017). *Ecologia della libertà* (tr. it.). Milano: Eleuthera.
- De Mauro T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo* (tr. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (a cura di G. Spadafora). Roma: Anicia.
- Jonas H. (1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (tr. it.). Torino: Einaudi.
- Lipman M. (2003). *Educare al pensiero* (tr. it.). Milano: Vita e Pensiero.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e Formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Malavasi P. (2021). Educare alla vita. Alcune annotazioni tra impatti del Covid-19 e processi istituzionali dello sviluppo sostenibile. In A. Vischi (ed.), *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale* (pp. 7-18). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (ed.). (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (tr. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Naess A. (1994). *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita* (tr. it.). Como: Red.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL* (tr. it.). Bologna: il Mulino.
- Pati L. (2010). Conciliare lavoro e universo relazionale del lavoratore: dall'utile al bene esistenziale. In L. Fabbri, B. Rossi (eds.), *Pratiche lavorative. Strumenti pedagogici per la formazione* (pp. 73-90). Milano: Guerini.
- Schön D.A. (2016). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (tr. it.). Milano: FrancoAngeli.
- Vacchelli O. (2017). *Pedagogia dell'ambiente. Sostenibilità, ricerca e formazione nel contesto dell'Unione Europea*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Educazione allo sviluppo sostenibile e formazione degli insegnanti: *green skills, social skills, character skills*

Marcello Tempesta

Professore Associato - Università del Salento
marcello.tempesta@unisalento.it

1. Due transizioni e una interrelazione

La prima transizione sulla quale vogliamo porre l'attenzione è quella relativa alla sostenibilità, che da questione di nicchia (interesse nobile, ma riservato ad un certo numero di "cultori") è divenuta progressivamente questione socio-culturale centrale dell'attuale passaggio d'epoca e del nostro futuro.

La seconda transizione che vogliamo evidenziare è quella che ha interessato negli ultimi decenni su scala globale la figura dell'insegnante: da modello di virtù e cultore di una disciplina a professionista e ricercatore riflessivo, "polimorfo virtuoso" chiamato ad affiancare nuovi referenziali di competenze a quelli tradizionali, e a coltivare sempre nuove dimensioni negli allievi.

L'interrelazione tra questi due *trend* mira a rimarcare quanto possa essere fecondo il contributo della dimensione educativa alla comprensione e alla gestione delle complesse interazioni uomo-ambiente-società-cultura studiate dal pensiero ecologico: ciò rende necessario un ampio impegno della scuola in direzione della cultura della sostenibilità e un approfondimento degli studi e delle pratiche formative in direzione di quella che appare una nuova frontiera della *Teacher Education*.

La realizzazione dei 17 goals dell'Agenda 2030 dell'ONU impone, dunque, di lavorare sull'educazione come motore dello sviluppo sostenibile. Educare alla sostenibilità significa far crescere nelle persone la consapevolezza che lo sviluppo è tale solo se coinvolge le comunità e le accompagna verso il raggiungimento di risultati condivisi: un compito di portata epocale per la generazione di insegnanti che si proietta nel terzo millennio, e che chiede di introdurre nel prisma della formazione degli insegnanti conoscenze e competenze più ampie di quelle di tipo scientifico-tecnologico oggi dominanti nelle azioni educative e didattiche sulle tematiche ambientali.

Si tratta, infatti, di coltivare il nesso tra sfida ecologica, sfida sociale e sfida educativa nella prospettiva delle nascenti e promettenti *Environmental Humanities*, che sollecitano a sviluppare nella formazione degli insegnanti il lavoro congiunto su competenze relative alla sostenibilità (*green skills*) e su qualità trasversali e disposizioni della personalità, quali la capacità di collaborare e l'apertura mentale (*social skills e character skills*).

2. La sostenibilità come paradigma e come canone

Educare allo sviluppo sostenibile diventa una meta ancor più urgente a partire dallo sconvolgimento generato dalla pandemia nei nostri contesti sociali, che ha evidenziato la necessità di rifondare tutti gli ambiti della vita, compresi quelli educativi, secondo nuovi paradigmi.

È uno sguardo multiprospettico quello che lega la sostenibilità e il soggetto umano. Per perseguire obiettivi di sostenibilità occorre, infatti, rimettere al centro i soggetti dell'educazione, la loro relazione e la necessità di riferire le proposte della scuola ad uno "scopo morale".

Oggi la parola sostenibilità è sulla bocca di tutti e una patina di *greenwashing* (ecologismo di facciata) è ben visibile in quasi ogni messaggio pubblicitario o di comunicazione via social. Al di là di questi paraventi, il concetto di sostenibilità ha a che fare col valore, molto più profondo, della giustizia e, in particolare, della giustizia intergenerazionale. Nel mondo molti leader scolastici promuovono tavoli di discussione con esperti per dialogare su come questo tema stia realmente entrando nelle nostre scuole e come si possa sostenerne una penetrazione più profonda e realmente trasformativa che proietti la scuola in "un futuro più verde, più digitale, più sano, più forte, più uguale" (per riprendere la formula del Piano *Next-GenerationEU*).

La sostenibilità è una prospettiva di vita buona che riguarda la svolta che la nostra civiltà sta affrontando, lasciandosi alle spalle un'idea di progresso totalmente centrata sullo sviluppo materiale e sulla predazione senza limiti dei beni della natura. Il "canone educativo" della sostenibilità prevede un approccio non centrato solo sui problemi tecnici, ma su forze positive in gioco a vari livelli. Le sue componenti fondamentali sono: integrità dell'ecosistema, nuova economia, equità sociale, integrità umana.

Un impegno dal carattere epocale, che porta con sé una svolta nei costumi ed anche un cambiamento delle forme di partecipazione alla vita pubblica. Ma richiama anche una prospettiva interiore, volta a suscitare nei giovani le forze profonde che alimentano l'ideale del "reincantamento del mondo" e che sollecitano la scoperta di fattori che non possano essere ridotti a oggetti di mero calcolo economico.

3. *Green Skills, Social Skills, Character Skills*

Se questa è la prospettiva, occorre evitare di ridurre la sostenibilità nelle strettoie dell'ennesima "educazione a". La formazione scolastica, infatti, non va intesa come addizione di competenze parcellizzate per conformarsi adattivamente alle esigenze del contesto, ma piuttosto come processo unitario che contribuisce alla crescita della persona nella sua capacità di abitare umanamente il mondo, di introdursi consapevolmente e attivamente nella realtà nella totalità delle sue dimensioni. Ciò chiede di correlare le competenze professionali dei docenti allo sviluppo di competenze personali e socio-culturali complesse degli allievi.

La sostenibilità, come grammatica mentale del mondo globale e interconnesso, invita a legare forme della conoscenza e forme della convivenza, e stimola una transizione complessiva della nostra scuola dal punto di vista dei contenuti, dei metodi, dei linguaggi, delle abilità, degli atteggiamenti, dei valori. In questo senso, una pista di lavoro per l'individuazione di un corpus di *green skills* è quella fornita dall'OCSE con la definizione del *Global Competence Framework*: esso propone l'introduzione di temi globali (cambiamento climatico, salute pubblica, migrazioni, conflitti internazionali, fame e malnutrizione, povertà, disuguaglianze ecc.) nei curricoli formali, e struttura la competenza di cittadinanza globale attorno a quattro dimensioni principali: 1) esaminare questioni locali e globali; 2) comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri; 3) impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con le altre culture; 4) intraprendere azioni per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile.

Appare interessante affiancare a questo approccio "diretto" all'educazione alla sostenibilità, un approccio "indiretto", che valorizza le ricerche del premio Nobel per l'economia J. Heckman. Egli individua un nesso tra qualità cognitive (CS) come ricordare, parlare, comprendere, stabilire nessi, dedurre, valutare, e le cosiddette capacità non cognitive, dette anche *soft skills*, *non cognitive skills* (NCS), *socio-emotional skills*. Sono tratti di personalità innati e formati dall'interazione con l'ambiente, che condizionano l'apprendimento e le interazioni sociali e possono cambiare in maniera significativa nel corso dell'esistenza di un individuo: l'apertura all'esperienza, la capacità di collaborare, la creatività, la capacità di *problem solving*, la coscienziosità, l'estroversione, l'amicalità, la resilienza, la comunicabilità. Proprio per connetterle alla personalità complessiva del soggetto, egli le chiama anche *character skills*.

Quale il nesso con il nostro tema? Il paradigma della sostenibilità ha rimesso al centro dei sistemi sociali, economici e culturali la persona, in tutte le sue dimensioni. La sua capacità di conoscere, ma anche di essere: e questo introduce un'idea di scuola legata a competenze non solo cognitive, condizioni per un approccio non egoistico, individualista distruttivo alla vita e al lavoro.

Nello spirito delle *character skills*, occorre educare i ragazzi attraverso esperienze di paragone con la realtà esistente, in cui imparino a giudicare rischi come quelli dell'inquinamento e del *global warming*, a rendersi conto di cosa voglia dire il fatto che la disuguaglianza sia un fattore che porta al non sviluppo, a scoprire come la creatività e la capacità di adattarsi al cambiamento sarà fondamentale nel mondo del futuro.

Se non si comincia dalle scuole a introdurre i ragazzi ad un altro modo di concepire le cose – l'idea, per esempio, del bene comune, del bene pubblico, del limite della massimizzazione dell'utilità individuale e di una conoscenza basata su nozioni esclusive ed escludenti gli altri – non si può, a nostro giudizio, pensare di vincere veramente la battaglia della sostenibilità a livello globale.

Riferimenti bibliografici

- Bamber P. (ed.) (2019). *Teacher Education for Sustainable Development and Global Citizenship: Critical Perspectives on Values, Curriculum and Assessment*. New York: Routledge.
- Berhringher W. (2013). *Storia culturale del clima. Dall'era glaciale al riscaldamento globale*, tr. it., Torino: Bollati Boringhieri.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (2021). *Viaggio nelle character skills*. Bologna: Il Mulino.
- Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Francesco (2015). *Laudato si'*. Lettera enciclica sulla cura della casa comune. Cinisello Balsamo (MI): Paoline.
- Giovannini E. (2018). *Utopia sostenibile*. Bari: Laterza.
- Guerra M. (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Morin E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*, tr. it., Milano: Raffaello Cortina.
- Sennet R. (2012). *Insieme*, tr. it., Milano: Feltrinelli.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*, tr. it., Milano: Mondadori.
- Stiegler B. (2012). *Reincantare il mondo. Il valore spirito contro il populismo industriale*, tr. it., Napoli: Orthotes.

Educare e Formare alla sostenibilità long-life: il GreenComp Framework

Fabio Togni

Professore Associato - Università di Firenze
fabio.togni@unifi.it

1. Uno spazio comune per la formazione continua

Negli ultimi anni il *Joint Research Center* (JRC) del Servizio per la Conoscenza e la Scienza della Commissione Europea sta concentrando la propria attenzione sulla costruzione di Framework di Competenze correttamente orientate alle “Life Skills”.

Scorrendo le pagine della *European Skill Agenda for Sustainable, Competitiveness, Social Fairness and Resilience* (UE, 2020) si comprende sempre di più che l’attenzione operativa sulle competenze si sta orientando a un’ottica che valorizza la dimensione della transizione. Proprio la transattività nei diversi momenti di vita, dalla professione, alla formazione, dall’informalità della quotidianità ai percorsi di istruzione e formazione delle competenze ne riscoprono il loro valore fondamentale dal discorso delle politiche di Welfare.

In questo quadro unitario si inseriscono i due recenti sforzi del JRC che, sulla scia dalle *Raccomandazioni del Parlamento Europeo* (2018) dedicate alle *Key Competence* per il *Lifelong Learning*, ha elaborato due interessanti Framework: *EntreComp Framework* e, nel gennaio 2022 il *GreenComp Framework* (Bianchi et al., 2022).

Questi si inquadrano nelle azioni per costruire uno *Spazio Europeo dell’Istruzione entro il 2025* (UE, 2020) e, in modo più puntuale, il secondo, nelle azioni tracciate dal *Green Deal Europeo* (UE, 2019), nella già citata *European Skill Agenda* (2020) e nelle strategie che l’UE ha voluto indicare sulla Biodiversità, attraverso il documento *Bringing Nature Back into our Lives* (UE, 2020).

Si tratta di uno strumento utile agli educatori, ai formatori e agli studenti, per creare consenso intorno al concetto di sostenibilità. Proprio con questo scopo la forma e le modalità che hanno portato alla stesura del *Framework*, hanno cercato di rispettare i principi di generalizzazione e di ampiezza che lo possono rendere operativo nei più ampi contesti dell’apprendimento formale, non formale e informale. Si propone, inoltre, come strumento progettuale utile a supportare programmi di istruzione e formazione in un’ottica di *Continuing Education*.

In questo quadro, le competenze in materia di sostenibilità, possono aiutare i formandi a diventare pensatori sistemici e critici, nonché a sviluppare *Sustainable*

Agency e formare una base di conoscenza per tutti coloro che si preoccupa dello stato presente e futuro del nostro pianeta.

2. GreenComp: uno sguardo d'insieme

L'obiettivo del *Framework* è quello di fornire uno strumento basato su aree di competenza e su specifiche competenze di sostenibilità, al fine di fornire un quadro comune, condivisibile e condiviso per coloro che operano nei settori dell' *Education*.

Si presenta come un elenco di attitudini, conoscenze e abilità che hanno valore esemplare ed esemplificativo e sono utili per favorire un comune discorso sulla sostenibilità e la condivisione di buone pratiche.

Il fine sarebbe quello di rendere pienamente trasferibili le competenze nei diversi contesti della formazione e della formazione continua europea, favorendo in questo modo una più efficace circolazione delle persone sul territorio europeo e la costruzione di un senso civico europeo comune.

Viene offerta una definizione di sostenibilità, che va intesa come un insieme di azioni in grado di dare priorità ai bisogni di tutte le forme di vita e del pianeta, assicurando che la presenza antropica non superi i limiti delle risorse planetarie (Bianchi, 2020).

In progressione, viene fornita una definizione delle competenze di sostenibilità o meglio degli effetti che l'acquisizione di questa possono avere sugli educandi. Grazie ad essa, essi possono essere in gradi di incarnare i valori della sostenibilità e di abbracciare la complessità dei sistemi ecologici; condizioni, queste ultime, attraverso le quali ogni educando potrà richiedere interventi o agire in prima persona, per ristabilire e mantenere la salute dell'ecosistema, contribuendo a rafforzare la giustizia e la visione personale e collettiva di un futuro realmente sostenibile.

Per acquisire tale competenza è necessario favorire apprendimenti intorno alla sostenibilità, trasferendo conoscenze e abilità e formando attitudini che aiutano gli educandi a diventare agenti di cambiare e contribuire individualmente e collettivamente a plasmare il futuro entro i confini del pianeta.

Da queste definizioni discende la strutturazione del Framework che riprende le quattro aree delle competenze di sostenibilità e fornisce una serie di descrittori (dodici) degli apprendimenti relativi alla sostenibilità (Bianchi et al., 2022, pp. 14-15).

Da un veloce sguardo d'insieme, si può notare come il GreenComp Framework sia strutturato attorno alle teorie del *Future Design* e sia mantenuto all'interno dei confini della eco-sostenibilità e della cosiddetto *Greening*. *Sustainable Agency* e *Future Design* rappresentano i pilastri che permettono di sviluppare la sostenibilità come competenza in un'ottica micro, meso e macro, toccando le dimensioni personale, sociale e politica.

3. Dalle competenze alla Competenza personale: una riflessione critico-pedagogica sulla transizione

Il lavoro proposto da JRC ha la capacità di mostrare in modo esemplificativo il percorso concettuale intorno al tema della sostenibilità, valorizzando il principio della transizione da tale concetto alla vita concreta dei cittadini europei.

L'idea di transizione – molto più di quella di trasferibilità –, tuttavia, può essere agevolmente utilizzata e ampliata. Ciò fa sorgere alcuni interrogativi che il pregevole lavoro di elencazione delle competenze fa sorgere a coloro che, con occhio critico-pedagogico, si devono occupare della traslazonalità di questi strumenti. Come favorire una transizione efficace? Come fare in modo che le ottiche prospettiche intorno a costrutti quali quelli di *Sustainability* o *Entrepreneurship* possano transitare in modo integrato e compiuto e non frazionato e parcellizzato nella vita delle persone?

Tali questioni sorgono quando si guarda al complesso della struttura di strumenti di questi tipo che, sebbene siano da interpretare nello spirito e nell'intenzione degli stessi estensori non in modo lineare e cronologico, tradiscono un certo intellettualismo che intende l'azione – buona – come il risultato dell'ortodossia del concetto e del pensiero. Nel caso specifico, infatti, l'agire per la sostenibilità, appare come il risultato di corretti apprendimenti valoriali che si incorporano e si operazionalizzano in corrette forme di pensiero, capaci di generare ortodossie immaginative. In altri termini, l'agire sostenibile sarebbe il risultato di uno sforzo di cognizione e di riflessione.

Ciò porta a pensare che per attivare processi di cittadinanza responsabile possa essere sufficiente uno sforzo di esplicazione e di istruzione. L'esperienza, tuttavia, in modo controfattuale, mostra che non è sufficiente spiegare come si debba agire per giungere al risultato auspicato dell'azione buona. Se così fosse, lo sforzo educativo si potrebbe ridurre a un mero esercizio di addestramento e di istruzione meccanizzata. Una corretta fenomenologia dell'esperienza della persona umana, infatti, mostra che il felice esito dell'azione buona, passa certamente dalla mente, dalle cognizioni, dalla trasmissione dei valori, ma sempre e solo a condizione che questi importanti contenuti mentali siano ritenuti significativi, desiderabili e, quindi, decidibili (Bertagna, 2014). Solo la decisione libera, infatti, può garantire lo sperato esito di azioni all'insegna della sostenibilità.

Felici transizioni sono possibili solo a condizione di un lavoro educativo serio sulla libertà personale, che si concretizzi in una testimonianza efficace (da parte dell'educatore, della comunità, della società intera), possibile solo attraverso la cura per relazioni interpersonali autentiche (Boffo, 2011) e in proposte educative di 'valore' – oltre il mero appello ai 'valori', ivi compresa la sostenibilità –, perché altamente decidibili.

In questo modo, formativamente parlando, la frammentazione delle competenze, siano esse di *Imprenditività*, *Sostenibilità*, *Resilienza*, ecc. troverà una sua sintetica integrazione nella *Competenza personale*. Proprio intorno a quest'ultima,

si costruiranno tutte quelle risorse e si attiveranno tutte quelle potenzialità utili a pensare, progettare e costruire un futuro accogliente, abitabile e promettente.

Ciò ha come immediata conseguenza: la necessità di estendere l'idea di sostenibilità, andando oltre gli angusti confini del cosiddetto *Greening*. I futuri sostenibili sono, infatti, la risposta più propria e puntuale dei problemi che la Competenza personale, integrante e integrata, può risolvere in modi buoni, fin ora mai visti e sperimentati. Proprio perché buono per la persona umana, questo futuro sarà anche sostenibile, ecologico e pienamente abitabile, garantendo una perfetta transizione tra le molteplici esperienze personali e il Sè.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2014). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Bianchi, G. (2020). *Sustainability competences, Joint Research Centre, European Commission*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC123624>
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). GreenComp The European sustainability competence framework. In Y. Punie, M. Bacigalupo (Eds.). Luxembourg: Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI:10.2760/13286. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo/Maggioli.
- European Commission (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&-from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&-from=EN)
- European Commission (2019). *A European Green Deal*. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en#documents
- European Commission (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en
- European Commission (2020). *European biodiversity strategy: 'Bringing Nature Back into our Lives'*. https://ec.europa.eu/environment/strategy/biodiversity-strategy-2030_en
- European Commission (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

Laboratorio di didattica green: progettare attività e giochi con le piante

Beate Weyland

Professoressa Associata - Libera Università di Bolzano
b.weyland@unibz.it

1. La nascita del laboratorio EDEN

La proposta di portare le piante negli spazi interni alla Facoltà è nata durante il periodo di blocco dovuto alla pandemia attraverso la realizzazione di un corso online con gli studenti di Scienze della Formazione sul tema della didattica sensoriale (Weyland, 2017), durante il quale si è voluto inserire come elemento mediatore la pianta, come soggetto vivente capace di educare. La tematica è stata anche approfondita con insegnanti ed educatori attraverso un seminario “*La natura dentro la casa: prima dell’aula green*” proposto all’interno del ciclo di dialoghi aperti sull’educazione offerti durante i tre mesi di lock down del 2020¹. L’idea era quella di esplorare la possibilità di sviluppare “relazioni di prossimità” con la natura domestica anche all’interno degli spazi educativi.

Dall’autunno del 2020, per rispondere all’esigenza di distanziamento richiesta dalla pandemia e per migliorare i livelli di benessere percepito, resilienza, vivibilità, secondo gli studi di Raith e Lude (2015) e di Mancuso (2017) sono state allestite 2 aule green presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano grazie all’acquisto di 100 piante da posizionare in due stanze che originariamente avrebbero dovuto accogliere 100 studenti. Per offrire l’occasione ai futuri insegnanti di ragionare sull’innovazione didattica in relazione al framework “*GreenComp*” (Bianchi et al., 2022) e alla cura (Mortari, Paoletti, 2021), durante i Laboratori di Didattica Generale sono state svolte attività in gruppo finalizzate alla realizzazione di materiali e giochi per interagire attivamente con le piante in un’ottica di interdisciplinarietà.

Se la proposta iniziale era quella di impiegarle come valide alternative per il distanziamento, la ragione più profonda, infatti, era quella di considerare come il portare le piante all’interno potesse non solo rendere più accoglienti e resilienti gli ambienti accademici e scolastici (Aydogan, Cerone, 2020), ma soprattutto sviluppare relazioni di prossimità con i vegetali che coinvolgessero le dimensioni emotive e affettive e che rafforzassero i rapporti di cura e scoperta della natura indoor (Goleman et al., 2017).

1 https://educationdialogues.events.unibz.it/?page_id=15

Per gli studenti conoscere le piante e utilizzarle in didattica a scuola, inoltre, poteva essere una occasione per studiare come ottemperare alla nuova legge del 20 Agosto 2019 sull'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, nelle scuole per favorire nei bambini l'educazione alla salute e al benessere (Art. 3), l'educazione al rapporto di cura con l'ambiente e la conoscenza degli obiettivi 2030.

Il laboratorio EDEN - Educational Environments with Nature (Weyland, 2020) si pone l'obiettivo di operare su tre fronti: da una parte si occupa di elaborare un quadro teorico sul tema dell'educazione e della sostenibilità veicolata dalla presenza delle piante negli spazi educativi interni; in secondo luogo intende promuovere una didattica improntata all'esplorazione e alla dimensione ludico-cognitiva veicolata da materiali didattici autorealizzati dagli studenti e dagli insegnanti; non da ultimo si occupa di stringere rapporti di ricerca con scuole ed altri enti interessati alla proposta, con lo scopo di raccogliere e confrontare dati relativi all'introduzione delle piante negli spazi interni, di mappare le iniziative e di sviluppare un database relativo all'efficacia delle attività sperimentate dai docenti insieme agli allievi in aula.

Queste azioni consentono di elaborare anche strumenti metodologici per l'appropriazione, l'addomesticamento, la valorizzazione e la cura dello spazio scolastico, grazie anche all'introduzione di piante in ambienti interni.

2. Sviluppo di materiali per interagire con le piante

Il laboratorio è il luogo ideale per mettere a punto attività e ricerche concrete di carattere interdisciplinare, capaci di cogliere i diversi obiettivi delle discipline (Mortari, 2017) e nel contempo per lavorare su alcuni obiettivi dell'Agenda 2030 proprio con la presenza di piante negli ambienti educativi. Durante le attività promosse all'interno del Laboratorio di Didattica Generale, gli studenti hanno elaborato in gruppo diverse proposte di interazione ludico-didattica con le piante nello spirito delle indicazioni offerte nel 2018 dall'OECD sullo sviluppo delle Competenze Globali (attitudine alla ricerca, empatia e cooperazione, azioni responsabili) in una prospettiva inclusiva². Seguendo le traiettorie descritte in "Didattica Sensoriale" (Weyland, 2017) le attività sono state volte allo sviluppo di materiali didattici plastici tridimensionali, al fine di sostenere un ragionamento volto a fare delle piante un soggetto insieme al quale giocare e imparare. Questa strategia intende sviluppare un modo per vedere e toccare il pensiero, sostare nelle domande, accrescere lo stare insieme in ricerca (Felisatti, Mazzucco, 2013). Permette dunque di fare sì che la cultura sia lo specchio entro cui ciascuno conosce se stesso e di ribaltare due elementi che hanno da sempre negativizzato l'esperienza scolastica: la *tolleranza dell'errore*, perché costruire e operare con gli oggetti sba-

2 <https://scuola2030.indire.it/portfolio/pisa-2018-oecd-global-framework-competence/>

gliando e subito visibile, verificabile, solo positivo per migliorare il risultato finale; *la valutazione*, che qui viene intesa come verifica e controllo finalizzato alla *valorizzazione* di ciò che è stato realizzato (Nigris et al., 2016).

Lo sviluppo dei materiali sensoriali per interagire con le piante è stato ordinato a esplorare sia i processi che portano ad apprendere – ovvero come impariamo – sia le qualità del materiale didattico – ovvero con che cosa impariamo (Weyland, 2017).

In particolare gli studenti sono stati invitati a verificare che le attività e proposte di interazione ludico-didattica con le piante seguissero cinque criteri: *la manipolabilità ludica* ovvero il coinvolgimento corporeo in un percorso esplorativo e conoscitivo attraente, divertente e interessante; *la ricaduta didattica* ovvero che non solo si impari qualcosa, ma che l'oggetto dell'apprendimento sia parte del processo di progettazione del materiale e sia ben definito sin dall'inizio; *l'autonomia* ovvero lo svolgimento dell'attività anche da soli o in piccolo gruppo (senza introduzione dell'insegnante) al fine di rafforzare il senso di autodeterminazione e stimolare la socialità e il mutuo aiuto grazie alla formulazione di istruzioni semplici e chiare oppure all'autoesplicabilità delle proposte; *la creatività libera* ovvero la capacità dell'oggetto didattico di stimolare il pensiero laterale e divergente, andando anche oltre le istruzioni e consentendo al bambino di usare gli strumenti in modo diverso da come indicato, ponendosi già nella prospettiva di uno sviluppo ulteriore delle attività; la correlazione con gli obiettivi 2030, ovvero l'analisi di come le proposte formulate potessero offrire un approfondimento sugli obiettivi della sostenibilità.

Le attività e i giochi didattico-ludici realizzati per interagire con le piante sono stati sperimentati negli ultimi mesi in alcuni contesti: la conferenza INSIGHT OUT 2022³, promossa presso la Libera Università di Bolzano dal Cluster dei docenti dell'area M-PED 03, il convegno “Prossimamente – Il paesaggio di apprendimento”⁴, promosso a Cagliari da un istituto comprensivo. Hanno partecipato alla sperimentazione sia insegnanti, educatori e genitori, sia i bambini. Le prime analisi delle osservazioni hanno offerto feedback molto positivi sulle esperienze condotte e sui materiali proposti. Obiettivo del laboratorio sarà quello di procedere con l'approfondimento dei dati raccolti.

Nello spirito fenomenologico di Roberto Farne (2016) l'interazione sensoriale con le piante può offrire quell'elemento di cerniera tra gioco e lavoro con l'idea del “ritorno alle cose stesse”. Le piante sono state da sempre considerati soggetti “ornamentali” bisognosi di cura e di attenzione e in questo caso la loro presenza negli spazi educativi consente l'esercizio di quello che Piero Bertolini chiamava “il linguaggio delle cose concrete” valorizzando la componente *ludica dell'apertura al possibile* (Bertolini, 1996). Infatti, continuando con Farnè “se il gioco e esercizio fenomenologico di ‘apertura al possibile’, esso non educa a fuggire dalla realtà, ma a trattarla, a manipolarla nelle sue forme concrete e nell'immaginario, persino ad

3 <https://insightout.events.unibz.it/>

4 <https://prossimamente.net/>

aggredirla. Giocare significa partire sempre da qualcosa (giocattoli, materiali grezzi, uno spazio libero, fogli di carta e colori, parole...)” (Farne, 2016, p. 48) e in questo laboratorio suggeriamo anche le piante.

Riferimenti bibliografici

- Aydogan A., Cerone R. (2020). *Rassegna degli effetti delle piante sugli ambienti interni*. Ambienti. Gennaio 2020.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera M. (2022) *GreenComp: the European sustainability competence framework*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_en
- Felisatti E., Mazzucco C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Goleman D., Barret L., Barlow Z. (2017). *Coltivare l'intelligenza emotiva: come educare all'ecologia*. Roma: Tlon.
- Mancuso S. (2017). *Rivoluzione vegetale*. Firenze: Giunti.
- Mortari L., Paoletti I. (2021). *La cura*. Genova: Il nuovo melangolo.
- Mortari L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Nigris E. et al. (2016). *Didattica generale*. Torino-Milano: Pearson.
- OECD (2020) What Students Learn Matters. https://www.google.it/books/edition/-What_Students_Learn_Matters_Towards_a_21/rUALEAAAQBAJ?hl=it&gbpv=1&dq=learning+compass+2030&pg=PA17&printsec=frontcover
- Raith A., Lude A. (2014). *Startkapital natur*. Monaco: Oekom Verlag.
- Weyland B. (2017). *Didattica sensoriale*. Milano: Guerini.
- Weyland B. (2020). Eden: ambienti educativi naturali. *Rivista dell'istruzione*, 6, 19-23.

