Siped

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

a cura di
Amalia Lavinia Rizzo
Veronica Riccardi

Junior Conference

Pensa MultiMedia

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
Amalia Lavinia Rizzo
Veronica Riccardi

Junior Conference

Pensa MultiMedia

ISBN volume 978-88-6760-945-1
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

Panel 1

Chair

3 **Monica Parricchi**
L'insegnante plurale nella società complessa

Relazione introduttiva

6 **Maria Grazia Lombardi**
La formazione degli insegnanti in prospettiva generativa

Interventi

10 **Brigida Angeloni**
La professionalità dei docenti dei CPIA: riflessioni e proposte per affrontare la complessità adulta

13 **Katia Daniele**
La promozione della salute mentale e la prevenzione del disagio negli adolescenti: il ruolo degli insegnanti e prospettive per la loro formazione

19 **Antonio Raimondo Di Grigoli**
Il modello della caring masculinities *e la formazione del personale educativo 0-6 anni: verso un nuovo modello di cittadinanza di genere*

22 **Stella Rita Emmanuele**
Il bullismo femminile a scuola: note per la formazione continua degli insegnanti

25 **Giulia Gozzelino**
Formazione interculturale e educazione decoloniale nel sistema 0-6

28 **Giuseppe Liverano**
Supportare la professionalità dei docenti in contesti scolastici a rischio di dispersione: un intervento di prossimità realizzato con il metodo della ricerca-formazione

32 **Alessandra Mussi**
I CPIA come scuole "di confine": spunti per la formazione interculturale degli insegnanti

36 **Simona Pizzimenti**
Formazione iniziale degli insegnanti come formazione di giovani

40 **Giada Prisco**
La formazione alla sostenibilità: il ruolo degli insegnanti e le nuove generazioni

43 **Marialisa Rizzo**
Scuola e territorio. Tra adesione e produzione autonoma di "nuovi" modelli culturali
46 **Maria Romano**
La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l'esperienza del Progetto Prin Re-serves, la ricerca al servizio delle fragilità educative
49 **Noemi Russo**
Le competenze del XXI secolo per gli insegnanti

Panel 2

Relazione introduttiva

55 **Matteo Morandi**
La formazione degl'insegnanti: questioni storiografiche di fondo

Interventi

58 **Emilio Conte**
Giuseppe Lombardo Radice fra pedagogia dei maestri e metodo di Mompiano
61 **Jessica Pasca**
La formazione dei maestri elementari nell'Italia degli anni Cinquanta: verso la democratizzazione della società
64 **Luca Andrea Alessandro Comerio**
Le colonie di vacanza come esperienza formativa per giovani maestre e maestri: una riflessione diacronica
67 **Fernando Bellelli**
L'ecopedagogia: una competenza formativa per la sostenibilità in chiave storico-culturale
70 **Michela Baldini**
Il tesoro nascosto: la ri-scoperta della lettura come mappa formativa
73 **Martina Ercolano**
Scuola, museo e società: un rapporto da coltivare
76 **Paolo Bertuletti**
La vocazione magistrale e il profilo professionale dell'insegnante secondo Georg Kerschensteiner
79 **Chiara Carla Montà**
La formazione degli insegnanti ai diritti umani dell'infanzia: il caso della collaborazione tra Parlamento dell'Infanzia Scozzese e una scuola primaria di Aberdeen

82 **Elisabetta Villano**
Ripensare il laboratorio nella formazione docente della scuola secondaria: il modello tedesco dei Lehr-Lern-Labore
85 **Francesca Di Michele**
Formare alla riflessività per una rinnovata pedagogia della speranza e dell'emancipazione
88 **Francesco Pizzolorusso**
La formazione degli insegnanti alla luce della Legge 92/2019. L'Educazione Civica quale occasione di riflessione, ricerca e innovazione
91 **Anna Daniela Savino**
La Pedagogia del Desiderio nella formazione degli insegnanti

Panel 3

Chair
97 **Daniele Coco**
Dall'esigenza di distanziamento durante la pandemia al bisogno di con-tatto a scuola per mezzo delle attività ludico-motorie

Relazione introduttiva
102 **Moira Sannipoli**
La formazione come "fatto culturale" tra rigore e immaginazione

Interventi
106 **Miriam Bassi**
Pensare con le mani: i mattoncini Lego per lo sviluppo di competenze trasversali
109 **Edoardo Casale**
e-Portfolio formativo-professionale per lo sviluppo di competenze di riflessione nei futuri docenti
113 **Diletta Chiusaroli**
La figura del docente nel difficile rapporto tra inclusione e complessità
116 **Maria Francesca D'Amante**
*L'*atelier musicale*. Insegnare con la musica nella scuola dell'infanzia*
119 **Federica De Carlo**
Le competenze orientative dei docenti dei CPIA: percorsi formativi come opportunità per promuovere lo sviluppo professionale
123 **Tommaso Farina**
Buone pratiche di Didattica Digitale Integrata nella Scuola Primaria
126 **Federica Martino, Ylenia Falzone**
Il tirocinio dei futuri insegnanti al tempo del Covid-19

131 **Maria Moscato**
Outdoor Education *come vettore di inclusione. Un'indagine esplorativa*
135 **Maria Grazia Proli**
Il progetto europeo "DIVE IN" *per la formazione blended learning degli insegnanti della scuola secondaria*
138 **Gabriele Russo**
Prima e oltre il COVID19. Corpo-movimento e Outdoor Education nella formazione degli insegnanti
142 **Angela Spinelli**
Formazione insegnanti e tecnologie digitali, il ruolo delle università

Panel 4

Chair
147 **Giovanni Arduini**
La valutazione formativa per promuovere l'apprendimento

Relazione introduttiva
150 **Alessandra Rosa**
La valutazione come risorsa a sostegno dell'apprendimento: sfide e prospettive per la formazione degli insegnanti

Interventi
153 **Matteo Adamoli**
Le competenze degli insegnanti nel lavoro di mediazione didattica e educativa nell'ecosistema dei media
156 **Martina Albanese, Lucia Maniscalco**
Inquiry-Based Laboratory e formazione dei futuri docenti di sostegno. Apprendere per competenze nel laboratorio di "Didattica speciale: codici del linguaggio logico-matematico"
161 **Emanuela Botta**
"Quando insegno" – Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa
167 **Vittoria Colla**
Costruire l'alleanza scuola-famiglia nelle interazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa: adottare lo "guardo valutativo dell'insegnante" come pratica interattiva
171 **Daniela Di Donato**
Autointervista per raccontarsi. Formazione al digitale e percezione di efficacia nella professione insegnante

175 **Nicoletta Di Genova**
Formare gli insegnanti per contrastare la povertà educativa in emergenza. Un'analisi sistematica della letteratura pedagogica
179 **Silvia Ferrante**
Costruire la scuola dei "Patti": un percorso di Ricerca-Formazione
184 **Isabella Giacchi**
Empowerment delle competenze digitali degli insegnanti: una revisione sistematica sui Serious Games *nei contesti di apprendimento formale*
187 **Marco Giganti**
Gli insegnanti e l'utilizzo della valutazione formativa durante la DAD: prospettive di ricerca
190 **Eleonora Mattarelli**
I nuovi bisogni degli insegnanti. Studio longitudinale a partire dai dati internazionali
193 **Alessandra Natalini**
Outdoor school e educazione ambientale: un nuovo modo di pensare alla didattica e di fare scuola
197 **Nazarena Patrizi**
La valutazione online. Potenzialità e criticità

Panel 1

Chair
Monica Parricchi

Relazione introduttiva
Maria Grazia Lombardi

Interventi
Brigida Angeloni
Katia Daniele
Antonio Raimondo Di Grigoli
Stella Rita Emmanuele
Giulia Gozzellino
Giuseppe Liverano
Alessandra Mussi
Simona Pizzimenti
Giada Prisco
Marialisa Rizzo
Maria Romano
Noemi Russo

Chair
L'insegnante *plurale* nella società complessa

Monica Parricchi
Ricercatrice - Libera Università di Bolzano
monica.parricchi@unibz.it

La società della complessità e dell'incertezza (Bauman, 2008; Morin, 2012) richiede sempre più la costruzione di una professionalità docente *plurale*, che oltrepassi le dimensioni strettamente legate al classico istruire, per comporre un prisma di competenze che, mediante un approccio pedagogico multifocale, agevoli una comprensione più profonda della situazione educativa e faciliti la gestione della complessità (Iori, 2009).

Ad una prima analisi, la figura dell'insegnante si delinea come colui che è professionista delle situazioni di apprendimento e delle interazioni educative, che è in grado di gestire con efficacia le variabili connesse a queste situazioni, che concorre a delineare il contesto legale e la normativa che regola l'esercizio della professione e che interviene nella sorveglianza dell'operato dei colleghi, per difendere l'immagine della professione. Osservando da altre prospettive, i mutamenti esterni che hanno interessato la famiglia, la società, le modalità di diffusione e trasmissione delle conoscenze, hanno reso obsoleto il modello di insegnante prodotto (Parricchi, 2009). Il contesto in cui gli insegnanti agiscono quotidianamente è in continua trasformazione e contiene culture e condizioni esistenziali eterogenee, richiedendo progettazioni didattiche che non riguardano soltanto l'ambito delle conoscenze, ma l'acquisizione di competenze in grado di aumentare la consapevolezza della propria professionalità e rilevanza educativa. "Sapere insegnare" vuol dire essere specialista dell'articolata capacita di mediare e trasformare le conoscenze curricolari, allo scopo di adattarle alle conoscenze del soggetto e del suo contesto, rendendole coerenti alle procedure, in maniera che la sintesi dell'apprendimento si realizzi nel soggetto in formazione. La pratica dell'insegnamento non consiste esclusivamente in un insieme di atti formali, ma è costituita dal reticolo di relazioni entro le quali avvengono scelte e decisioni, linguaggi, regole, obiettivi, strategie proprie del "sapere insegnare" elaborato dalla comunità professionale (Crotti, 2017). Occorre, per questo, costruire un sistema motivazionale per i docenti, impegno culturale prioritario per i dirigenti della scuola dell'autonomia, al fine di reinserire l'insegnante nel contesto nel quale deve operare. Le motivazioni al lavoro, all'insegnamento, alle innovazioni sono fattori che vanno coltivati nella dinamica della professionalità docente, nella prospettiva della formazione continua. La questione della professionalità e della formazione continua dei docenti interessa tutti i gradi scolastici e si rivolge alla problematica della crisi attraversata dal sistema.

Dagli anni Novanta del Novecento si è iniziato a parlare del docente come di un "professionista riflessivo" (Schön, 1983; Calidoni, 2002), in grado di mediare elementi teorici e pratici della propria formazione per tradurli in azione, connotata di riflessione, applicazione delle conoscenze acquisite e costante rilettura critica dell'agire stesso. Il "nuovo" insegnante si pone come un "camaleonte professionale" (Tardif, Lessard, 1999, p. 39), che agisce una professionalità dinamica, multitasking e multialfabeta; conscio della propria postura di fondo, delle proprie premesse interpretative ed epistemologiche, egli abita l'esperienza formativa con mentalità sperimentale e di ricerca (Margiotta, 1999). In questa prospettiva, risultano cruciali competenze trasversali per affrontare e gestire i dilemmi educativi che s'incontrano nella relazione didattica e che chiamano in gioco docenti e contesto scolastico in confronto con quello famigliare e socio-culturale, in continua e veloce evoluzione e pluralizzazione.

Nella logica che la scuola deve assumere nei confronti della società, la formazione, soprattutto in prospettiva di una maggiore professionalità insegnante, dovrebbe toccare alcune aree tematiche, individuate da Damiano e Scurati (1983) già nei primi anni 80:

- importanza dell'organizzazione per la quale si lavora e del "cliente" che ad essa si rivolge;
- autonomia e responsabilità nell'adempimento dell'attività professionale;
- propensione alla problematizzazione dell'esperienza, alla verifica ed al cambiamento;
- atteggiamento cooperativo ed associativo.

La qualità dell'insegnamento e dell'insegnare è la variabile scolastica che maggiormente incide sui risultati degli studenti, è la variabile piu generativa, in quanto capace di catalizzare e di elevare dal livello attuale a quello potenziale risorse individuali e di contesto con un vantaggio, per i singoli e per la collettività, sviluppando capitale umano e sociale ed anche economico (Dozza, 2018).

Il panel 1 della *Junior conference,* riservata ai giovani ricercatori del settore "Pedagogia generale e sociale" ha visto intervenire numerosi/e relatori e relatrici da molteplici atenei italiani. La relazione introduttiva proposta dalla Prof.ssa Maria Grazia Lombardi dell'Università di Salerno ha inquadrato il tema della pedagogia come scienza di confine, in cui la formazione deve agire in prospettiva generativa, secondo una dimensione dinamica.

Le proposte dei giovani hanno coperto diverse aree tematiche che la pedagogia generale e sociale è chiamata ad affrontare nella società contemporanea, in relazione alla formazione degli insegnanti, focus del Convegno Siped 2022. In particolare, sono stati presentati diversi argomenti attuali nei quali risulta fondamentale il ruolo degli insegnanti, che devono di conseguenza essere formati ad hoc, non solo sulle discipline specifiche di insegnamento ma anche su fenomeni sociali, culturali e relazionali che rendono la pratica didattica pluriprospettica.

Riferimenti bibliografici

Bauman Z. (2006). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Boffo V. (2012). L'insegnante riflessivo: teoria e prassi. In S. Ulivieri (ed.), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 45-67). Pisa: ETS.

Calidoni (2002). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.

Crotti M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania,* 52, 85-106.

Damiano E., Scurati C. (ed.) (1983). *L'aggiornamento dei docenti*. Brescia: La Scuola.

Dozza L. (2018). Nuovi modelli dell'apprendere/insegnare all'università. Laboratori in rete partecipati con la comunità. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 165-178). Lecce: Pensa MultiMedia.

Iori V. (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Milano: Guerini e Associati.

Margiotta U. (1999). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando.

Morin E. (2011) *La via. Per l'avvenire dell'umanita*. Milano: Raffaello Cortina.

Parricchi M. (2009). Le figure di middle management nella scuola: inquadramento tematico. In B. Weyland (ed.), *Middle Management nella scuola* (pp. 11-22) Bolzano: Praxis.

Schön D. (1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

Tardif M., Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'ètude du travail dans les mètiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles: Presses de l'Universitè de Laval.

Relazione introduttiva
La formazione degli insegnanti in prospettiva *generativa*

Maria Grazia Lombardi
Ricercatrice - Università di Salerno
mlombardi@unisa.it

1. La *Generatività educativa*

Il presente lavoro intende analizzare il tema della formazione degli insegnanti assumendo come prospettiva di riferimento il paradigma della pedagogia come scienza di confine (Baldacci, 2019; Cambi, 2000; Mannese, 2018; Pinto Minerva, 2019) e gli studi sulla pedagogia dinamica (Bateson, 2000; Ceruti, 2003; Doidge, 2014; Maturana, Varela 2001) condotti dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno.

In questa prospettiva le categorie di confine, complessità, coscientizzazione, relazione, responsabilità divengono l'epicentro di una re-interpretazione della relazione tra formazione, educazione e politica poiché la formazione degli insegnanti non è solo questione pedagogica o solo questione politica, ma è insieme responsabilità educativo-politica. Ed è in questa inter-responsabilità tra pedagogia e politica che emerge, in tutta la sua attualità pedagogica, la possibilità di "Costruire comunità pensanti" come titola un recente testo curato da Emiliana Mannese, Luciano Violante e Pietrangelo Buttafuoco (2021).

Nella nostra ipotesi, dunque, la relazione tra conoscenza e realtà non si definisce attraverso l'idea di rappresentazione ma attraverso quella di co-costruzione (Maturana, Varela, 2021) intesa in senso generativo e dinamico.

Generatività e *Confine* saranno dunque le categorie ed insieme le parole chiave entro cui si muoveranno le nostre riflessioni.

Il termine Generatività è riconducibile innanzitutto alla fenomenologia di Husserl, che, nelle sue ricerche, fa riferimento al termine *Generativität* intendendo una unità di sviluppo storico nel suo senso più ampio (Galàn Hampanera, 2017).

Una sistematizzazione del costrutto di Generatività in termini stadiali è invece riconducibile agli studi di Erikson (1950) che nell'ambito della teoria Psicosociale definisce la generatività come il polo positivo del conflitto evolutivo tipico dell'età adulta. In questa direzione Erikson intende per Generatività non solo la dimensione della genitorialità ma la capacità dell'uomo di porsi con impegno e responsabilità nei confronti dell'altro e, al contempo, la capacità di aver cura di una idea, di un progetto.

Il costrutto di generatività emerge, dunque, in tutta la sua valenza inter-generazionale e relazionale.

Gli studi sulla generatività si sono poi arricchiti negli ultimi anni di prospettive più specificatamente pedagogiche; facciamo riferimento alla teorizzazione di Emiliana Mannese (2019) sulla pedagogia generativa che elabora il proprio fondamento epistemologico intorno ad una visione dinamica e relazionale dell'esperienza educativa e della costruzione dei processi di apprendimento e di conoscenza.

In questa direzione la pedagogia generativa pone l'attenzione sulla necessità per l'uomo contemporaneo di essere educato al pensiero generativo (Mannese, 2919).

La pedagogia generativa, infatti, ipotizza un paradigma pedagogico che, a partire dalle neuroscienze dinamiche, consente di passare da una forma di pensiero transitorio ad una forma di pensiero generativo.

Come scrive Mannese "il Pensiero Transitorio nasce e si sviluppa nella rete, ci transita in una molteplicità di informazioni, si struttura nel qui e ora attraverso una curiosità momentanea, non è generalizzabile poiché si struttura come frammento di informazioni generando caos e disordine.

Il Pensiero generativo, invece, si sviluppa nella relazione, si struttura nel presente ma legge il passato per poter progettare il futuro, è controllabile poiché consente di accedere alle informazioni senza un flusso indiscriminato, è generalizzabile poiché dà all'individuo la possibilità di recuperare le informazioni e di utilizzarle nei più differenti contesti, produce novità, produce conoscenza genera, la curiosità del sapere, crea legami poichè nasce in una relazione e dalla relazione stessa trae significato, facilitando così i processi legati all'apprendimento profondo" (Mannese 2019, p. 33).

Ecco dunque emergere una serie di interrogativi centrali nella nostra riflessione intorno alla prima parola chiave: generatività.

In che modo il costrutto di generatività sociale può assumere una funzione pedagogica nella formazione docente?

Se la generatività non è un tratto di personalità, quanto piuttosto un costrutto relazionale caratterizzato dalla capacità di aver cura di un progetto, di un processo e dell'altro da sé, è possibile che la formazione docente, per avere una sua specifica identità pedagogica, debba essere fondata su una dimensione generativa?

E, ancora, possiamo parlare di *generatività educativa*?

La generatività educativa allora diviene per noi un nuovo concetto, un nuovo principio dal quale ripartire e forse l'obiettivo finale verso cui la formazione docente deve tendere.

La *generatività educativa* non indica una particolare predisposizione della personalità, quanto piuttosto una competenza relazionale che per essere agita in una relazione ha bisogno di essere definita, individuata ed esercitata.

Generatività educativa è nella capacità di prendersi cura del percorso educativo dell'altro attivando un insieme complesso e dinamico di conoscenze, abilità, processi, ma anche procedure metodologiche fondate sulla ricorsività teoria-prassi della pedagogia evidenziando nella gestione della relazione educativa la competenza cardine intorno alla quale si muovono ulteriori competenze.

Ecco dunque che la Generatività sociale può divenire generatività educativa formando al pensiero generativo e contribuendo così a costruire quelle Comunità Pensanti di cui ci parlano Mannese, Violante e Buttafuoco (2021).

Passiamo ora alla dimensione del *Confine* che struttura ed articola il nostro piano di riflessione nell'ambito di ciò che è per noi lo specifico pedagogico sia sul piano critico-teorico sia sul versante metodologico ed operativo.

In che modo la *generatività* ed il *confine* si incrociano sul piano della riflessione pedagogica?

Nella prospettiva che vi presentiamo – sulla scorta degli studi condotti dall'equipe dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale cui afferisco – la Generatività stessa conferisce alla pedagogia il carattere di *scienza di confine* (Mannese, 2018) poiché presuppone l'incontro, la relazione e l'integrazione dei processi umani nella loro complessità: biologica, educativa, formativa, psicologica, sociale, culturale, storica, politica, attribuendo a ciascuna dimensione umana una valenza critico-interpretativa nell'interazione con l'altra (Mannese, 2015; Mannese, Lombardi, 2018).

Ecco allora che dobbiamo chiederci a quale *confine* guarda la formazione docente in prospettiva generativa se non a quello *sconfinamento* che definisce relativo il ruolo ed il significato delle demarcazioni tra saperi? (Baldacci, Colicchi 2019, p. 15).

Ma la demarcazione, il confine dei saperi e quindi tra i pensieri (Mannese, 2019), non può esistere e non deve essere agevolato se è vero che culturalmente il concetto di "border" deve assumere un significato strumentale e non strutturale (Mannese, 2019).

Il *confine* allora è in quella re-interpretazione della relazione tra formazione, educazione e politica poiché la formazione degli insegnanti non è solo questione pedagogica ma è insieme questione educativo politica; è nel *confine* tra Pedagogia e Politica – nuova emergenza culturale alla quale il gruppo Siped *Pedagogia e Politica* guarda con attenzione – è, infine, nella capacita di prendersi cura del percorso educativo dell'altro attivando quella *generatività educativa* che conferisce il senso dell'agire professionale della funzione docente.

Generatività e *Confine* ritornano dunque come lemmi di uno stesso dominio in cui la persona, la sua formazione e la cura, pur appartenendo allo stesso dominio ne costituiscono dei tratti e, riferendoci allo studio della lessicologia, se lo scambio di funzione fra lemma e tratto è da ritenersi l'essenza della natura del lessico, ciò si traduce, sul piano pedagogico, nell'essenza di una pedagogia della formazione docente intesa in senso generativo e dinamico.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M., Colicchi E. (2019). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra Saperi*. Milano: FrancoAngeli.

Bateson G. (2000). *Verso un'ecologia della mente.* Milano: Adelphi.

Cambi F. (2000*). Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
Erikson E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
Galàn Hompanera I. (2017). *Generativität, Instinktivität und Faktizität im Denken Edmund Husserls.* Traugott Bautz.
Mannese E. (2015). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni.* 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.
Maturana H., Varela F. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente.* Venezia: Marsilio.
Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (eds.), (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

La professionalità dei docenti dei Cpia: riflessioni e proposte per affrontare la complessità adulta

Brigida Angeloni
Dottoranda di ricerca - Università Roma Tre
brigida.angeloni@uniroma3.it

1. L'indagine tra i docenti dei Cpia

Il presente contributo ha l'obiettivo di condividere alcuni risultati emersi da due progetti di ricerca azione (Barbier, 2007) realizzati dal Laboratorio di metodologie qualitative nella formazione degli adulti del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre con i CPIA del Lazio e dell'Abruzzo, che si sono occupati di individuare prassi e strumenti ai fini del miglioramento dell'inclusione educativa degli studenti adulti con background migratorio.

Nelle due attività di ricerca sono state realizzate delle fasi di indagine attraverso la somministrazione di:

– due questionari on line (per un totale di 84 rispondenti);
– due focus group (Corrao, 2002), uno con i docenti del Lazio e uno con i docenti dell'Abruzzo, per un totale di 50 docenti;
– interviste in profondità (Gianturco, 2005) a cinque docenti.

I temi trattati nelle attività di indagine hanno riguardato le prassi di valutazione degli apprendimenti pregressi (nel contesto formale, non formale e informale), la costruzione ed erogazione di percorsi didattici personalizzati, l'orientamento in uscita verso il secondo livello e la formazione professionale e i bisogni formativi specifici dei docenti dei CPIA.

Per quanto riguarda il primo tema, dai dati raccolti emerge che la valutazione degli apprendimenti pregressi avviene prevalentemente attraverso colloqui di gruppo, test, questionari, giochi didattici, brevi colloqui individuali, più raramente vengono utilizzati colloqui individuali approfonditi, che possano far emergere le competenze acquisite nei contesti non formali e informali; le prassi sono disomogenee sia tra i docenti dello stesso istituto che tra i diversi istituti della regione, i docenti incontrano delle difficoltà a valutare i percorsi di istruzione realizzati dagli studenti nel paese di origine per mancanza di conoscenze sui sistemi scolastici di riferimento e/o di strumenti dove reperire le informazioni.

In relazione alla personalizzazione della metodologia didattica e dei contenuti, questa viene praticata solo dai docenti che effettuano un'accurata valutazione degli apprendimenti pregressi e dei bisogni individuali degli studenti sulla base della

loro condizione attuale, come il tipo di professione svolta in Italia, la possibilità di interagire in lingua italiana fuori dal contesto scolastico e lavorativo e la situazione esistenziale.

L'orientamento in uscita, invece, viene rappresentato come un'attività residuale, poco realizzabile a causa della scarsa presenza di percorsi di formazione di secondo livello e di formazione professionale accessibili agli studenti adulti immigrati per difficoltà logistiche, per durata e collocazione oraria dei percorsi, in quanto incompatibili con la ricerca o il mantenimento del lavoro o di altre attività di sussistenza.

Dai focus group e dalle interviste in profondità emerge però in modo molto netto che i docenti sono spesso un importante punto di riferimento per gli studenti immigrati per ottenere informazioni, indicazioni, supporto, relativi ad aspetti extrascolastici.

Dall'indagine emerge altresì una forte domanda formativa relativa al miglioramento delle modalità di conduzione della fase di accoglienza e orientamento degli studenti, in particolare rispetto a dispositivi e strumenti di tipo biografico-narrativo, alla conoscenza dei sistemi scolastici di provenienza degli immigrati adulti, alla costruzione e al rafforzamento delle competenze interculturali, anche attraverso una migliore conoscenza dei contesti culturali, economici e religiosi di provenienza degli studenti, all'accompagnamento degli studenti con disturbi dell'apprendimento e all'approfondimento di aspetti psicologico/sociali legati al percorso migratorio che hanno un peso nella relazione docente/studente e sui risultati di apprendimento.

2. Conclusioni

Il complesso ruolo dei docenti dei CPIA dovrebbe collocarsi, dunque, in una relazione di accompagnamento (Biasin, 2010) degli studenti, all'interno del loro personale percorso di apprendimento in una determinata fase della propria vita. L'intervento dell'accompagnamento si coniuga con i princìpi andragogici che fanno riferimento all'educazione come continuum esistenziale (Loiodice, 2019): sviluppo dell'autonomia individuale, utilizzo della propria esperienza e della propria storia di vita (Demetrio, 1996), modifica dei criteri di rappresentazione di sé, degli altri e del proprio contesto (Mezirow, 2003). Questa pratica prevede che chi viene accompagnato assuma un ruolo attivo di protagonista nel proprio percorso, anche limitando il ruolo dell'esperto accompagnatore che dovrebbe svolgere una funzione di facilitatore, decentrando il sapere e riconoscendo pari dignità e complementarità a tutte le persone coinvolte. All'interno di questa relazione è possibile costruire un progetto personalizzato di apprendimento (Baldacci, 2006) che si presenta come aspetto fondamentale nell'educazione degli adulti che necessitano di interventi formativi che possiedano peculiarità tali da rendere motivante e stimolante il rientro nel mondo della formazione, valorizzando le competenze pregresse, i propri stili cognitivi, le potenzialità apprenditive.

Si fa riferimento quindi a un modello di apprendimento inteso come costruzione condivisa dei saperi (Cambi, 2006), che presuppone e comporta la mobilitazione delle risorse interne, soggettive, che interagiscono in modo dialettico con il contesto. In tale ottica appare particolarmente utile il legame tra valorizzazione e riconoscimento delle competenze pregresse e personalizzazione del percorso, intesi dal punto di vista metodologico e dell'offerta formativa (Di Rienzo, 2021).

Infine, è necessario che la pratica di accompagnamento e il processo di personalizzazione possano essere inseriti in un contesto pedagogico di tipo interculturale (Catarci, 2015), di apertura verso il riconoscimento reciproco, di dialogo, come tecnica fondamentale nell'incontro aperto, critico e autocritico, di riconoscimento della dimensione mondiale della cultura, che attribuisca pari dignità alle esperienze e alle competenze dei percorsi individuali.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.

Barbier R. (2007). *La ricerca azione*. Roma: Armando.

Biasin C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti.* Milano: FrancoAngeli.

Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogica interculturale*. Roma: Carocci.

Catarci M. (2015). Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista. In M. Catarci, E. Macinai (eds.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale* (pp. 31-48). Pisa: ETS.

Corrao S. (2002). *Il Focus Group*. Milano: FrancoAngeli.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Di Rienzo P. (2021). *I CPIA alla prova dell'innovazione. Il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione delle competenze nell'istruzione degli adulti.* Roma: Anicia.

Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Studio.

Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

La promozione della salute mentale e la prevenzione del disagio negli adolescenti: il ruolo degli insegnanti e prospettive per la loro formazione

Katia Daniele
Dottoranda di ricerca - Università di Milano Bicocca
k.daniele@campus.unimib.it

1. Il disagio e gli adolescenti

Nel contesto occidentale, le attuali condizioni socio-economiche, specialmente dopo la pandemia, rendono sempre più difficile progettare il proprio percorso esistenziale, favorendo lo sviluppo di disagio tra gli adolescenti (Bauman, 2002; Hafstad et al., 2021). Il disagio non dipende solo da caratteristiche individuali, ma dall'intreccio con l'ambiente (WHO, 2014) in cui si "impara" a vivere; dunque, come condizione "appresa" nella vita quotidiana, il disagio diviene oggetto di attenzione pedagogica (Palmieri, 2012).

Gli insegnanti, e più in generale i professionisti dell'educazione, tra le figure più presenti e stabili nella vita degli adolescenti, dovrebbero rivestire un ruolo fondamentale nella prevenzione del disagio e nella promozione del benessere dei giovani. Essi possono aiutarli a esprimere le difficoltà che stanno vivendo e a dar loro un senso; allo stesso tempo, possono supportarli nella comprensione dei loro atteggiamenti e nel realizzare i loro progetti in contesti reali, in base alle risorse disponibili (Cefai, Cooper, 2017). Tuttavia, non sempre tali professionisti si identificano in questo ruolo (riconoscendolo, invece, agli operatori sanitari) (Gambacorti Passerini, 2021) e, come emerge dalla letteratura, spesso non sembrano essere coinvolti quando vengono attuati interventi di promozione della salute mentale nei giovani (Daniele et al., 2022).

2. Un'indagine esplorativa sugli interventi educativi di promozione del benessere mentale negli adolescenti

Riconoscendo il ruolo che i professionisti dell'educazione potrebbero svolgere nella promozione del benessere mentale (PBM) negli adolescenti, ci si è proposti di indagare due quesiti: 1) Esistono delle peculiarità degli interventi educativi per la PBM svolti in alcuni contesti scolastici italiani, rispetto alla letteratura? 2) Cosa è percepito da un gruppo di professionisti dell'educazione come facilitante o ostacolante l'attuazione di tali interventi?

È stato progettato uno studio qualitativo esplorativo[1] basato sul metodo fenomenologico-ermeneutico (Mortari, 2007; Smith et al., 2009), approvato dal Comitato Etico dell'Università di Milano Bicocca il 19/03/2021. Tutti i partecipanti hanno firmato un consenso informato.

2.1 *Soggetti e metodi*

Sono stati coinvolti, mediante campionamento propositivo e a *snowballing* (Morse, 2015), professionisti dell'educazione di scuole secondarie. Lo strumento di indagine è stata un'intervista semi-strutturata individuale, costruita *ad hoc* sulla base della letteratura (Cefai, Cooper, 2017; Gambacorti-Passerini, 2021). Le interviste sono state svolte su piattaforme on-line e hanno avuto una durata dai 60 ai 90 minuti. Il metodo di analisi è l'IPA (*Interpretative Phenomenological Analysis*) (Smith et al., 2009)[2].

2.2 *Risultati preliminari*

Considerando il periodo dello studio qui riportato (vedi nota 1), hanno partecipato all'indagine sette professionisti dell'educazione (Tab. 1).

Caratteristiche	Frequenza, n
Età (anni) in media (Deviazione standard, D.S.; Range, R.)	52 (3; 57-48)
Genere	
Femminile	5
Maschile	2
Formazione	
Studi umanistici	6
Studi scientifici	1
Esperienza professionale (anni) in media (D.S.; R.)	28 (6; 35-21)
Luogo di lavoro	
Scuola secondaria I grado	4
Scuola secondaria II grado	3
Ruolo	
Docente	4
Dirigente	3
Area geografica scuole	
Provincia di Bergamo	4
Provincia di Milano	2
Provincia di Varese	1

Tab. 1: Caratteristiche demografiche dei partecipanti (N=7)

1 Lo studio qui presentato è tutt'ora in corso. Tutti i dati riportati sono parziali e fanno riferimento al periodo aprile–giugno 2021.
2 I risultati qui presentati fanno riferimento alla prima fase di analisi (ascolto delle interviste).

1) Caratteristiche degli interventi educativi per la PBM
Dalle interviste risulta che molti interventi si basano sull'implementazione delle relazioni interpersonali e della consapevolezza di sé, in accordo con la letteratura (Daniele et al., 2022). Anche le attività svolte sembrano in linea con l'esperienza internazionale, come i gruppi di discussione e le attività *art-based*. Rispetto alla letteratura, emergono come novità le tematiche quali la responsabilizzazione e l'inclusione, come anche alcune attività: *open day, camp/erasmus*, interventi con testimone (Fig. 1).

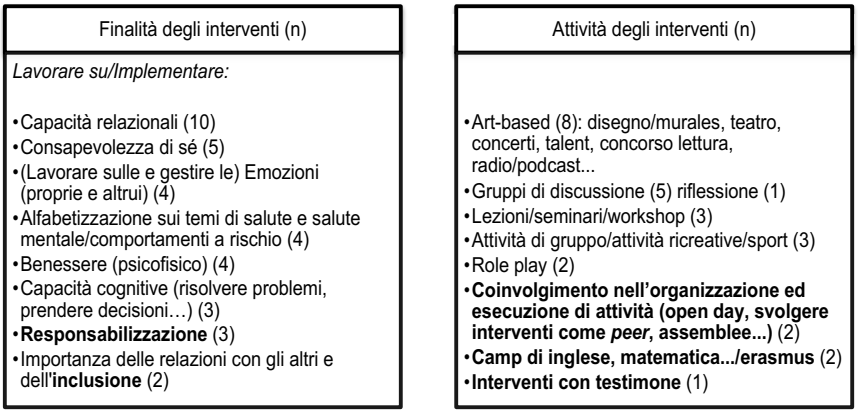

Fig. 1: Finalità e attività degli interventi educativi di PBM

Alcuni di questi interventi sono destinati, oltre che agli studenti, a familiari e docenti (come in letteratura), ma anche a ex-alunni e alunni di altre scuole. Essi vengono svolti durante le lezioni, soprattutto nelle scuole a indirizzo artistico/musicale; altri si aprono al territorio. Gli insegnanti sembrano essere figure maggiormente coinvolte in queste attività rispetto alla panoramica internazionale, ma troviamo anche altre figure, come esperti teatrali, pedagogisti d'Istituto. Come in letteratura, non sono chiare le tempistiche di questi interventi (Fig. 2).

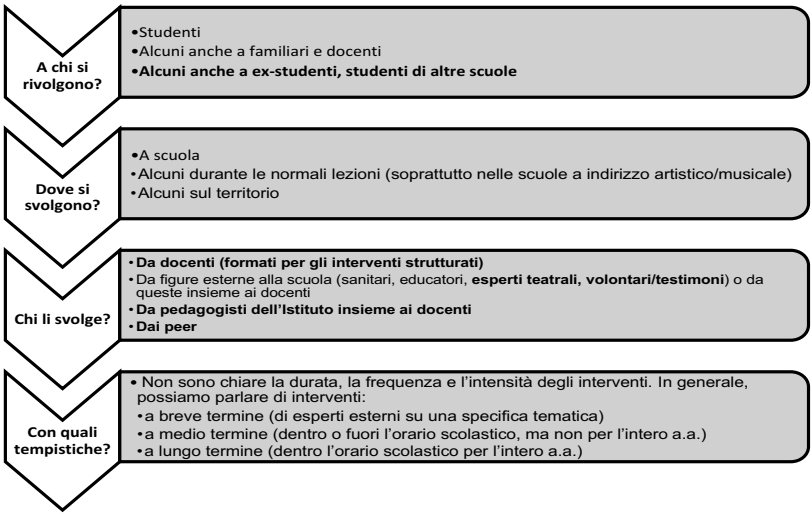

Fig. 2: Caratteristiche degli interventi educativi di PBM

2) Fattori facilitanti e ostacolanti la riuscita degli interventi di PBM

I partecipanti hanno indicato come aspetti che favoriscono la riuscita dei suddetti interventi il contesto scuola (es. dirigente scolastico capace e motivato), il tipo di progetto (es. interventi parte integrante della quotidianità), le conoscenze/competenze/consapevolezza (es. formazione docenti su competenze educative e sugli interventi), l'apertura al confronto (es. coinvolgimento territorio/servizi), investire/sperimentare/valutare (Fig. 3).

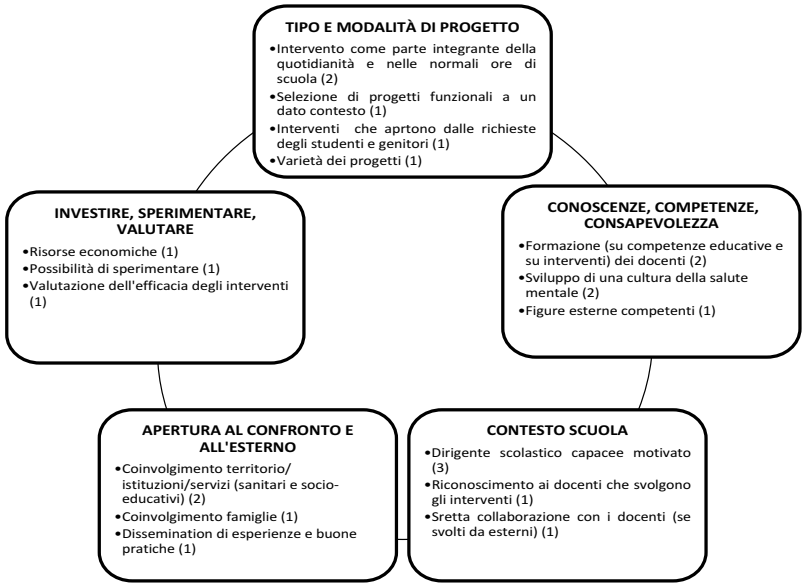

Fig. 3: Fattori percepiti come facilitanti l'attuazione degli interventi educativi di PBM

I fattori percepiti come ostacolanti, oltre alla carenza di risorse, sono il tipo di progetto (es. interventi "spot"), la mancanza di conoscenze/competenze/consapevolezza (es. docenti che non riconoscono il loro ruolo di "educatore"), la mancanza di apertura al confronto (es. non coinvolgimento degli studenti) (Fig.4).

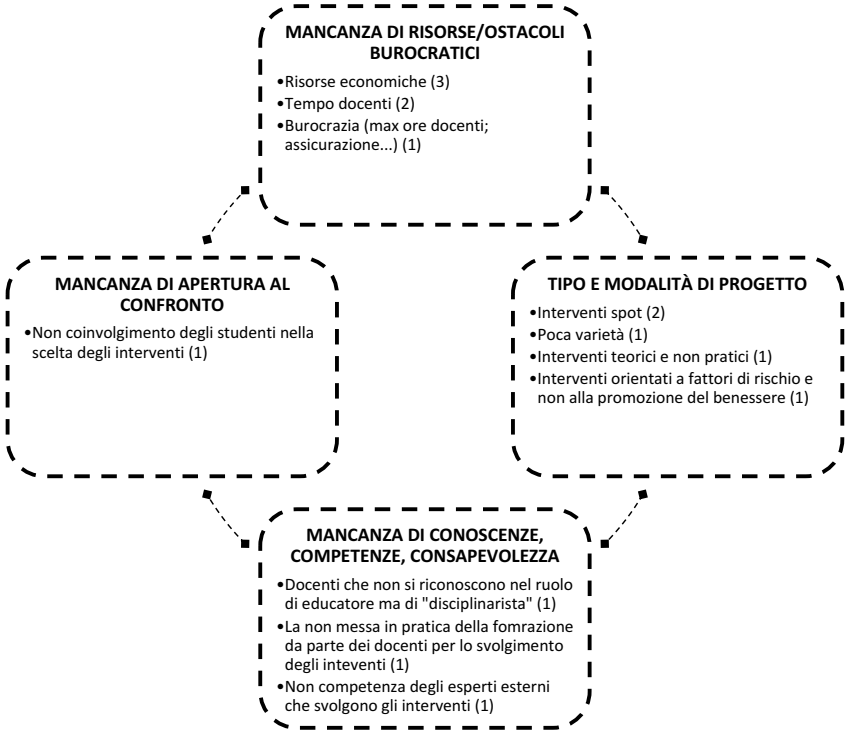

Fig. 4: Fattori percepiti come ostacolanti l'attuazione degli interventi educativi di PBM

3. Riflessioni conclusive

Nonostante un maggiore coinvolgimento dei docenti negli interventi di PBM nei contesti esplorati, sembra emergere la necessità di intervenire sulla formazione dei professionisti dell'educazione alla promozione della salute mentale. Una formazione non solo sull'implemento di conoscenze e competenze per l'attuazione di interventi specifici, ma soprattutto sulla consapevolezza e sviluppo delle loro "competenze educative", per promuovere benessere con e nella pratica quotidiana, a scuola e nel territorio (Massa, 2000; Palmieri, 2012). Per rendere tale formazione impattante, sembra fondamentale investire anche sullo sviluppo nel contesto scolastico di una "prospettiva pedagogica" sull'esperienza del disagio.

Riferimenti bibliografici

Bauman Z. (2002). *Il disagio della postmoderntità*. Milano: Bruno Mondadori.
Daniele K., Gambacorti Passerini M., Palmieri C., Zannini L. (2022). Educational interventions to promote adolescents' mental health: A scoping review. *Health Education Journal*, 1-17.
Gambacorti Passerini M.B. (2021). Educating to prevent youth (aged 16-24) mental distress: giving meaning to an educational effort. *Encyclopaedeia*, *25*(59), 83-95.
Hafstad G.S., Sætren S.S., Wentzel Larsen T., Augusti E.M. (2021). Adolescents' symptoms of anxiety and depression before and during the Covid-19 outbreak - A prospective population-based study of teenagers in Norway. *Lancet Regional Health Europe*, 5: 100093.
Massa R. (2000). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia.* Roma: Carocci.
Morse J. (2015). "Data were saturated...". *Qual Health Res*, *25*(5), 587-588.
Palmieri C. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo*. Milano: FrancoAngeli.
Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. London: SAGE.
WHO (2014). *Social determinants of mental health*. Report. Geneva: WHO.

Il modello della *caring masculinities* e la formazione del personale educativo 0-6 anni: verso un nuovo modello di cittadinanza di genere

Antonio Raimondo Di Grigoli
Dottore di ricerca - Università di Firenze
antonioraimondo.digrigoli@unifi.it

1. *Caring masculinities*: un nuovo modello epistemologico sulle maschilità

Il modello della *caring masculinities*, o delle "mascolinità accudenti", nasce dalle ricerche condotte nell'ambito degli studi critici sulle maschilità che si pongono l'obiettivo di esaminare il binomio mascolinità-cura e di avviare, dunque, un processo di decostruzione del modello della mascolinità egemonica (Elliot, 2020). Il concetto di cura che guida la riflessione identitaria sulle maschilità in aperta antitesi con il modello egemonica, affonda le proprie origini nei postulati teorici del femminismo degli anni Settanta. La nuova proposta avanzata dalle prime teoriche femministe, soprattutto dal pensiero ecofemminista, mette in discussione l'idea di cura come "farsi carico di" proponendo un nuovo paradigma come "agire etico e responsabile" (d'Eaubonne, 1974).

Nonostante tale visione risentisse di una differenziazione del femminile e del maschile rispetto alla cura, e rintracciasse nella prima una maggior capacità di assolvere a tale azione responsabile, il concetto di "cura come azione etica e responsabile" sarà elaborato successivamente dai *gender studies* e, in ultima analisi, dagli studi critici sugli uomini e sulle maschilità. Secondo tali riflessioni teoriche, la dimensione delle mascolinità accudenti propone un'idea di mascolinità plurale, aperta rispetto al modello di "mascolinità egemonica" (Connell, 1995), in un'ottica oppositiva, per una serie di ragioni: innanzitutto da un punto di vista terminologico, dato che il termine mascolinità viene sempre utilizzato al plurale, perché non è individuato un solo modo di vivere il maschile. Inoltre, viene messa in discussione la "logica del dominio", rintracciabile nello standard imposto dalla mascolinità egemonica. Infine, il modello delle mascolinità accudenti non impone agli uomini il rifiuto della propria maschilità ma, "l'essere sleali" verso lo stereotipo egemonico.

2. Pratiche educative *gender sensitive* nella prima infanzia

Il Gender Action Plan (GAP) dell'UNICEF riporta che attualmente bambine e bambini, ragazze e ragazzi non sono depositari degli stessi diritti e delle stesse opportunità, in un contesto sociale in cui le donne sono maggiormente colpite dagli

stereotipi di genere, sebbene i ragazzi e gli uomini non ne siano completamente esclusi (2017, p. 3). Il processo di creazione degli stereotipi di genere ha inizio sin dalla prima infanzia quando i genitori, gli educatori e i maestri esprimono delle aspettative che cristallizzano le identità di bambine e di bambini in ruoli rigidi di maschilità e femminilità, non solo nei contesti familiari, ma anche in quelli educativi che possono ancora configurarsi come "gabbie di genere" (Biemmi, Leonelli, 2016), secondo un'ottica binaria e stereotipata (Ulivieri, 1995).

Negli ultimi anni, si è posta una particolare attenzione alla promozione di una formazione di genere volta a favorire un *empowerment* del ruolo femminile già dalla prima infanzia, così da creare una cittadinanza democratica che lotti contro la discriminazione di genere. Una progettualità educativa che si pone come obiettivo il raggiungimento dell'eguaglianza di genere dovrebbe considerare la necessità di problematizzare la maschilità, dato che ancora oggi si considera "scontata". Tra le prescrizioni imposte alla maschilità vi è quella della soppressione della dimensione emotiva, che può contribuire all'accettazione di essere parte della logica del dominio e della violenza, come unico canale mediante cui liberare le emozioni camuffandole in "azioni virili" (Burgio, 2012). Diventa urgente teorizzare e promuovere i contesti educativi volti a una relazione educativa *gender sensitive* verso la maschilità già nella prima infanzia e proporre un modello fondato sulle *caring masculinities* congeniale a tale obiettivo, in conformità con la promozione di nuovi modelli di maschilità aperti alla cura di sé, dell'altro e del mondo, in antitesi con il paradigma della "costruzione della mascolinità attraverso la violenza" (Rinaldi, 2018).

3. Formazione del personale educativo per i servizi 0-6 anni secondo il modello delle *caring masculinities*

Le Linee guida per il coordinamento pedagogico dei servizi "zerosei" contengono una sezione sull'importanza di una riforma educativa che tenga conto del ruolo dell'educazione di genere per il benessere psico-sociale delle bambine e dei bambini (2017, pp. 21-26).

Da ECaRoM – Early Care and the Role of Men, progetto europeo avente come finalità l'individuazione di una programmazione educativa di genere nei servizi educativi 0-6 emerge che negli ultimi anni si è registrata una considerevole attenzione verso il superamento degli stereotipi di genere, a partire dalla suddivisione degli spazi educativi, dalla scelta dei colori dei giocattoli e dal materiale proposto per le attività con le bambine e i bambini. L'obiettivo delle educatrici e degli educatori è di evitare la riproduzione dei ruoli di genere stereotipati, sebbene dalle interviste condotte si evinca che i formatori mancano ancora di una solida formazione pregressa e sistematica. Riguardo la questione di un'educazione di genere con un focus sulla maschilità vi è pertanto poca consapevolezza, dato che spesso la disciplina degli studi di genere è stata intesa soprattutto nella sua sfera femminile (ECaRoM – Rapporto nazionale, 2022, p. 27).

La formazione rivolta alle educatrici e agli educatori dovrebbe prevedere delle indicazioni progettuali sul piano curriculare, con lo scopo di comprendere quali potrebbero essere gli stereotipi impliciti nella relazione educativa con i bambini. Insomma, una "cultura educativa" che inquadri la maschilità come "soggetto di genere" stenta ancora a decollare. Inoltre, l'uso delle "lenti di genere" da parte delle educatrici e degli educatori potrebbe riuscire a filtrare la realtà stereotipata già a partire dal loro posizionamento rispetto al bambino (meno caratterizzato dalla "durezza" tipica con cui ci si approccia al maschile).

Un'educazione che pone la cura come paradigma di decostruzione della mascolinità egemonica rientra negli obiettivi della creazione di una società basata sui principi della convivenza democratica e non più retta su sistemi di genere binari e stereotipati.

Riferimenti bibliografici

Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come costruzione delle maschilità*. Milano: Mimesis.

Connell R.W. (1995). *Masculinities*. New York: Polity Press.

D'Eaubonne F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: Pierre Horay.

Di Grigoli A., Bernacchi E., Bicocchi L. (2022). *ECaRoM – Early Care and the Role of Men. Rapporto Nazionale*. Firenze: Istituto degli Innocenti. https://ecarom.eu/wp-content/uploads/2022/02/ECaRoM-REPORT-FINALE_IT.pdf

Il bullismo femminile a scuola: note per la formazione continua degli insegnanti

Stella Rita Emmanuele
Dottoranda di ricerca - Università di Enna Kore
stellarita.emmanuele@unikore.it

1. Un ampio sguardo sul bullismo femminile

Leggere il bullismo attraverso una prospettiva di genere è una necessità maturata attraverso il riconoscimento dei limiti della letteratura scientifica, che interpreta spesso ogni fenomeno, compreso il bullismo scolastico, come universale e quindi, di fatto, neutro-maschile. Il pensiero femminista ha articolato un discorso scientifico che ha arricchito la lettura della realtà, promuovendo una visione legata alla differenza sessuale e alla riflessione di genere come prospettiva ermeneutica essenziale, guadagnando così una conoscenza localizzata e incarnata in soggetti e contesti specifici. Poiché motivazioni, bisogni simbolici, processi di identificazione e comportamenti di ragazzi e ragazze appaiono differenziati, è importante aprire sia il bullismo femminile che quello maschile a chiavi di lettura autonome e "sessuate". Nello specifico, si adotta una prospettiva di genere e intersezionale per studiare il bullismo femminile nella sua specificità (hooks, 2020).

La prospettiva intersezionale ha incoraggiato la ricerca a intrecciare diversi fattori di oppressione sulla cui base le ragazze possono essere bullizzate dalle loro pari per vari motivi. L'interesse è stato allora capire come le "differenze urtanti" articolano e definiscono le adolescenti. Attraverso questa lente interpretativa, il bullismo tra ragazze si mostra come un processo complesso in cui il rapporto tra bulla e vittima si nutre della costruzione sociale dei rapporti di genere e della definizione dei parametri normativi e formativi di ciò a cui una forma "appropriata" di femminilità potrebbe, o dovrebbe, assomigliare (Burgio, 2017).

2. Il bullismo femminile a scuola: un'indagine *mixed method*

Il bullismo femminile è una costante nelle scuole di oggi, in particolare è esploso durante il periodo pandemico in modo esponenziale. Eppure la letteratura scientifica non dispone di dati sulla diffusione del fenomeno, né di descrizioni articolate, così come mancano le ipotesi sulla sua genesi. Inoltre, il bullismo appare caratterizzarsi come violenza di genere, cornice teorica che dà conto di come i diversi modelli di "femminilità" delle adolescenti attuino delle norme sociali che

fondano l'asimmetria di genere e l'eteronormatività (Meyer, 2008). Le ambientazioni in cui avviene il bullismo – a scuola e online – occupano poi un luogo centrale nell'analisi del fenomeno, non solo come ambiti in cui contestualizzare la discussione sul bullismo, ma come spazi in cui si apprende cosa significhi essere maschi o femmine (Abbatecola, Stagi, 2017).

Data l'urgenza della tematica è nata la ricerca nazionale "Il bullismo femminile a scuola. Un'indagine intersezionale *mixed-method*". I soggetti promotori sono l'Università di Verona e l'Università di Enna "Kore", in partenariato con: Università di Milano-Bicocca; Università di Genova, Università di Perugia; Università di Foggia. All'interno di questo studio, i contesti di ricerca empirica prescelti per indagare il fenomeno del bullismo femminile sono state le scuole secondarie di secondo grado con protagoniste le studentesse e gli studenti dei primi due anni/biennio. Lo studio multi-metodo combina strumenti di ricerca qualitativi (*focus group* e interviste basate sulla *Grounded Theory* e partecipativi) con strumenti di ricerca quantitativi (questionario online). Nello specifico, la fase qualitativa (Frisina, 2010) ha come obiettivo investigare le rappresentazioni che le ragazze hanno del bullismo femminile, indagando quali sono le motivazioni e le "differenze" che scatenano l'aggressività tra ragazze. La fase quantitativa dello studio invece, riguarda una valutazione generale del fenomeno e una sua prima misurazione a livello quantitativo nel nostro Paese attraverso il questionario, già validato a livello internazionale "Bully Survey" (Swearer, Carey, 2003; Swearer, Turner, Givens, Pollack, 2008).

3. Le prime risultanze della ricerca: l'assenza delle figure adulte di riferimento

Dai 10 *focus group* che hanno coinvolto circa 80 studentesse del biennio appartenenti alle 7 scuole della città di Palermo che – seguite dall'équipe di Enna "Kore" – hanno aderito al progetto, sono emersi alcuni primi dati: uno allarmante è l'assenza degli adulti (insegnanti, genitori, *caregivers*) come figure di riferimento.

Sofia 14 anni: "*fare gli insegnanti non significa solo insegnare storia e geografia ma occuparsi dei propri studenti*".

Asia 14 anni: "*gli insegnanti sono presi dalle loro cose, a volte fingono di non vedere per non avere ulteriori problemi*".

Dalle parole di queste studentesse emerge che i tradizionali interventi educativi di prevenzione e contrasto al bullismo femminile, quando vengono messi in campo, non riconoscono la struttura eziologica del fenomeno, rischiando così di essere poco efficaci. Appare quindi necessario un rinnovato intervento di formazione in servizio destinato al personale scolastico tutto, in vista di una più efficace costruzione dell'agio scolastico e di un clima relazionale accogliente per tutte/i (Batini, Scierri, 2021).

Marzia 13 anni: "*bisogna educare i futuri professori a questo tema*".

Lucia 15 anni: "*si parla tanto ma in effetti si fa poco*".

Dall'analisi dei *focus group* emerge inoltre che le studentesse partecipanti hanno

"utilizzato" gli adulti (i conduttori dei *focus group* in posizione di ascolto non giudicante) come megafono, la loro è una richiesta implicita che va ascoltata e rispettata.

La comprensione di questa forma di bullismo, con le sue qualità complesse e contraddittorie, non consiste in sintesi in schemi semplici e universalmente applicabili, ma nell'adozione di molteplici prospettive capaci di cogliere le caratteristiche in continua evoluzione delle specifiche dinamiche relazionali in gioco e – soprattutto – nel permettere ai fatti di parlare da soli senza prima imporre un filtro interpretativo (Burgio, 2012).

Riferimenti bibliografici

Abbatecola E., Stagi L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosemberg & Sellier.

Batini F., Scierri I. (2021). *In/sicurezza fra i banchi. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie umbre*. Milano: FrancoAngeli.

Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative.* Torino: Rosemberg & Sellier.

Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.

Burgio G. (ed.). (2017). *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Evans S.C., Dìaz K.I., Callahan K.P., Wolock E.R., Fite P.J. (2021). Parallel Trajectories of Proactive and Reactive aggression in middle childhood and their outcomes in early adolescence. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49, 211-226.

Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.

Gentry R.H., Pickel K.L. (2014). Male and Female Observers' Evaluations of a Bullying Case as a Function of Degree of Harm, Type of Bullying, and Academic Level. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *23*(10), 1038-1056.

hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.

Menesini E., Nocentini A. (2015). *Il bullismo a scuola: come prevenirlo, come intervenire*. Firenze: Giunti.

Meyer E.J. (2008). Gendered Harassment in Secondary Schools: Understanding Teachers' (non) Interventions. *Gender and Education*, *20*(6), 555-570.

Formazione interculturale e educazione decoloniale nel sistema 0-6

Giulia Gozzelino
Dottoressa di ricerca – Università di Torino
g.gozzelino@unito.it

1. Comprendere e combattere le disuguaglianze

Orientare l'istruzione verso nuovi scenari di intercultura, di decolonialità e di liberazione non può prescindere dal coinvolgimento del sistema 0-6 dove educatrici e educatori, maestre e maestri possono essere accompagnati in un percorso formativo di decolonizzazione del pensiero, di cancellazione di gerarchie tra gli individui e assunzione di consapevolezza rispetto a discriminazioni, dominazioni, oppressioni e intersezionalità.

Fin dalla prima infanzia vi è la possibilità di creare spazi democratici di incontro e di espressione e di lavorare sul dialogo interculturale, sul rispetto, sulla curiosità e sulla reciprocità. È essenziale introdurre – attraverso il gioco, la narrazione, la parola, i corpi – l'esercizio del decentramento, la de-costruzione delle diffidenze, per far nascere la curiosità verso l'altro e il diverso da sé. La proposta interculturale 0–6 deve allontanarsi dalla narrazione unica, dal folklore, dal tribalismo e dalla ricerca dell'esotico e promuovere l'incontro interculturale tra persone (bambine e bambini, famiglie, educatrici e educatori) portatrici di originalità, vissuti, esperienze, sguardi e prospettive.

Decolonizzare il sistema 0-6 e entrare in un'ottica interculturale ci porta a Nidi e Scuole d'Infanzia che supportino tutte le bambine e i bambini, le famiglie, il personale mettendo in evidenza le esigenze e le necessità particolari di ciascuna e ciascuno; aprendo un dialogo aperto sulle discriminazioni, sul razzismo, sul classismo; assumendo le differenze di origine, di genere, di abilità come un punto di partenza e di discussione; lottando esplicitamente contro i pregiudizi e gli etichettamenti per cambiare il sistema nel suo complesso.

Mantenendo salda la necessità di non generalizzare e non calare stereotipi sulle persone solo in base alla loro origine, dobbiamo considerare come l'acuirsi delle disparità all'interno delle comunità e delle Nazioni e l'intersezionalità (Crenshaw, 1989, 2017; McCall, 2005) originano ingiustizie sistematiche e disuguaglianze sociali a partire da discriminazioni multidimensionali (di genere, etnia, classe, abilità, nazionalità, religioni) che hanno serie ripercussioni anche sui nostri sistemi educativi.

Seguendo Zoletto, rimarchiamo come "I processi di marginalizzazione, così come i percorsi di inclusione ed emancipazione, non possono essere letti come

mera giustapposizione di differenze semplicemente preesistenti, perché emergono invece nell'intersezione di tale pluralità di aspetti" (Zoletto, 2019).

2. Superare gli stereotipi e progettare spazi educativi inclusivi

È importante riconoscere, con Adichie (2019), il rischio di letture omologanti e svilenti delle infanzie altrove e la necessità di operare processi di lettura decoloniale della pluralità all'interno delle nostre istituzioni educative. Raccontare un'unica storia, così come leggere l'alterità solo attraverso dati statistici comparativi, crea stereotipi "E il problema degli stereotipi non è tanto che sono falsi, ma che sono incompleti. Trasformano una storia in un'unica storia" (Adichie, 2019, p. 4).

La bellezza dell'infanzia, pur affrontando ineguaglianza e ingiustizia, fiorisce nel Mondo trovando diverse forme culturali, tradizionali o innovative di cura, di allattamento, di educazione (Mead, Wolfenstein, 1963), spazi di espressione e di gioco, gesti, parole, movimenti, letture, canzoni e immaginari. A questa lettura, nella quale l'antropologia dell'educazione ci accompagna, dobbiamo aggiungere la considerazione che ciascuna bambina e ciascun bambino, non può essere interpretato come esito dei condizionamenti e delle tradizioni (familiari, linguistiche, nazionali, etniche o religiose) che ha alle spalle, ma deve essere rispettato come portatore di una propria interpretazione culturale, di unicità e di molteplici identità, di vissuti, di esperienze, di pensieri e di immaginari originali: di uno sguardo nuovo sul mondo. Con sguardo pedagogico interculturale (Catarci, Fiorucci, 2015; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Portera, Grant, 2017; Polenghi, Fiorucci, Agostinetto, 2018, Pescarmona, 2020), riconosciamo che, superando stereotipi e generalizzazioni, le bambine e i bambini non sono portatori di una cultura astratta, ma possono essere ideatori di un contributo inedito per l'umanità.

Per concedere spazi di sperimentazione e di auto, etero-formazione e eco-formazione della propria multipla identità (Sen, 2006), fin dalla prima infanzia vi è la possibilità di lavorare sull'incontro, sulla cittadinanza e sul dialogo interculturale, sul rispetto, sulla curiosità e sulla reciprocità. In questa direzione, l'intercultura sfida l'educazione nell'accrescimento della curiosità – dapprima spontanea, poi rigorosa e epistemologica (Freire, 2004) – nella capacità di elaborare insieme metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali della complessità, nella strutturazione di autonomia di pensiero, reciprocità e confronto.

Nei Nidi e nelle Scuole per l'Infanzia la valorizzazione della diversità si può manifestare già nei campi dell'esperienza e nell'organizzazione degli spazi e dei tempi. Al centro dell'apprendimento vi è la corporeità, il movimento, il linguaggio: non si tratta di insegnare precocemente contenuti di conoscenza, ma di organizzare contesti culturali e pratici che amplifichino la sperimentazione delle bambine e dei bambini e operino per la lotta alle disuguaglianze ponendo "le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura" (Miur, 2018).

Riferimenti bibliografici

Adichie C.N. (2019). *Il pericolo di un'unica storia*. Milano: Einaudi.
Catarci M., Fiorucci M. (eds.). (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Farnham: Ashgate Publishing.
Crenshaw K.W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum,* 140, 139-167.
Crenshaw K.W. (2017). *On Intersectionality: Essential Writings*. New York: New Press.
Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Gruppo Abele.
McCall L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sig.*, 30, 3, 1771-1800.
Zoletto D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
Mead M., Wolfenstein M. (1963). *Il Mondo del bambino*, Milano: Edizioni di Comunità.
MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.* Retrieved April, 22, 2022. From https://www.miur.gov.it/documents/20182/0 /Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2
Pescarmona I. (2020). *Crescere al plurale, Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Bari: Progedit.
Polenghi S., Fiorucci M., Agostinetto L. (eds.). (2018). *Diritti Cittadinanza Inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Portera A., Grant C.A. (eds.). (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the GlobalWorld*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
Sen A. (2006). *Identità e Violenza*. Bari: Laterza.

Supportare la professionalità dei docenti in contesti scolastici a rischio di dispersione: un intervento di prossimità realizzato con il metodo della ricerca-formazione

Giuseppe Liverano
Ricercatore - Università di Bari "Aldo Moro"
giuseppe.liverano@uniba.it

1. Introduzione

Il presente studio si divide in due momenti e rientra tra le attività di un progetto sulla dispersione scolastica che si sta svolgendo all'interno di alcuni istituti comprensivi, inseriti in quartieri a rischio sociale della città di Taranto. In uno di questi, il fenomeno della dispersione scolastica risulta particolarmente diffuso, e, poiché si sta indagando sulla possibile correlazione tra dispersione, disagio scolastico, relazione tra docenti e studenti e contesto, si è deciso di utilizzare la metodologia della ricerca-formazione, per verificare se è possibile, per i docenti, sviluppare competenze, trasformare lo stile, attivare atteggiamenti di autoriflessione e una postura orientata all'indagine (Asquini, 2018; Nigris et al., 2020), attraverso interventi formativi mirati, sotto il rigoroso controllo del ricercatore, per poi comprendere se producono un impatto positivo in classe.

Nel primo trimestre (ottobre-dicembre 2021) la ricerca-formazione, perciò, si è concentrata ad individuare i punti di forza e le criticità del ruolo dei docenti individuati attraverso lo strumento dell'analisi swot.

2. Orizzonte teorico e metodologia di ricerca

Tale studio si inserisce all'interno del dibattito pedagogico che, affrontando il fenomeno del disagio e della dispersione scolastica, come prodotto di più concause legate tra di loro (Fadda, Mangiaracina, 2011; Bracci, Grange, 2017; Batini, Bortolucci, 2019), sottolinea la necessità di innovare la didattica e migliorare la formazione dei docenti attraverso lo sviluppo di competenze trasversali e riflessive (Cardarello, 2018).

Dal punto di vista epistemologico l'intervento si è basato su criteri di una pedagogia di prossimità che risulta estremamente efficace per attivare processi di inclusione, di riflessione e di trasformazione dei comportamenti e promuovere il senso di comunità (Seganti, 2014). Prossimità, dunque, intesa come apertura e percorso per andare incontro a chi è in difficoltà e fornirgli un sostegno, per creare

condivisione e appartenenza reciproca in prospettiva inclusiva, per favorire lo sviluppo di competenze e l'empowerment che migliorano e arricchiscono il contesto scolastico (Canevaro, 2015 pp. 13-32; Messia, Venturelli, 2015, pp. 7-9). Dal punto di vista metodologico, invece, i dati sono stati raccolti attraverso l'uso di narrazioni individuali e collettive, dirette e indirette, tra quest'ultime, il filmmaking (Saladino et al., 2021) che, in modo particolare, ha permesso di registrare fedelmente quanto prodotto nella pratica didattica.

3. Obiettivi, domande di ricerca e attività formative

La metodologia di analisi scelta per tale studio è stata condivisa con il campione dei docenti (n. 25, di cui 16 donne e 9 uomini). Essa è stata ritenuta idonea ed efficace a rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Cosa caratterizza l'esperienza sociale e didattica in classe?
2. Lo stile dell'agire dei docenti ha effetti sulla qualità della partecipazione degli alunni ai processi di apprendimento?
3. In che modo la ricerca si trasforma in un momento anche formativo?
   Tra le attività formative svolte si evidenziano:
   - Lettura ad alta voce di testi narrativi sulla gestione del disagio e della dispersione scolastica con relativa discussione.
   - Visione e analisi di video di alcune attività didattiche innovative svolte con gli alunni.
   - Scrittura di alcune esperienze particolari di vita scolastica e relativa riflessione.
   - Fotocollage rappresentativo della propria professionalità in classe.
   - Esercizi di ecologia umana per la conoscenza di sé e la connessione tra il proprio Sé e l'ambiente.

Le risposte fornite alle domande di ricerca sono state oggetto di momenti di riflessività condivisa tra i docenti, quindi facilitanti, con funzione auto-orientativa. La narrazione "del vissuto scolastico" con relativa riflessione sulle esperienze e l'analisi dei dati ha dimostrato il raggiungimento degli obiettivi di ricerca stabiliti e cioè: sviluppare consapevolezza e responsabilità rispetto alle criticità, iniziare a trasformare il proprio stile di insegnamento, individuare in modo responsabile, consapevole e condiviso i percorsi più idonei per sviluppare strategie pedagogico-didattiche funzionali alla gestione delle criticità. Una migliore qualità della disponibilità dei docenti, fino a quel momento refrattari alla formazione in itinere e al coinvolgimento in ulteriori impegni scolastici ed extrascolastici, rappresenta, tuttavia, il risultato più evidente.

4. Analisi dei risultati

La riflessione sulle scritture individuali e collaborative e sui dati dell'analisi swot ha avuto bisogno di stabilire categorie interpretative condivise dai docenti attraverso l'individuazione di parole ricorrenti. La visione delle videoregistrazioni, invece, ha facilitato una lettura più oggettiva dei fatti didattici prodotti. Entrambe le azioni di analisi dei risultati hanno stimolato la riflessione e lo sviluppo di consapevolezza, la motivazione ad intraprendere un percorso di trasformazione degli atteggiamenti, la cui modificazione già in atto, secondo quanto riferito da alcuni docenti, sta producendo risultati nella qualità della relazione con gli alunni. I dati emersi dalle pratiche riflessive sono stati confrontati con i dati registrati attraverso attività di osservazione e documentazione diretta del ricercatore. Nell'analisi swot il riconoscimento da parte dei docenti della mancanza di competenze pedagogiche e didattiche rappresenta un punto debole ricorrente. La risorsa, invece, su cui quasi tutti i docenti ripongono grande speranza, è l'affettività nella relazione con gli alunni, considerata un elemento di forza da sviluppare e promuovere. L'attenzione eccessiva ai contenuti della disciplina e la scarsa valorizzazione del senso di comunità scolastica rappresentano le minacce più ricorrenti, mentre i punti di forza maggiormente evidenziati risultano il senso di responsabilità e l'aspetto deontologico.

5. Conclusioni

I risultati registrati hanno evidenziato ciò che contribuisce a generare il disagio e la dispersione scolastica nei contesti-classe oggetto del campione, ma hanno anche generato una maggiore fiducia dei docenti nella formazione che proviene dall'esperienza e in collaborazione con altri soggetti esterni, ritenuta indispensabile per migliorare la qualità dell'esperienza scolastica. Nella seconda parte di tale studio, iniziata nel mese di marzo 2022, si completerà la ricerca attraverso momenti formativi condivisi dai docenti affinchè si possa raggiungere l'obiettivo di ridurre la dispersione e il disagio scolastico e porre le basi per avviare un processo di trasformazione della qualità della scuola in una prospettiva che non ha una fine, e che possa offrire alla scuola stessa la possibilità di reinventarsi continuamente.

Riferimento bibliografici

Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Batini F., Scierri I. D. M. (2019). *Quale dispersione? Misurare per apparire o misurare per prevenire?* Atti del Convegno Internazionale SIRD "Training actions and evaluation processes". Lecce: Pensa MultiMedia.

Batini F., Manna F., Mottana P. (2013). Il disagio nella relazione didattico/educativa a scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, *22*(8), 15-23.

Fadda R., Mangiaracina E. (eds.), (2011). *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*. Roma: Carocci.

Bracci F., Grange T. (2017). *Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta: una ricerca sul campo*. Milano: Mimesis.

Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini, *La RicercaFormazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42- 51). Milano: FrancoAngeli.

Canevaro A. (2015). La prossimità, il welfare, la partecipazione alla società. In F. Messia, C. Venturelli (eds.), *Il welfare di prossimità: partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità* (pp. 13-32). Milano: Erickson.

Messia F., Venturelli C. (2015). *Il welfare di prossimità: partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità* (pp. 7-9). Trento: Erickson.

Nigris E., Caldarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione*, *12*(2), 226-227.

Saladino V., Sabatino A. C., Sola C. M. (2021). Therapeutic filmaking e disturbo dello spettro autistico. Un caso studio. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, *16*(1), 99-100.

Seganti M. (2014). Verso una pedagogia di prossimità. *L'integrazione scolastica e sociale*. *13*(1), 27-36.

I CPIA come scuole "di confine": spunti per la formazione interculturale degli insegnanti

Alessandra Mussi
Assegnista di ricerca - Università di Milano Bicocca
alessandra.mussi@unimib.it

1. Introduzione

I CPIA appaiono oggi come contesti particolarmente complessi ed eterogenei di formazione degli adulti, che pongono sfide, ma anche offrono spunti per la formazione, in particolare interculturale, degli insegnanti che vi lavorano e, più in generale, di tutto il mondo della scuola. La breve riflessione su questi temi si svilupperà evidenziando le potenzialità di considerare i CPIA come scuole "di confine" e gli insegnanti come "etnografi".

2. Scuole "di confine"

Un panorama molto variegato, forse anche troppo,
nel senso che poi uno non riesce a seguire tutti.
Però molto interessante.
(Intervista insegnante).

Dalla review della letteratura emergono alcune chiavi di lettura che illuminano specifici aspetti dei CPIA, descritti come:

– "punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie" (Pitzalis, 2019);
– contesti di "educazione popolare" (Bochicchio, 2021);
– "potenziali eterotopie" (Bellinvia, 2019);
– "fucine di sperimentazione" (Virgilio, 2018, p. 26) didattica e pedagogica.

Raccogliendo, dunque, queste sollecitazioni, ci sembra particolarmente significativo considerare i CPIA come scuole "di confine". Ci rifacciamo qui ai "Border Studies" che concettualizzano il confine non tanto come una linea, quanto come una *terra di frontiera* (Zoletto, 2007), una zona porosa, che non costituisce tanto un luogo di separazione, quanto di incontro.

Proprio da tale condizione di liminalità ci paiono emergere traiettorie potenzialmente innovative per un lavoro di formazione e riflessione con gli insegnanti, affinché si formino anch'essi ad essere figure in grado di stare nel mezzo, sostare

sui numerosi confini che attraversano le scuole e farne occasione di formazione per tutti.

Innanzitutto, i CPIA sono contesti di confine/incontro tra insegnanti e studenti, i quali come prima cosa necessitano di trovare a scuola un contesto accogliente, al cui interno gli insegnanti siano in grado di riconoscere e promuovere nelle differenze "relazioni fra" (Appadurai, 1996/2012). Relazioni inter-culturali, ossia di connessione, negoziazione e ibridazione tra orizzonti culturali differenti.

3. La formazione degli insegnanti come "insegnanti-etnografi"

Percepisco che c'è un lavoro da fare proprio di formazione
di tutti quelli che lavorano intorno a questo ambiente.
[…] Il clima che abbiamo intorno adesso è questo:
di estrema semplificazione.
(Intervista insegnante).

Gli insegnanti dei CPIA hanno di rado ricevuto una formazione specifica (Pitzalis, 2019), solo di recente sono state inserite le prime figure provenienti dalla classe di concorso A23 con competenze specifiche nel lavoro in contesti multiculturali.

I bisogni formativi degli insegnanti toccano, dunque, molteplici ambiti, tra cui: la formazione di tipo interculturale, la formazione degli adulti, la creazione di una comunità di pratica. Tali bisogni sono strettamente connessi con la natura di confine di questi istituti formativi e in essa possono trovare le leve per lo sviluppo di processi formativi innovativi ed efficaci. Interessanti suggestioni in questo senso ci vengono fornite dal sapere antropologico, il quale per primo si è fondato come *sapere sulla frontiera*, perché nasce sulla frontiera tra mondi diversi, e contemporaneamente come *sapere di frontiera*, in quanto rifiuta le certezze del mondo di cui fa parte per aprirsi agli altri (Fabietti, 1999, pp. XI–XII). In questo senso, ci pare che la proposta di Gobbo (2004) di pensare l'aggiornamento professionale degli insegnanti come "insegnanti-etnografi" sia di particolare interesse per i CPIA, favorendo l'adozione di posture ispirate al metodo etnografico, tra cui:

– la costruzione di una relazione "etnografica" con gli studenti, basata su un accesso graduale, la cura della relazione e una sensibilità di tipo interculturale (Bove, Mussi, 2020);
– l'impiego di approcci biografici che valorizzino la presa di parola da parte dei "subalterni" (Spivak, 1988).
– l'adozione di un metodo rigoroso (Dewey, 1929/1951b), ma allo stesso tempo flessibile, in grado di analizzare prospettive macro, meso, micro (Ogbu, 1981) e rimodulare le progettualità pedagogiche di conseguenza.
– l'esercizio della riflessività attraverso un'attenzione continua al proprio posizionamento e alla negoziazione di ruoli, aspettative, bisogni.

Si tratta di una prospettiva congiuntamente auto-etnografica (Ellis, Bochner, 2000), in cui gli insegnanti si fanno ricercatori riflessivi su se stessi, con ricadute auto-formative.

4. Conclusioni

A partire da queste premesse, gli insegnanti dei CPIA potranno a pieno titolo assumere la funzione di facilitatori di processi emancipativi dei soggetti a partire da un apprendimento linguistico che consenta anche di prendere coscienza del contesto in cui si vive per poterlo migliorare (Freire, 1974) e, più in generale, di processi di costruzione di diritti di cittadinanza in chiave interculturale.

Riferimenti bibliografici

Appadurai A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press (trad. it. *Modernità in polvere: Dimensioni culturali della globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2012).

Bellinvia T. (2019). I cpia come potenziali eterotopie. Docenti e giovani migranti tra sguardo coloniale e riconoscimento reciproco. In M. Colombo, F. Scardigno (eds.), *La formazione dei rifugiati e dei MSNA. Una realtà necessaria* (pp. 61-71). Milano: Vita e Pensiero.

Bochicchio F. (2021). Educazione popolare e istruzione degli adulti. Il ruolo dei CPIA. *Formazione, Lavoro, Persona*, XI (34), 20-35.

Bove C., Mussi A. (2020). Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti. *La Famiglia*, *54*(264), 97-110.

Dewey J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951b).

Ellis C., Bochner A.P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733-768). Thousand Oacks: Sage.

Fabietti U. (1999). *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*. Roma-Bari: Laterza.

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. 126-144). Milano: FrancoAngeli.

Ogbu J.U. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology, Education Quarterly*, *12*(1), 3-29.

Pitzalis M. (2019). Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia. In M. Colombo, F. Scardigno (eds.), *La formazione dei rifugiati e dei MSNA. Una realtà necessaria* (pp. 37-46). Milano: Vita e Pensiero.

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.

Spivak G.C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson, L. Grossberg (eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 66-111). Urbana: University of Illinnois Press.
Virgilio F. (2018). Progetto proInMigra: tecnologie, lingua, cittadinanza. In P. Floreancig, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (eds.), *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* (pp. 20-41). Milano: FrancoAngeli.
Zoletto D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.

Formazione iniziale degli insegnanti come formazione di giovani

Simona Pizzimenti
Dottoranda di ricerca – Università di Palermo
simona.pizzimenti@unipa.it

1. Un certo sguardo adulto: i giovani come *enigma*

Il punto di avvio della presente riflessione coincide con la presa di coscienza che i soggetti protagonisti dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti siano innanzitutto *giovani*, nonché dalla consapevolezza pedagogica dell'importanza di conoscere la comunità educanda al fine di progettare e percorrere itinerari formativi efficaci.

Ormai da diversi decenni al fenomeno giovanile la comunità scientifica nazionale dedica particolare attenzione, considerando i giovani un focus privilegiato sull'attualità, un campione significativo in quanto capace di riflettere dai più superficiali ai più profondi mutamenti in atto. Del nostro tempo sembrano subire le conseguenze soprattutto le nuove generazioni (Bellingreri, 2017): a voler riferire dei più diffusi epiteti, sembrerebbero giovani seduti, sdraiati, passivi, insicuri, arroganti, o per dirla con una immagine proposta al professor Galimberti (2019), la "generazione dei *senza*": giovani senza valori, senza energie, senza capacità decisionali.

Ora, come nota lo studioso Bruzzone (2012), l'educazione presuppone sempre inesorabilmente un'idea del soggetto-destinatario e della direzione verso cui s'intende condurlo, dunque un'idea ben precisa di *chi* si stia educando e *perché*. La riflessione sul senso precede e modella l'azione educativa concreta, come teoria implicita e vincolante agisce nella quotidianità dei percorsi formativi, influenzando le persone in essi coinvolte. Le nostre rappresentazioni mentali, che si trasmutano poi in sguardi-parole-gesti all'interno delle aule, agiscono nella pratica educativa in qualità di *atti trasformativi*: capaci di incidere sulla realtà, possono rivelarsi generativi o de-generativi. È forse questa la ragion per cui Galimberti (2019, p. 9) provocatoriamente nota che un ascolto attento dei giovani possa dirci molto più delle considerazioni di studiosi che parlano di loro. O per dirla più filosoficamente con Edith Stein, si tratta di recuperare quello sguardo *dis-interessato* che, come lo sguardo ingenuo del bambino, è di volta in volta in grado di chiedersi cosa veramente sia il fenomeno che si sta osservando (Bruzzone, 2012, p. 19).

2. I vissuti giovanili, fra antiche e nuove fragilità educative

Sulla base di analoghe premesse pedagogiche sono state concepite alcune realtà di ricerca (Bignardi, Marta, Alfieri, 2018; Alfieri, Bignardi, Marta 2019; Alfieri, Marta, Bignardi, 2020) volte ad indagare ed esplorare il mondo giovanile come una risorsa, un valore aggiunto alla comunità. Gli studiosi propongono l'immagine di una generazione *in ricerca* – di sé, dell'alterità, di relazioni stabili, persino della spiritualità –: sono giovani che, scrivono gli autori, *portano sottotraccia una grande domanda di senso*, che mostrano di essere animati da una *sensibilità relazionale*, motivo per cui evidenziano l'imprescindibilità della *fiducia* a fondamento di ogni rapporto di valore.

Le ultime edizioni del *Rapporto Giovani* hanno inteso approfondire invece quali fragilità pregresse e quali nuove fratture educative siano inevitabilmente insorte a causa della pandemia, i cui effetti saranno tuttavia evidenti soltanto nel medio e nel lungo periodo. I giovani attestano una generale *disaffezione digitale*, costretti come sono a far rientrare la totalità della loro esistenza – i rapporti amicali e sentimentali, lo svago e lo shopping, i percorsi educativi – entro l'esperienza virtuale; rinnovano una generalizzata fiducia nelle istituzioni educative, ma evidenziano una forte corrispondenza fra le competenze a loro giudizio meno promosse dalla scuola (visione positiva di sé e della vita) e le competenze di cui riconoscono carenti le proprie figure educative di riferimento, prime fra tutte la capacità di valorizzare i talenti e di motivare (Ivi, pp. 42-48; Alfieri, Bignardi, Marta, 2019, pp. 74-75). Stante alla progettualità, i più giovani, diciotto-venticinquenni, pare non abbiano smarrito la loro voglia di futuro: presentano buoni livelli di resilienza, desiderano costruire una famiglia numerosa, contano di poter realizzare il lavoro dei propri sogni. I più grandi invece, venticinque-trentenni, hanno messo in atto durante il tempo pandemico, strategie di procrastinazione, sospensione e in molti casi annullamento dei propri progetti per la vita futura – specie l'uscita dalla famiglia d'origine e la procreazione di un figlio – nonostante dichiarino come *essenziale* per la propria personale realizzazione la costruzione di una famiglia. Il rischio allora, che la comunità educante ma soprattutto il compimento delle loro vite non possono permettersi, è una revisione *al ribasso* dei sogni dei giovani italiani (Istituto Giuseppe Toniolo, 2021, p. 9).

3. Alcuni orientamenti per la comunità educante

Dai vissuti giovanili emerge con una significativa frequenza il tema della fiducia, portando in superficie una forse ancora troppo debole assonanza fra la fiducia che i giovani investono nelle relazioni con gli adulti e la fiducia che il mondo adulto ripone nei giovani.

Gli autori delle summenzionate ricerche ricordano come la fiducia abbia sempre carattere *donativo*: se ricevere fiducia incentiva a dare fiducia, percepirsi non meritevoli di fiducia non soltanto dis-incentiva nel donarla a propria volta, ma

può condurre ad una chiusura all'alterità, quindi una generale sfiducia nei confronti delle relazioni. Come direbbe Zambrano, la fiducia è *il sostrato primigenio del nostro essere* senza cui neppure potremmo esistere (Bruzzone, 2012, p. 118). Esiste inoltre un forte legame tra la fiducia, la visione di sé e la progettualità: un soggetto elabora un progetto esistenziale, sulla base delle risorse in suo possesso o sulla base delle risorse che *ritiene* di possedere. Dal momento che la visione di sé viene dal giovane edificata da quanto riflesso dall'adulto significativo, e poiché la diffidenza mutila la progettualità, un certo sguardo deficitario non può esser privo di conseguenze: come una sorte di "profezia che si autoavvera", sensibilmente agisce sui percorsi biografici giovanili (Istituto Giuseppe Toniolo, 2020, p. 202), peraltro alimentando una delusione generata dall'illusione di poter trovare negli adulti di riferimento uno sguardo supportivo, capace di accogliere e motivare.

Se ne deduce a questo punto un assoluto imperativo categorico: permettere alle persone di dispiegare pienamente ciò che sono. Se esiste un luogo in cui l'essere può darsi e divenire nella forma migliore di se stesso, questo è lo sguardo amorevole dell'altro. E partendo da esso, si traggono alcune linee guida per la formazione iniziale ed in itinere degli insegnanti. Prima fra tutte, potenziare le *competenze relazionali* e *motivazionali*, emerse come ciò di cui i giovani di riconoscono manchevoli i propri educatori nonché come ciò di cui avvertono oggi maggior bisogno; curare un'*educazione emotiva*, in un tempo come l'attuale, in cui essenziale diventa la rielaborazione e la risignifcazione dei propri vissuti, e in un tempo come la giovinezza, in cui la dimensione affettiva riveste un ruolo centrale; ed infine promuovere l'apprendimento del *pensiero riflessivo*: riflettere sull'azione e nell'azione è la via privilegiata per accorgersi di rappresentazioni controproducenti, per poter quindi sempre creare e adottare un lessico generativo. Il compito ultimo è allora forse quello di consegnare – ai futuri insegnanti in quanto giovani – ed insegnare a consegnare – ai giovani in quanto futuri insegnanti – quello *sguardo generativo*, capace di generare e rigenerare infinitamente il legame.

Riferimenti bibliografici

Alfieri S., Bignardi P., Marta E. (2019). *Adolescenti di valore. Indagine Generazione Z 2017-2018*. Milano: Vita e Pensiero.

Alfieri S., Marta E., Bignardi P. (2020). *Adolescenti e relazioni significative. Indagine Generazione Z 2018-2019*. Milano: Vita e Pensiero.

Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholé.

Bellingreri A. (2014). *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.

Bellingreri A. (ed). (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.

Bignardi P., Marta E., Alfieri S. (2018). *Generazione Z. Guardare il mondo con fiducia e speranza*. Milano: Vita e Pensiero.

Bruzzone D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Galimberti U. (2019). *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.
Istituto Giuseppe Toniolo (2020). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2020*. Bologna: il Mulino.
Istituto Giuseppe Toniolo (2021). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2021*. Bologna: il Mulino.

La formazione alla sostenibilità: il ruolo degli insegnanti e le nuove generazioni

Giada Prisco
Ricercatrice - Università di Firenze
giada.prisco@unifi.it

1. Per una nuova idea di cittadinanza nella realtà post COVID-19

La pandemia causata dal virus SARS-CoV-2 ha fatto irruzione nel mondo rappresentando una cesura sostanziale, determinando contingenze e stravolgimenti senza precedenti. Le emergenze in atto (Ulivieri, 2018) ci evidenziano come lo sviluppo che avevamo ideato risulti non essere più sostenibile, come sia giunto il momento di rimettere in discussione i paradigmi, gli schemi, le azioni, i comportamenti e le prospettive che ci hanno guidato fino ad oggi. Si tratta di sviluppare ed elaborare una rinnovata mentalità in grado di accompagnarci al saper essere, al saper fare e al saper agire in maniera responsabile, partecipata, consapevole e sostenibile (Mortari, 2018). Non a caso, la crisi pandemica deve essere letta anzitutto come una crisi esistenziale, come una svolta identitaria, come una spinta progettuale per rinnovare le nostre identità, come un'opportunità per costruire altri modi di essere cittadini e cittadine. Difatti:

> lo scenario attuale della complessità tende a superare il modello di cittadinanza caratterizzato dall'appartenenza a una determinata nazione, innescando una trasformazione sociale che vede le categorie dell'appartenenza e della partecipazione come componenti di un nuovo senso all'interno di una neo-cittadinanza in divenire (Parricchi, 2021, p. 47).

Partendo da queste premesse, le riflessioni qui presentate si propongono di risignificare il concetto di cittadinanza. Tali spunti si originano da una ricerca empirica svolta dalla scrivente sui processi di costruzione identitaria nelle adolescenti con background culturale migratorio (Prisco, 2021), le cui storie sono state raccolte attraverso l'utilizzo dell'intervista semi-strutturata e poi analizzate attraverso la *Grounded Theory* in chiave costruttivista (Charmaz, 2006). Le esperienze biografiche dei/delle giovani con background culturale migratorio possono essere prese ad esempio per riflettere su una questione educativa fondamentale per la formazione delle future generazioni: in quale tipo di cittadinanza si riconosceranno i/le giovani del domani? Analizzando le voci delle intervistate si evince come la cittadinanza, oltre a configurarsi come un dispositivo sociale e giuridico, si espliciti piuttosto come un processo per poter agire e intervenire nella realtà circostante,

per affermare il proprio "esserci" nel mondo, per partecipare attivamente alla vita della comunità. Tale necessità avanzata dalle giovani può essere letta attraverso una cornice interpretativa più ampia, allargando l'idea stessa di cittadinanza. Partendo dalle sollecitazioni del mondo dell'immigrazione possiamo dunque affermare che, per educare alla cittadinanza, è necessario offrire alle future generazioni la possibilità di sentirsi appartenenti a una specifica comunità locale con la consapevolezza di far parte di un contesto più ampio. Oggi più che mai si rende necessario sostenere i/le giovani nell'elaborazione di una cittadinanza globale con identità locale che gli permetta di ripensare la loro esistenza in quanto individui, in quanto soggetti integranti di una comunità, in quanto esseri umani appartenenti al comune pianeta Terra.

2. Promuovere una "cultura della sostenibilità" nelle giovani generazioni: il ruolo degli/delle insegnanti

In tal contesto, gli/le insegnanti e tutti coloro che quotidianamente operano nell'ambito dell'istruzione, sono chiamati a rispondere agli attuali bisogni educativi delle future generazioni, accompagnandole nell'acquisizione di conoscenze, abilità, valori e attitudini che le rendano protagoniste consapevoli del contributo che possono offrire allo sviluppo sostenibile delle loro comunità. Le scuole, le università e le principali agenzie educative e formative devono diventare dei centri di promozione della cittadinanza attiva, della sostenibilità e dell'inclusione sociale. Formare le future generazioni alla cittadinanza globale (Tarozzi, 2015) e alla sostenibilità (Santerini, 2018) significherà dunque sostenerle nell'acquisizione di un *sustainability mindset* (Rimanoczy, 2021) e di una coscienza planetaria (Morin, 2001) indispensabili per agire consapevolmente, per assumere decisioni informate, per attuare responsabilmente nei confronti degli altri e dell'ambiente. Capacitare i/le giovani delle problematiche attuali significa aiutarli a so-stare nella complessità delle società contemporanee, rendendoli consapevoli della realtà che li circonda, spingendoli a porsi domande, a riflettere sulle loro azioni e comportamenti, a valutare altre, nuove, rinnovate possibilità di abitare l'ambiente circostante. In questo senso, occorre investire in interventi formativi orientati verso la progettazione dei cittadini del domani per così favorire la generatività. La formazione da condividere con le future generazioni non potrà che essere interculturale (Cambi, 2001), transnazionale, ecologica, paritaria, democratica, inclusiva, attenta ai bisogni di tutti e di tutte (Silva, 2008), dedicata alla salvaguardia della natura e delle risorse, impegnata nel locale ma con lo sguardo rivolto verso la globalità. Fornire ai propri studenti e studentesse gli strumenti necessari alla libertà ed autodeterminazione, diventa sinonimo di crescita personale, di realizzazione delle proprie potenzialità e, di conseguenza, di cittadinanza attiva, di responsabilizzazione verso gli altri e verso l'ambiente circostante. In conclusione, i professionisti dell'educazione sono sollecitati a creare all'interno dei contesti scolastici degli spazi di "coscientizzazione" culturale, socio-politica, ecologica (Malavasi, 2010) in cui i/le giovani possano av-

viare il percorso di auto-riconoscimento della loro identità planetaria e del proprio essere nel mondo. Solo attraverso un confronto critico e riflessivo con la propria identità di cittadini planetari in un mondo globale, essi saranno in grado di proiettarsi verso il futuro, affrontando positivamente le sfide imposte dalla complessità, assumendo il ruolo di agenti attivi di cambiamento.

Riferimenti bibliografici

Cambi F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.

Charmaz K. (2006). *Constructing grounded theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.

Malavasi P. (ed.) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, XVI (1), 17-18.

Parricchi M. (2021). Itinerari di cittadinanza a scuola. Economia e sostenibilità per un mondo plurale. *Pedagogia oggi*, *19*(2), 46-53.

Prisco G. (2021). *Crederci nonostante. La costruzione identitaria nelle giovani con background culturale migratorio*. Milano: FrancoAngeli.

Rimanoczy I. (2021). *The sustainability mindset principles. A guide to developing a mindset for a better world*. New York: Routledge.

Santerini M. (2018). Educazione sostenibile e giustizia in educazione. *Pedagogia Oggi*, *16*(1), 71-82.

Silva C. (2008). *Pedagogia, intercultura, diritti umani*. Roma: Carocci.

Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.

Ulivieri S. (ed.) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Scuola e territorio. Tra adesione e produzione autonoma di "nuovi" modelli culturali

Marialisa Rizzo
Ricercatrice - Università di Milano Bicocca
marialisa.rizzo@unimib.it

1. Introduzione

La riflessione proposta trae la sua origine, in modo particolare, da un'indagine sui giovani e i loro modelli (Brambilla, Rizzo, 2020) e da un lavoro di approfondimento (ancora in corso) con studenti in Scienze dell'educazione, dell'Università degli Studi di Milano Bicocca[3].

Sono, questi, lavori che non hanno avuto come oggetto di ricerca la scuola e che non si sono collocati al suo interno, ma che l'hanno intercettata: attraverso il coinvolgimento delle giovani generazioni, interpellate intorno alle loro storie di vita e formazione, è stato messo in luce il ruolo, non sempre "positivo"/"edificante", giocato dalla scuola nei loro percorsi di crescita. Lungi dal venire considerata unitaria e uniforme, la scuola è emersa come un *soggetto educante* ed *educato*, che risente di un'azione sociale e diffusa (Tramma, 2019), (tras-)formante i contesti a partire da logiche neoliberiste, meritocratiche, competitive e adattive più che critiche (Boarelli, 2019). La realtà scolastica, non riuscendo sempre a leggere il "clima sociale" (il suo portato educativo/i modelli di convivenza che propone), nel quale essa stessa si colloca e dal quale viene influenzata, pare faticare nell'aprire spazi di dissenso nei suoi confronti. Più facilmente si trova a confermare tendenze gerarchizzanti, disuguaglianze sociali, promozione di premi per "meritevoli" e di sanzioni per "non meritevoli" (socialmente definiti), idee di cittadinanza, di territori e di stesse scuole di serie A o di serie B, che educano e rendendo tali (di serie A o B) anche i soggetti che tali contesti abitano.

Ciò è particolarmente evidente nelle *periferie urbane*, in cui l'"educazione diffusa meritocratica" si declina in modo ancor più problematico. È in questi territori che si concentrano plurali fattori di debolezza (Tramma, 2020) e da cui giungono molti giovani incontrati nelle esperienze di cui sopra.

3 Il seminario di approfondimento, nato a seguito dell'insegnamento di Pedagogia sociale e interculturale (a.a. 2021-2022), coordinato dal prof. Sergio Tramma in collaborazione con chi scrive e con il dott. Simone Romeo, ha finalità di disamina critica di questioni squisitamente educative, che interrogano gli studenti, in qualità di giovani in crescita e di future figure educative.

2. Il ruolo giocato dalla scuola

Nella ricerca sui modelli giovanili – da cui il successo individuale, economico, è emerso come modello idealtipico che orienta la crescita dei giovani –, la scuola è stata descritta come *"inutile"* al raggiungimento di una vita agiata, premiata socialmente. Non alla scuola, ma ad altre esperienze (anche segnate da illegalità), vengono affidate aspirazioni e speranze di accesso a una vita migliore (Prina, 2019): "Mia mamma che si faceva il c*** dalle sei del mattino fino alle sette di sera… Io dovevo andare a scuola per cosa? […] ho intrapreso una strada diversa" (Dal focus group alla Casa circondariale di Monza, 04.07.2018).

L'"inutilità" della scuola emerge tuttavia in contemporanea alla sua *centralità*, da associare soprattutto alla scuola pubblica, dell'obbligo e ai contesti di periferia, sempre più privati di presidi educativi stabili e duraturi nel tempo (Saraceno, 2013). La centralità della scuola si manifesta quindi nella solitudine con cui in alcuni casi questa si trova ad avanzare una *proposta educativa territoriale continuativa* e di riferimento per le giovani generazioni tutte, indipendentemente dalle storie familiari, culturali, economiche di provenienza. Ancora, tale centralità pare sancita socialmente: attraverso la retorica delle "pari opportunità", alla scuola viene delegata la selezione dei "migliori"; una *"selezione educativa"*, che promuove "tracotanza" nei vincenti e "umiliazione" nei perdenti, concorrenza e discordia sociale, più che convivenza democratica (Sandel, 2021, p. 174).

È proprio il *processo di selezione* che nelle parole del gruppo universitario è emerso come un'esperienza vissuta problematicamente, produttrice di "forte disagio […]. La scuola è stato il luogo in cui tutto è cominciato. […] Tutti mi chiedevano di fare una scelta, di trovare il mio posto" (Studentessa in Scienze dell'educazione, a.a. 2021-2022). La *selezione* è ora *interna* alla scuola – a ciascuno è chiesto di fare in autonomia, con le personali risorse, una scelta, di trovare da solo il proprio posto nel mondo formativo/lavorativo (Beck, 2008), che verrà poi premiato/sanzionato socialmente –; ora invece è *tra scuole* e porta a contrapporre gli istituti "migliori" (i licei del centro) a quelli "peggiori" (i professionali delle periferie), i "vincenti" ai "perdenti". È proprio a partire da questo modello (appreso) – oppositivo, dicotomico e gerarchico – che le giovani generazioni della periferia paiono descriversi, sottolineando la distanza percepita tra sé e chi frequenta le scuole del centro, che sembrano accogliere e formare i "più istruiti", coloro che, "magari in un liceo classico […] scrivono cose più intelligenti" (Dal focus group all'Enaip di Pioltello, 16.05.2018).

3. Il ruolo giocabile dalla scuola

Davanti alla tendenza della scuola a risentire del modello gerarchico "centro-periferia", cosa può fare la scuola stessa (forse soprattutto quella definita "peggiore") se non ripartire dalla centralità che pare avere nei percorsi delle giovani generazioni?

Ripartire da questa, avendo il coraggio di mettere in discussione le prassi/le tendenze abituali, interpellando gli studenti anche in qualità di "non studenti", di cittadini, sulla loro vita quotidiana, implicandosi con loro in occasioni di ricerca, con l'utilizzo ad esempio di dispositivi etno-pedagogici, che coniugano l'approccio biografico con la costruzione di etnografie territoriali narrativo-riflessive (Dovigo, 2002). Sono questi dispositivi che permettono, da una parte, di disvelare le culture educative dominanti (economico-sociali-territoriali) nelle quali si è immersi (docenti e studenti); dall'altra, di osservare, riconoscere e sostenere le differenze intraculturali collocate al loro interno; le rappresentazioni "contro-culturali" possibili di territori, scuole (e dei loro abitanti) che non si propongono come di serie B, ma come identità distinte – rispetto a quelle "centrali" – e non per questo di subordine (Zoletto, 2020).

Riferimenti bibliografici

Beck U. (2008). *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: il Mulino.

Brambilla L., Rizzo M. (eds.). (2020). *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.

Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari-Roma: Laterza.

Dovigo F. (2002). *Etnopedagogia. Viaggiare nella formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Prina F. (2019). *Gang giovanili. Perché nascono, chi ne fa parte, come intervenire*. Bologna: il Mulino.

Sandel M. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincenti e di perdenti*. Milano: Feltrinelli.

Saraceno C. (2013). *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*. Bologna: il Mulino.

Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.

Tramma S. (2020). Per un'analisi pedagogica delle periferie. *Rassegna di pedagogia,* LXXVIII (3-4), 269-282.

Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l'esperienza del Progetto Prin *Re-serves, la ricerca al servizio delle fragilità educative*

Maria Romano
Assegnista di ricerca - Università Suor Orsola Benincasa di Napoli
maria.romano@docenti.unisob.na.it

1. Riflessione e trasformazione: lo spazio della RAP

L'obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, guardando alla diffusione di un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, richiede di ripensare le relazioni esistenti tra educazione, vulnerabilità e marginalità nella direzione della costruzione di un sistema educativo che consenta a tutti e a ciascuno di conseguire obiettivi di sviluppo e di esprimere le proprie potenzialità. È in tale cornice di senso che si colloca il Prin *Re-serves, la ricerca al servizio delle fragilità educative*, in corso di svolgimento, che vede quattro Atenei italiani collaborare per lo sviluppo di azioni di ricerca sul tema delle fragilità educative al fine di proporre un orizzonte interpretativo per la progettazione di nuove politiche e pratiche educative. Ciascuna impegnata nell'analisi di una specifica declinazione del fenomeno, le università coinvolte sono: Università di Verona, a cui è affidato il coordinamento nazionale nella persona della prof.ssa Marcella Milana; Roma Tre; Suor Orsola Benincasa di Napoli; Enna Kore.

L'Unità di Ricerca di Napoli – coordinata dal prof. Pascal Perillo – concentra la sua attenzione sui comportamenti antisociali degli adolescenti, un fenomeno di stringente attualità, anche alla luce dell'emergenza pandemica da Covid-19. Collocandosi all'interno di un *framework* epistemologico e metodologico che pensa l'indagine scientifica come un'azione comunitaria di elaborazione di nuove conoscenze a partire dalla partecipazione degli attori che abitano i contesti reali dell'educazione, le attività procedono secondo le coordinate metodologiche della RAP (Reason, Bradbury, 2008), intesa come spazio di ricerca e formazione. Dopo la prima annualità dedicata alla revisione sistematica della letteratura (Chello, D'Elia, Manno, Perillo, 2021), nel secondo anno di progetto sono state avviate le attività con i partecipanti, in particolare, 15 insegnanti della scuola secondaria di secondo grado e 15 educatori appartenenti a 6 scuole secondarie di secondo grado e a 6 servizi educativi delle città di Napoli e Avellino. L'obiettivo è indagare la rappresentazione che i professionisti dell'educazione hanno dell'adolescente antisociale, focalizzando l'attenzione sulle pratiche educative agite per gestire pedagogicamente il fenomeno, al fine di acquisire livelli di consapevolezza utili

alla progettazione di interventi legati ai contesti di appartenenza. I partecipanti sono stati coinvolti fin dalla fase di impostazione del problema che, secondo la logica della transazione deweyana, si configura come un processo di *inquiry* (Dewey, Bentley, 1946/1974). Per sfuggire a visioni deterministe o stereotipate, sono stati quindi condotti diversi Focus Group volti a costruire il *repertorio delle categorie* e il *repertorio delle pratiche educative*, al fine di indagare sia la rappresentazione che i partecipanti hanno dell'adolescente antisociale, andando, per dirla con Bruner (1990/1992), alla ricerca del significato di tale fenomeno, sia le finalità sottese alle azioni implementate, ponendo in relazione pensiero e azione, nella consapevolezza che l'educazione è azione pensata e intenzionata.

Superando il dualismo oggetto/soggetto della ricerca, la RAP integra tre aspetti fondamentali della ricerca pedagogica: l'*indagine*, propria della razionalità del pensiero; il *coinvolgimento*, che fa leva sui significati del sentire; l'*agire*, attraverso cui punta alla trasformazione della realtà (Orefice, 2006). In questo senso, la ricerca tenta di incanalare le tendenze tipiche della pedagogia critica: la spinta verso il cambiamento dei contesti e la tensione metateorica e critica del discorso pedagogico, nella direzione di un sapere teorico e prassico capace di rispondere alle sfide poste dalla società contemporanea.

2. La parola ai professionisti dell'educazione: i primi risultati della ricerca

In considerazione degli obiettivi di co-costruzione della conoscenza, a partire dall'esperienza dei professionisti coinvolti, il Focus Group è stato inteso come spazio della *parola*, dispositivo ermeneutico e poietico, dove ha luogo quel processo di costruzione e significazione della realtà per mezzo del linguaggio. In ragione del fatto che la responsabilità nei confronti della parola è parte integrante dell'ontologia e della deontologia delle professioni educative (Demetrio, 2012; Biffi, 2014), il setting di discussione è diventato spazio di formazione e di empowerment che ha consentito di nominare, rappresentare e interpretare l'esperienza.

In questa sede non è possibile discutere diffusamente dei risultati emersi, tuttavia vale la pena sottolineare alcune tendenze su cui il Gruppo di Ricerca sta lavorando, attraverso test quali-quantitativi. Per quanto riguarda la categoria di adolescente antisociale è emerso un doppio profilo identitario che corrisponde a un adolescente "silenzioso" da un lato e a un adolescente "rumoroso" dall'altro: nel primo caso l'antisocialità si manifesta nelle forme del silenzio e dell'isolamento; nel secondo caso dell'aggressività e in atteggiamenti oppositivi. Dal punto di vista delle pratiche educative, è emerso il tema della trasferibilità dei modelli educativi, in relazione alla difficoltà di applicare i medesimi progetti/interventi in contesti caratterizzati da diverse specificità socio-culturali. Inoltre, si è evidenziata la necessità di fornire modelli comunicativi in grado di aiutare gli adolescenti a riprendere possesso del potere di risignificazione delle proprie esperienze, lavorando in particolare sull'autostima.

L'obiettivo della ricerca è restituire alla riflessione pedagogica quella parte del

lavoro educativo, spesso sommerso dall'abitudine e dal senso comune, che riguarda il modo in cui si interpretano i fenomeni, si costruiscono i problemi e si risponde a questi: in tal senso, la RAP sta consentendo a insegnanti ed educatori di diventare protagonisti della costruzione del loro sapere professionale e ai ricercatori di professione di esercitare forme di vigilanza epistemologica sui processi di costruzione del sapere. Le attività finora realizzate vanno, dunque, nella direzione di confermare la necessità di dotare gli insegnanti e gli educatori di strumenti di riflessione sul senso dell'agire professionale (Corbi, Perillo, Chello, 2018), perché solo assumendo la postura del ricercatore è possibile agire come soggetti intenzionali e promotori del cambiamento, rispondendo alle istanze più autentiche dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

Biffi E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).

Chello F., D'Elia R., Manno D., Perillo P. (2021). Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative. *Encyclopaideia*, 60, 45-62.

Corbi E., Perillo P., Chello F. (eds.) (2018). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Demetrio D. (ed.). (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

Dewey J., Bentley A.F. (1946). *Knowing and the Known*. Boston: The Beacon Press (trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974).

Orefice P. (2006). *La ricerca azione partecipativa*. Napoli: Liguori.

Reason P., Bradbury H. (eds.) (2008). T*he Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.

Le competenze del XXI secolo per gli insegnanti

Noemi Russo
Dottoranda - Università del Molise
n.russo7@studenti.unimol.it

1. Introduzione

Il seguente contributo si pone come obiettivo quello di concentrare l'interesse della comunità scientifica verso la formazione alle nuove competenze del XXI secolo. Sono molte le sfide che annualmente la scuola deve affrontare per consentire di far raggiungere ai propri studenti gli obiettivi e i traguardi di competenza in una società in continuo cambiamento. Per far sì che la scuola sia realmente educativa ed educante per vivere con consapevolezza l'attuale società è sempre più necessario che siano formati prima di tutto i docenti al raggiungimento di tali obiettivi e allo sviluppo di tali competenze. È ormai consolidato che la popolazione italiana rientra ancora in larga parte nei cosiddetti *low skilled learner,* individui a basso livello di competenza. Questo fattore è reso chiaro dall'analisi dei dati presentati dall'indagine OCSE PIAAC (2013) sulle competenze degli adulti; in essa è evidente il dato allarmante secondo cui la popolazione italiana adulta che abbia conseguito una laurea si trovi ad un livello di sviluppo delle competenze di gran lunga inferiore rispetto agli adulti diplomati di altri paesi ad alto livello di competenza.

2. Le nuove competenze del XXI secolo

Il termine competenza nella sua etimologia latina sta ad indicare la capacità di muoversi insieme verso un medesimo obiettivo e rappresenta una richiesta posta in maniera incessante alla società degli ultimi decenni e, in particolar modo, alla scuola. Essa è data dall'unione del sapere (conoscenza), saper fare (abilità) e delle singole disposizioni ad agire dell'individuo (metacognitive e personali), "descrivendo il passaggio […] dai 3 *savoir* (sapere, saper fare e saper essere) all'unico *saper agire* (*e reagire).* […] La competenza, quindi, viene intesa come la mobilitazione di conoscenze, abilità e risorse personali, per risolvere problemi, assumere e portare a termine compiti in contesti professionali, sociali, di studio, di lavoro, di sviluppo personale" (Da Re, 2013, p.10), quindi una disposizione individuale che si manifesta in tutti gli ambiti della vita.

La competenza nell'immaginario comune viene rappresentata da un *iceberg*,

in cui coesistono due parti, una visibile ed osservabile (conoscenze e abilità) e una celata dalle acque, non immediatamente osservabile, che rappresenta le dimensioni personali e recondite del soggetto.

Nel 2016, in seguito al *World Economic Forum* del 2015, è stato redatto un documento dal titolo *New Vision For Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology* all'interno del quale viene asserito che per far sì che i giovani si affermino all'interno della società contemporanea, non basta più solamente l'apprendimento tradizionale, ma anche uno sviluppo della dimensione sociale ed emotiva. Queste competenze sono state inserite in un elenco di 16 *skills* considerate fondamentali per vivere l'attuale società, suddivise in tre macro aree: abilità fondamentali (alfabetizzazione, alfabetizzazione matematica, cultura scientifica, alfabetizzazione tecnologica, alfabetizzazione finanziaria e alfabetizzazione sociale e civica), competenze trasversali (pensiero critico e problem solving, creatività, comunicazione e collaborazione) e qualità caratteriali (curiosità, iniziativa, determinazione, adattabilità, leadership, consapevolezza sociale e culturale). Lo scopo è di sensibilizzare le istituzioni destinate all'istruzione ed educazione a porre in essere una reale integrazione tra l'aspetto prettamente nozionistico e disciplinare con l'aspetto emotivo e intrapersonale da un lato e quello sociale e interpersonale dall'altro.

3. L'Indagine OCSE PIAAC: alcuni dati del primo ciclo

L'OCSE ha avviato nel 2011 il programma d'indagine decennale *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) il cui fine è la valutazione delle competenze degli adulti tra i 16 e i 65 anni tramite l'utilizzo di un questionario. Obiettivo è il rafforzamento delle competenze su quattro punti fondamentali: lo sviluppo di competenze rilevanti, l'attivazione di un'offerta di competenze, l'utilizzo efficace delle competenze, il rinvigorimento del sistema delle competenze (INAPP, 2017). I risultati relativi all'Italia destano non poche preoccupazioni, in quanto all'interno della graduatoria, per quanto concerne le competenze alfabetiche, si pone all'ultimo posto (ISFOL, 2014). I *low skilled* presenti all'interno della popolazione italiana rappresentano il 27,9% (INAPP, 2017) e, seppur la possibilità di rientrare in questa categoria diminuisce con un titolo di studio più elevato, il 20,9% di adulti con basso livello di competenze possiede un diploma e il 4,1% ha conseguito un titolo universitario (ivi) e il dato preoccupante è che circa la metà di questi ultimi ha meno di 44 anni e quasi il 25% si trova nella fascia tra i 25 e i 34 anni, età generazionale che è considerata generalmente quella con la massima espressione del proprio potenziale (INAPP, 2017).

4. Conclusioni e prospettive future

Negli ultimi decenni è stato riconosciuto come fondamentale il valore della competenza come *outcome* nella scuola e che la professionalizzazione del corpo docente

verso questa, nella prospettiva del *lifelong learning,* debba cambiare la tipologia di formazione iniziale e quella continua per ogni ordine e grado di scuola. Tenendo conto della letteratura scientifica consultata, emerge la convinzione che un maggior livello di qualità del processo di insegnamento consentirebbe di ottenere un miglior risultato in termini di apprendimento (Minello, 2012). Diventa, quindi, fondamentale per il miglioramento e la riprogettazione dei processi di formazione dei docenti analizzare i dati attualmente disponibili per rilevare quanti sono gli insegnanti low skilled. Tutto questo in attesa che vengano pubblicati i dati dell'ultimo ciclo d'indagine OCSE-PIAAC la cui pubblicazione è prevista per il 2023.

Riferimenti bibliografici

Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Cunti A., Priore A. (2019). Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente. *Pedagogia oggi*, *17*(1), 525-540.

Da Re F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle.* Pearson: Milano-Torino.

INAPP. (2018). Focus PIAAC: I low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale. In S. Mineo, M. Amendola (eds.). Inapp Paper.

ISFOL (2014). PIAAC-OCSE. Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti.

Magnoler P., Notti A. M., Perla L. (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità.* Trento: Erickson.

Minello R. (2012). Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione del quadro teorico. *Formazione & Insegnamento*, *10*(2), 215-237.

Miur (2012). *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.

World Economic Forum (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Tecnology.*

Panel 2

Relazione introduttiva
Matteo Morandi

Interventi
Emilio Conte
Jessica Pasca
Luca Andrea Alessandro Comerio
Fernando Bellelli
Michela Baldini
Martina Ercolano
Paolo Bertuletti
Chiara Carla Montà
Elisabetta Villano
Francesca Di Michele
Francesco Pizzolorusso
Anna Daniela Savino

Relazione introduttiva
La formazione degl'insegnanti: questioni storiografiche di fondo

Matteo Morandi
Ricercatore - Università di Pavia
matteo.morandi@unipv.it

La sessione che qui si apre, raccogliendo i contributi di soci junior afferenti ai settori M-Ped/01 e 02, offre l'opportunità di un confronto fra una prospettiva storica e un approccio più generalista, tale da aiutarci, da un lato, a considerare la storia dell'educazione nella sua dimensione critica, e dunque la sua funzione di raccordo, scientifico e didattico, fra un ambito più professionalizzante e uno più latamente culturale; dall'altro, a rifiutare l'idea, invalsa ormai in alcuni ambienti, di una teoresi pedagogica dimentica della sua genealogia. Del resto, crocianamente intesa, sappiamo che la storia è sempre contemporanea, nella misura in cui gl'interessi della ricerca sono sempre animati dai bisogni del presente.

1. Diventare professori nella scuola secondaria

Non è un caso che il *revival* storiografico relativo alla formazione dei professori si collochi in una stagione di forte crisi del modello avviato nel 1998 con le Ssis e via via modificato fino a renderlo incoerente con qualsiasi intenzione oggi lo animi. Nel maggio 2017, mentre la legge sulla "Buona scuola" proponeva l'ennesimo percorso di preparazione iniziale e accesso ai ruoli del personale docente della secondaria, a Pavia un convegno internazionale promosso dall'Ateneo cittadino in *partnership* con l'Università di Wuppertal affrontava la discussione, oggi confluita in un volume (*La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*, a cura di M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale e J. Windheuser, FrancoAngeli 2021), nella convinzione che il tema andasse affrontato sul terreno culturale, comparando modelli nazionali che hanno influenzato in vario modo il nostro sistema d'istruzione. D'altronde, non è pure casuale che l'attenzione verso questa materia giunga allorché il processo di standardizzazione in atto, anche nella formazione docente, sta determinando, se non ha già determinato, l'abbandono dei canoni propri dei singoli modelli a favore della realizzazione di programmi sovranazionali centrati sull'idea di competenza, che hanno spostato il problema da un piano disciplinare a uno essenzialmente operazionale.

Nel 2019, Francesco Magni poneva al centro del suo libro (*Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium) il "paradigma della riforma", chiave di lettura ormai assunta dalla sto-

riografia scolastica per comprendere le sorti della secondaria italiana a partire dal secondo dopoguerra.

Del resto, che la figura del professore rappresenti un osservatorio particolare per leggere e interpretare fortune e declini del grado medio fu chiaro fin dagli anni Cinquanta, quando la storia dell'educazione nel nostro Paese conobbe la sua ripresa e rifondazione dopo il crollo del fascismo. Data al 1959 il fortunatissimo volume di Antonio Santoni Rugiu su *Il professore nella scuola italiana* (La Nuova Italia), più volte aggiornato fino al 2011, da ultimo con la collaborazione di Saverio Santamaita. Tuttavia, occorrerà attendere decenni perché la tematica venga fatta nuovamente oggetto d'indagine da parte di studiosi quali Giovanni Genovesi, Marino Raicich, Ester De Fort, Carmen Betti. Da segnalare, sul versante di genere, il lavoro di Giulia Di Bello sulla professoressa, come già i saggi della stessa sulle origini dell'Istituto superiore di magistero di Firenze.

Eppure, ancora nel 2004, Pietro Causarano parlava di "deserto storiografico" tentando di sintetizzare le vicissitudini della formazione e dell'aggiornamento degl'insegnanti secondari nell'Italia repubblicana: un silenzio, notava lo stesso, "tanto più stridente e inaspettato se pensiamo all'attenzione che comunque la storia della scuola secondaria e della sua sempre rinviata riforma ha suscitato in sede di analisi storica" (in G. Bosco, C. Mantovani, eds., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Rubbettino, p. 182). Se infatti i contributi sulla preparazione iniziale, dall'Unità alle Ssis, erano rari (con qualche eccezione, ad es., tra gli storici della matematica), quasi del tutto assenti risultavano gli affondi diacronici sull'aggiornamento *in itinere*, fatti salvi, forse, alcuni sparuti lavori sugli Irrsae.

È pur vero che la formazione dei formatori, a qualsiasi livello, rappresenta dall'Ottocento una delle maggiori *mission* della pedagogia. È l'idea d'insegnante, e da lì, a cascata, di scuola, allievo e società, a costituire il presupposto per qualsiasi operazione in materia; è lo statuto della professione docente ad animare le richieste degl'interessati e le scelte del legislatore; è il controverso rapporto tra vocazioni disciplinari e competenze "tecniche" a complicare ulteriormente la faccenda. A queste e ad altre questioni ho cercato di dare risposta ne *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi* (Scholé, 2021).

2. La preparazione dei maestri

Un discorso più semplice può essere fatto per la preparazione dei maestri elementari, oggetto di una nutrita letteratura che ne ha mostrato l'ufficio di missionari e artefici d'italianità, mediatori tra saperi locali e canone nazionale. In particolare, la comparsa, già con la legge Casati, d'itinerari istruzionali stabili riconducibili fino al 1998 al grado medio – scuola normale e poi istituto magistrale – ha fatto sì che la riflessione rientrasse nel più vasto e variegato alveo di una storia della scuola secondaria. Nel caso della normale poi, la sua natura di scuola al servizio dell'elementare ha reso talvolta faticoso distinguere gli studi rivolti ora all'una ora

all'altra. Senza retrocedere ulteriormente, dalla fine degli anni Settanta ricordo le ricerche di Ulivieri, Gentili, De Vivo, Covato e Sorge, Genovesi e Russo, Di Pol, Bertilotti, Santoni Rugiu, Betti, Schirripa. Una prospettiva di genere, difficilmente classificabile in una determinata tradizione di ricerca (storia dell'educazione, storia della scuola, storia delle donne...), è stata abbracciata negli stessi anni da Porciani, Covato, Wilking e, soprattutto, Soldani.

Meno indagato è stato invece il ruolo dell'istruzione nel promuovere questa categoria da sempre debole sul piano professionale. Quanto ha inciso, in tal senso, la decisione di Gentile di trasformare la scuola per maestri in istituto di cultura, a base umanistica e con accesso all'università? Quanto la scelta successiva di sostituire al quadriennio secondario abilitante la laurea? Sono temi che la storiografia non ha certo trascurato, ma che forse andrebbero meglio definiti in una storia delle istituzioni scolastiche più attenta agli elementi di legittimazione sociale del sapere.

Non basta: la storia del tirocinio magistrale conta ancora pochi contributi. Eppure, come per altre professioni riconosciute tali, esso costituisce una tappa fondamentale nell'acquisizione di competenze caratterizzanti.

D'altro canto, manca una ricostruzione dettagliata e soprattutto aggiornata della vicenda delle scuole magistrali per la preparazione dell'insegnante di scuola dell'infanzia, allo stesso tempo ispirata al modello materno e modello a sua volta per le famiglie. Del tutto insufficiente risulta la bibliografia specifica, se solo pensiamo che uno dei pochissimi articoli sull'argomento, dovuto all'immancabile Santoni Rugiu, risale al 1965, in coincidenza con la futura statalizzazione della scuola materna.

3. Qualche interrogativo finale

Lo scenario attuale ci lascia con molti interrogativi, che scaturiscono sia dal persistere di percorsi di specializzazione difficilmente inquadrabili in una logica unitaria, sia da un reclutamento sganciato e spesso contraddittorio rispetto ai primi. Fino a che punto l'indagine storica si è soffermata su tali questioni? Che professionisti intendiamo formare? Quale ci auguriamo debba essere il loro ruolo a servizio di una scuola in grado di cambiare, in meglio, le comunità in cui viviamo? Sono domande a cui lo storico non può e non deve restare indifferente. Di nuovo occorre guardare in modo problematizzante alla cultura docente, ai curricoli dichiarati e nascosti che riflettono i valori di volta in volta dominanti, ma anche gli stereotipi, i pregiudizi, la paura delle novità. In quest'ottica, mi pare possano essere letti i contributi che seguono.

Giuseppe Lombardo Radice fra pedagogia dei maestri e metodo di Mompiano

Emilio Conte
Assegnista di ricerca - Università di Bergamo
emilio.conte@unibg.it

1. Inediti confronti

Il periodo immediatamente successivo alle dimissioni di Giuseppe Lombardo Radice dall'incarico ministeriale nel 1924 vide un suo avvicinamento con gli ambienti del gruppo bresciano orbitante attorno all'Editrice La Scuola, nel solco di un terreno condiviso tra le parti didatticamente più vitali dell'idealismo e le esperienze di attivismo cristiano ricostruite da intellettuali come Mario Casotti (Scaglia, 2021). Tale operazione culturale si avvalse anche dell'appoggio di una serie di figure del mondo cattolico che, sulla base di rodate esperienze didattiche, sollecitavano l'attenzione di Lombardo Radice: a tal proposito emblematico risulta essere il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. È opportuno sin da ora anticipare come un tale avvicinamento non sia stato privo di contraddizioni, dovute soprattutto al fatto che sia il metodo Agazzi sia la figura ed il pensiero di Lombardo Radice furono oggetto di riappropriazioni e rielaborazioni.

2. Una via italiana all'attivismo

Un ruolo chiave venne giocato da Alessandro Alessandrini, fondatore e guida per diversi anni dell'Associazione educatrice italiana (Aei). Fu l'Aei di Alessandrini ad accollarsi, per esempio, l'organizzazione delle celebrazioni per il primo centenario dell'asilo di Ferrante Aporti nel 1927, nell'ambito delle quali il metodo Agazzi venne interpretato come successore naturale delle istituzioni ottocentesche. Fu inoltre Alessandrini a chiamare Rosa a collaborare con La Scuola, dimostrando così forte interesse nei confronti del metodo e coinvolgendo direttamente la maestra di Volongo nelle attività pedagogiche del gruppo bresciano[1]. E fu sempre Alessandrini che si attivò nell'ambito delle scuole di metodo per il grado preparatorio, nella direzione delle quali venne coinvolto anche Lombardo Radice.

Per i corsi l'Aei scelse di fare perno proprio sul metodo Agazzi, poiché in esso

1 Modesta Bodini ad Angelo Zammarchi, 30 maggio 1926, in Archivio dell'editrice La Scuola, fondo Zammarchi, serie 13, faldone 1, fascicolo 5.

non scorgeva un metodo tra i tanti, ma una concezione educativa dalla quale promanava un modello di formazione delle insegnanti (Ferrari, 1961), basato sul carattere materno, secondo un'interpretazione peraltro tutta peculiare al gruppo cattolico bresciano e che sarà portata avanti con particolare fortuna da Aldo Agazzi, anche in concomitanza con l'evoluzione della politica scolastica del fascismo (De Giorgi, 2013).

Pure attraverso le lenti lombardo radiciane, il metodo Agazzi veniva percepito come una serie di esperienze vive che coinvolgevano, più che l'educando e l'educatrice come singoli, la relazione che tra essi si instaurava: ci si smarcava, dunque, sia da un certo magistocentrismo, ma soprattutto dagli eccessi di quel puerocentrismo, d'oltralpe e d'oltreoceano, incline secondo i cattolici ad un naturalismo riduzionista (Chiosso, 2003).

Il metodo vivo e la disciplina come frutto di collaborazione fra educatrici ed allievi, la legittimazione pedagogica dell'agire dell'educatrice, in continuità con l'operato della famiglia, soprattutto la centralità della madre, concetto che in Lombardo Radice ha echi pestalozziani, sono i maggiori punti di contatto tra il metodo Agazzi ed il pensiero del catanese (Lombardo Radice, 1926).

3. Lombardo Radice ed i due metodi Agazzi

A questo punto, però, sorge una domanda: quale metodo Lombardo Radice aveva in mente? Era ancora l'esperienza legata al nome ed al pensiero di Pasquali, oppure era già quello che De Giorgi (2012) ha definito metodo Casotti Agazzi, ovvero la riproposizione in chiave cattolica del metodo originario da parte del gruppo pedagogico bresciano?

Una spia che aiuta a capire le interpretazioni in gioco è la *Postilla* che il catanese appose in margine all'articolo di Rosa Agazzi ospitato sulle pagine del suo "L'educazione nazionale" nel 1927: nel testo, Lombardo Radice collegava esplicitamente il metodo di Mompiano all'esperienza di Froebel e, soprattutto, Aporti. Ma una simile lettura non era giustificata dall'originaria esperienza delle sorelle Agazzi, le quali assieme a Pasquali si ricollegavano esplicitamente solo a Froebel. Ed a fugare ogni dubbio, le lettere di Rosa Agazzi che ricusano esplicitamente una derivazione del metodo dall'esperienza di Aporti, esperienza definita senza mezzi termini "idiota" (Agazzi, 2015, p. 489). Il collegamento con Aporti era piuttosto frutto di quella rilettura che il gruppo pedagogico bresciano andava compiendo sul metodo di Rosa e Carolina, accentuata peraltro proprio nel 1927 in occasione del centenario di fondazione del primo asilo. Ed ancora, le pagine di Lombardo Radice sull'educazione linguistica nel metodo Agazzi tralasciano i metodi positivistici utilizzati nella versione originaria, enfatizzando piuttosto una concezione spiritualistico estetica dei processi conoscitivi (Lombardo Radice, 1933). Anche qui si tratta, dunque, di accentuare qualcosa ed obliarne un'altra: è una rilettura, peraltro più avanti ripresa dal gruppo pedagogico bresciano, quando Aldo Agazzi criticherà Rosa Agazzi per alcuni residui positivistici proprio sul tema del linguaggio, prefe-

rendo il concetto di "lingua del Vico […], e – in fine – del Croce e del Gentile" (De Giorgi, 2013). E, si potrebbe aggiungere a questo punto, del Lombardo Radice.

Inoltre, i rapporti tra il catanese e Rosa si svolsero all'insegna di una certa reticenza, ed a questo si aggiungano i silenzi di Lombardo Radice sul metodo di Mompiano prima del 1926 (significativi soprattutto perché il catanese aveva buona opinione dei programmi del 1914) e, viceversa, una rinnovata attenzione solo successivamente[2]. In questo senso, il metodo riprogettato rappresenta uno di quei canali di interlocuzione tra il catanese ed il mondo cattolico, aprendo piste pedagogiche di non indifferente portata.

Riferimenti bibliografici

Agazzi R. (2015). *Epistolario inedito*, a cura d. M. Grazzini. Istituto di Mompiano: Brescia.

Chiosso G. (2003). La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova. In L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*. Brescia: La Scuola.

De Giorgi F. (2012). I cattolici e l'infanzia a scuola. Il "metodo italiano". *Rivista di storia del cristianesimo*, *9*(1), 71-88.

De Giorgi F. (2013). La scuola materna e l'insegnamento della religione cattolica nel secondo dopoguerra. In L. Caimi, G. Vian (eds.), *La religione istruita nella scuola e nell'Italia della cultura contemporanea* (pp. 313-336). Brescia: Morcelliana.

Ferrari A.M. (1961). L'Associazione Educatrice Italiana e il metodo delle Sorelle Agazzi. In Centro didattico nazionale per la scuola materna, *Rosa Agazzi a dieci anni dalla morte. Scritti inediti e rari, giudizi, testimonianze*, a cura d. S. Salucci. Brescia: La Scuola.

Lombardo Radice G. (1925). *Scuole, maestri e libri. Raccolta di indagini essenziali*. Palermo: Sandron.

Lombardo Radice G. (1933). *Il problema dell'educazione infantile*. Firenze: La Nuova Italia.

Scaglia E. (2021). Il caso del gruppo pedagogico di "Scuola italiana moderna". In Ead. (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo* (pp. 219-255). Roma: Studium.

2 Emblematico come i due si conobbero solo nel 1934. Cfr. R. Agazzi a Lombardo Radice, 18 ottobre 1934, in Museo della scuola e dell'educazione, archivio Lombardo Radice, fondo Agazzi Rosa, sezione I, 2-13, f. A.5.16.

La formazione dei maestri elementari nell'Italia degli anni Cinquanta: verso la democratizzazione della società

Jessica Pasca
Dottoranda di ricerca - Università di Palermo
jessica.pasca@unipa.it

1. La formazione magistrale all'alba del secondo dopoguerra

Dalla caduta del fascismo, fino all'avvento della Repubblica italiana, la struttura delle scuole e la formazione degli insegnanti erano rimaste invariate. A livello teorico furono però molte le trasformazioni sostenute, come nel caso dei Programmi del 1945 nati dalla collaborazione degli Alleati e dall'intervento di Carleton Washburne. Tali programmi "rappresentavano un progresso rispetto al passato per lo spazio che offrivano alle esperienze di auto-governo rispetto alla precedente impostazione autoritaria" (Ambrosoli, 1982, p. 19). Washburne affermava la necessità di un maestro la cui formazione favorisse il conseguimento di "una tecnica, cioè un metodo didattico" (Catarsi, 1990, pp. 131-132) mediante un tirocinio obbligatorio sottovalutato, in precedenza, dai gentiliani. Una simile trasformazione era sostenuta al fine di attribuire al lavoro dei maestri uno scopo nuovo: concorrere alla formazione del cittadino in un'Italia che si apprestava a divenire democratica. D'altra parte, gia il decreto legge del 1945 n. 459 testimoniava l'idea che "ogni innovazione nella scuola" potesse "fallire se gli insegnanti non sono stati preparati e motivati a sufficienza per svolgerla" (Rugiu, 2017, p. 135).

2. Gli anni Cinquanta e la formazione dei maestri: il fronte laico e cattolico a confronto

Alcune riflessioni relative alla formazione dei maestri e delle maestre nell'Italia degli anni Cinquanta provenivano dal fronte laico e da quello cattolico. Nel dettaglio, i laici sostenevano una formazione a carattere sperimentale, come nel caso delle riflessioni di Aldo Visalberghi presentate nell'articolo *Per un nuovo assetto dell'istituto magistrale* e pubblicato per la rivista "Montaigne" nel 1944. Qui egli denunciava la qualità di una formazione magistrale descritta come insufficiente per ricoprire il ruolo di maestro, dacché offriva "una base […] che ha fruttificato solo per l'abnegazione e la vivezza spirituale di cui hanno saputo dar prova più tardi" (Visalberghi, 1962, p. 278). Pertanto, Visalberghi auspicava un cambiamento formale e strutturale degli Istituti magistrali, evidenziando il valore delle

attività laboratoriali, mediante le quali far familiarizzare "con gli stracci, la paglia, la cartapesta" (p. 285), da coadiuvare con l'insegnamento del latino, dell'italiano, della storia, della geografia, della matematica, della fisica e delle scienze.

L'Istituto magistrale doveva inoltre preparare il futuro maestro ad affrontare i concorsi magistrali, i quali andavano però rivisti e modificati. Tale necessità trovava conferma nelle parole del professore Bruno Betta presentate nell'articolo *Note sul programma dei Concorsi magistrali* pubblicato, nel 1954, per la rivista "Rassegna di pedagogia". Qui il professore di Rovereto, con riferimento al concorso del 1950, lamentava un colloquio che si riduceva "a un dialogo spesso infantile da parte loro [cioè dei candidati], dove non c'era né storicità, né cultura […], ma giganteggiava l'imparaticcio mortificante" (p. 280). Affinché "l'esame" non fosse "un fallimento", era però necessario constatare l'acquisizione di una "conoscenza storica dei grandi pedagogisti *per lettura diretta*, una rimeditazione critico-storica del problema del metodo considerato sul cangiante sfondo sociale […] oltre ad una cultura generale e professionale adeguata" (p. 281). Visalberghi si mostrava concorde con le osservazioni di Betta, auspicando i medesimi cambiamenti.

Come anticipato, anche il mondo cattolico, nel pieno degli anni Cinquanta, si interrogava sulla figura del maestro elementare e sulla sua formazione. È nel pensiero di studiosi come Mario Casotti e Luigi Stefanini, per esempio, che si materializzava l'idea di un maestro dotato di una spiccata spiritualità e di un amore incondizionato. Per i cattolici non era più il sapere in senso gentiliano, né il saper fare come sostenuto dai laici, ad essere necessario per la formazione dei maestri, bensì il possesso di aspetti appartenenti alla sfera intima e morale della persona. Il mondo cattolico metteva dunque in secondo piano la formazione scientifica a carattere sperimentale, a sostegno di un'altra dal valore più spirituale. Non è infatti un caso che nel secondo dopoguerra i cattolici paragonavano la figura del maestro a quella del missionario "tutto volto al sacrificio e all'impegno" (Betti, 2015, p. 35). L'idea di un maestro così inteso trovava in parte compimento nei Programmi del 1955, con i quali la religione cattolica assumeva nuovamente una "posizione dominante" (Rugiu, 2017, p. 135), come dimostrato dalla prescrizione di leggere la *Guida di insegnamento religioso per le elementari* "redatta dalla Commissione superiore ecclesiastica per i testi di religione" (p. 136).

2.1 *La formazione del "maestro per gli immigrati"*

Un fenomeno particolarmente rilevante nel corso degli anni Cinquanta era quello dell'immigrazione: molti italiani iniziavano ad abbandonare le campagne del sud per trasferirsi nelle zone del settentrione, dove lo sviluppo industriale e urbano sembravano offrire una speranza di vita migliore. Ciò comportava "una nuova forma di emarginazione, l'emarginazione dell'emigrato" (Rugiu, p. 137). A ben vedere, tale problematica si registrava soprattutto all'interno delle scuole elementari, dove gli insegnanti faticavano a realizzare il processo di integrazione dei bambini meridionali, reso ulteriormente difficoltoso dall'incapacità di comprendere

una lingua segnata dal gergo dialettale. Simile problema motivava molti docenti a una soluzione tanto semplice quanto spregevole: inserire i bambini definiti "difficili", a causa della loro appartenenza socio-culturale, in classi speciali per anormali.

Un fenomeno di tale entità faceva dunque emergere la necessità di investire sulla formazione dei maestri, mostrando l'insufficienza di trattare "per modo di dire […] le esigenze psicologiche degli smarriti figli di immigrati" (p. 137). L'espediente che prevedeva l'inserimento dei bambini presso delle classi speciali rappresentava, infatti, tipico di quei maestri poco qualificati nell'affrontare dei cambiamenti significativi nel mondo sociale e scolastico. Un problema, quest'ultimo, che poteva invece essere ovviato rivedendo il processo formativo loro rivolto, attraverso, per esempio, lo studio di alcuni concetti di psicologia, con i quali "calibrare" la propria azione didattica in base alle circostanze e alle richieste degli alunni.

3. Conclusioni

Sebbene il tema qui proposto necessiterebbe di ulteriori approfondimenti, emerge con chiarezza come a seguito del declino del governo fascista la questione della formazione dei maestri elementari fosse un tema su cui in molti ragionavano. Ciò avveniva all'interno di una società italiana i cui assetti politici, culturali ed economici subivano delle trasformazioni significative, e per le quali era però necessario rivedere e aggiornare i processi educativi e di insegnamento delle scuole. Una simile esigenza era inoltre dipesa dall'incremento del numero degli iscritti presso gli Istituti magistrali che, tra il 1952-53, sfiorava "il 20% di tutti gli iscritti alle altre scuole secondarie superiori, come dire che un alunno delle secondarie su cinque frequentava il Magistrale" (Rugiu, p. 138). Ciò metteva in risalto l'urgenza di rivedere l'assetto di tali scuole, affinché all'interno di esse ciascun aspirante maestro potesse disporre di conoscenze e di competenze professionali adeguate.

Riferimenti bibliografici

Ambrosoli L. (1982). *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: Il Mulino.
Battaglia A. (ed.) (1956). *Dibattito sulla scuola*. Bari-Rama: Laterza.
Betti C. (2015). La formazione degli insegnanti in Italia fra attese, arresti e svolte. *Mizar. Costellazioni di pensieri*, 1, 28-35.
Catarsi E. (1990). *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia.
Rugiu A.S. (2007). *Maestre e maestri. La difficile storia degli inseganti elementari*. Roma: Carocci.
Visalberghi A. (1960). *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia.

Le colonie di vacanza come esperienza formativa per giovani maestre e maestri: una riflessione diacronica

Luca Andrea Alessandro Comerio
Assegnista di ricerca - Università di Milano Bicocca
luca.comerio@unimib.it

1. Insegnanti in colonia: dalle origini al fascismo

Le colonie di vacanza, fin dalla loro origine nella seconda metà dell'Ottocento (Rey-Herme, 1954), hanno spesso arruolato tra il proprio personale educativo giovani maestre e maestri, in genere neodiplomati, i quali, a titolo gratuito o a fronte di un modesto compenso, durante l'estate accompagnavano gruppi di bambini in località ritenute congeniali a una rigenerazione fisica e morale; in colonia gli insegnanti avevano l'opportunità di fare educazione in un contesto *en plein air* libero dai tipici vincoli dell'istituzione scolastica, orientato a un apprendimento dall'esperienza diretta, nel solco di un'autorevole tradizione pedagogica (Seveso, 2004).

Nel periodo fascista, accanto alle tradizionali funzioni di carattere sanitario ed etico, le colonie vengono investite del ruolo di indottrinare i bambini ai principi nazionalistici del regime; le *vigilatrici* – termine che evidenzia il prevalente compito di custodia affidato al personale educativo, in quegli anni esclusivamente femminile – oltre ad occuparsi della gestione delle pratiche di igiene quotidiana e della sorveglianza nei pasti conducono le conversazioni di cultura fascista, nel quadro di una pervasiva azione propagandistica veicolata dagli omaggi alla bandiera, dalle divise e dalle architetture (Balducci, 2013); una particolare attenzione è dedicata alla ginnastica, espressione di una valorizzazione della dimensione corporea che costituisce un elemento di specificità rispetto alla scuola. L'esperienza di lavoro in colonia diviene un titolo importante nella storia formativa di molte maestre, perché consente di migliorare il punteggio per le supplenze scolastiche: è il frutto della lucida strategia di incentivazione adottata dal regime per reperire ogni estate la forza lavoro necessaria, nonostante l'attività in colonia sia faticosa e poco retribuita (Inaudi, 2008; Orlandini, 2019).

2. Il dopoguerra in due casi

Dopo il secondo conflitto mondiale le colonie di vacanza italiane presentano nel complesso ancora un carattere autoritario e massificante (Frabboni, 1971); a partire dalla fine degli anni Sessanta, nel quadro della progressiva trasformazione dello scenario socio-economico e del ripensamento della funzione propria delle vacanze

per minori in atto in quegli anni (Comerio, 2020), queste iniziative entrano però in una fase di transizione: accanto a realtà ancora legate all'impostazione tradizionale, si affermano esperienze che mettono al centro una variegata offerta di attività, in un approccio più democratico e attento agli interessi del singolo bambino.

La colonia Fiat di Marina di Massa (Ms) e la colonia Italsider di Montechiaro (To), sono rappresentative dei due modelli compresenti tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Ottanta. Per le insegnanti torinesi neodiplomate è quasi automatico proporre la propria candidatura come vigilatrice nelle colonie Fiat, con il sogno di una possibile assunzione a tempo indeterminato nell'azienda (intervista A.V., 2018). In una giornata ancora scandita dai saluti alla bandiera, che trascorre in una dimensione rigorosamente collettiva dai ritmi serrati, le giovani maestre hanno compiti limitati alla gestione delle pratiche quotidiane; la colonia della società automobilistica, collocata in una imponente struttura cilindrica di epoca fascista, funziona infatti come una catena di montaggio della quale fanno parte non solo i bambini ospiti, ma anche il personale adulto, che appare privo di libertà d'iniziativa: "Scanditi nei tempi. Scanditi, scanditi. […] Era molto ancora disciplina, allora, […] un po' anche in azienda era così" (intervista R.R., 2018). Pur in un'impostazione che lascia poco spazio al rapporto individuale, le giovani insegnanti trovano tuttavia il modo, nelle pieghe dell'organizzazione, di rapportarsi con i singoli bambini, offrendo loro ascolto e conforto (intervista A.N., 2018). Diversa è l'esperienza degli educatori ed educatrici della colonia di Montechiaro, gestita dai Ceméa e condotta secondo i principi dell'attivismo, che beneficia di una struttura articolata in spazi congeniali a una vita di piccolo gruppo: formati attraverso *stages* residenziali (Libretti Baldeschi, 1996), gli educatori – ancora una volta nella maggior parte insegnanti – hanno l'opportunità di sperimentare un approccio aperto a una molteplicità di linguaggi e orientato al protagonismo del bambino; è un'esperienza che i testimoni descrivono come molto arricchente e in grado di innescare un processo di cambiamento nel loro quotidiano lavoro a scuola: "Il Ceméa mi ha insegnato tutto […] come persona, come uomo, oltre che come professionista, come insegnante. […] Cioè il rispetto della persona, gli stimoli che ricevi. […] La sensibilità all'altro. La possibilità di produrre in gruppo" (intervista U.M., 2018).

3. Conclusioni

Le colonie più innovative, come Montechiaro, hanno costituito per gli insegnanti l'occasione per vivere un modo nuovo di fare educazione, attraverso un'attività sul campo oggetto di una continua riflessione condivisa, che ha fornito loro gli spunti per possibili innovazioni da introdurre anche nella scuola. Tutte le colonie, anche le più tradizionali come quella di Marina di Massa, hanno tuttavia offerto al proprio personale educativo la preziosa opportunità di accostarsi al bambino nella sua globalità e di confrontarsi con gli aspetti dell'infanzia poco considerati nella scuola, quali la dimensione motoria e l'igiene personale. Il patrimonio di esperienze

accumulato dagli insegnanti in questa forma di educazione extrascolastica costituisce un ambito da interrogare in modo approfondito, sia al fine di individuare le tracce di quel costante – e spesso sotterraneo – scambio di teorie e di pratiche tra scuola e colonie, sia per riflettere sui diversi modi con i quali ciascuna delle due istituzioni si è via via confrontata in concreto con alcune ineludibili antinomie pedagogiche – prime fra tutte autorità-libertà e individuo-gruppo –; l'auspicio è che ciò possa sollecitare nei giovani insegnanti un'idea meno autoreferenziale della scuola.

Riferimenti bibliografici

Balducci V. (2013). Infanzia urbana in vacanza. Progetto sociale e progetto architettonico nelle colonie di vacanza in Italia (1930-1960). *Storia del turismo, Annale*, 9, 71-93.

Comerio L. (2020). Le colonie di vacanza dopo il '68. Gli atti del Seminario nazionale di studio del Comitato Italiano per il Gioco Infantile (1972). In T. Pironi (ed.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68* (pp. 359-367). Roma: Aracne.

Frabboni F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*. Firenze: La Nuova Italia.

Inaudi S. (2008). *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*. Bologna: Clueb.

Libretti Baldeschi B. (1996). *Il pensiero e l'azione dei CEMÉA*. A cura dell'Associazione CEMÉA Milano. Milano: Studio Stampa.

Orlandini L. (2019). Educare al fascismo in colonia. In R. Mira, S. Salustri (eds.), *Colonie per l'infanzia nel ventennio fascista. Un progetto di pedagogia del regime* (pp. 149-176). Ravenna: Longo.

Rey-Herme P. A. (1954). *Les colonie de vacances en France. Origines et premiers developpements (1881-1906)*. Paris: chez l'auteur.

Seveso G. (2004). La storia della didattica nel pensiero pedagogico. In E. Nigris (ed.), *Didattica generale. Ambienti di apprendimento* (pp. 19-66). Milano: Guerini Scientifica.

L'ecopedagogia: una competenza formativa per la sostenibilità in chiave storico-culturale

Fernando Bellelli
Cultore della materia - Università di Modena e Reggio Emilia
fernando.bellelli@unimore.it

1. L'educazione sostenibile nel curricolo scolastico

Il tema della cura del pianeta e della sostenibilità ambientale è argomento di stringente attualità[1]. Si susseguono i richiami e gli appelli all'interno della comunità internazionale allo sviluppo di una coscienza ecologica condivisa, a fronte dei cambiamenti climatici che impattano violentemente sull'intero ecosistema provocando danni alla flora, alla fauna e alla vita di intere popolazioni, in special modo in aree del mondo già segnate dalla povertà[2].

L'Agenda 2030 dell'ONU per lo sviluppo sostenibile individua 17 obiettivi che coinvolgono la società umana ad ogni livello e in ottica globale (cfr. UN General Assembly, 2015). Essa vuole essere una risposta operativa e si configura come un programma d'azione per le persone, il pianeta e la società, nel quale gli obiettivi di sostenibilità ambientale si intrecciano con quelli di sviluppo economico e sociale.

I temi dell'Agenda sono stati ripresi in Italia dalla legge n. 92 del 20/08/2019 che ha introdotto dall'a.s. 2020-2021 l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e dalle successive linee guida per tale insegnamento approvate con il D.M. n. 35 del 22/06/2020, nelle quali lo sviluppo sostenibile viene indicato come uno dei tre nuclei concettuali che costituiscono i pilastri del suddetto insegnamento.

> Gli obiettivi [dell'Agenda 2030] non riguardano solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone[3].

La scuola (cfr. Fucecchi, Nanni, 2019) si pone così accanto alla famiglia (cfr. Prisco, 2021) come agenzia formativa fondamentale per la promozione di una cultura della sostenibilità nelle nuove generazioni.

1 Si pensi alla Giornata della Terra che ogni anno ricorre il 22 di aprile.
2 Tra gli altri, sul sito della Fao (www.fao.org) sono numerosi i richiami a questo tema.
3 Allegato A al Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020, disponibile sul sito del MIUR (www.miur.gov.it).

In quest'ottica appare dunque cruciale un'adeguata formazione degli insegnanti sui temi connessi alla salvaguardia del pianeta e allo sviluppo sostenibile.

2. L'ecopedagogia

L'intreccio tra ambiente ed educazione affonda le sue radici nella storia del pensiero pedagogico. Numerosi sono stati gli autori che nella diade bambino-natura hanno rinvenuto l'ambiente preferenziale per il realizzarsi dell'esperienza educativa e di apprendimento. Già partendo da J.J. Rosseau, passando per Fröbel, proseguendo nell'esperienza delle Scuole Nuove, e poi E. Demolins, R. Steiner, L.R. Latter, per giungere poi a P. Freire, che fu il primo ad utilizzare il termine *ecopedagogia*, e proseguire con T. Berry (Berry, 1999).

Geograficamente e storicamente parlando l'ecopedagogia ha i suoi poli di sviluppo in America Latina proprio nella pedagogia critica, partendo da P. Freire; in area anglo-americana, invece, nell'alveo della riflessione contemporanea del postumano con alcuni significativi poli di interesse in oriente. In ambito didattico, il richiamo dell'ecopedagogia si rinviene proprio in un'ampia ripresa degli obiettivi confluiti nell'Agenda 2030, operativizzati in progetti e ricerche di pedagogia e didattica sperimentale di tipo sia quantitativo che qualitativo nel contesto dell'outdoor education e dell'educazione ambientale[4].

È possibile affermare che l'ecopedagogia non ha ancora, in modo organico, un universale significato condiviso (Misiaszek, 2020). Appare altrettanto possibile affermare che l'educazione sostenibile attesa nel curricolo scolastico richieda una profonda elaborazione pedagogica capace di dare ragione teorica della prassi per poter veramente incidere nella formazione delle nuove generazioni, che al richiamo ambientale appaiono sensibili[5].

3. Alcune possibili conclusioni

La trasversalità della dimensione storico-culturale interna alla disciplina pedagogica, che permette di ricostruire filoni interpretativi inusuali, quale può essere quello che ripercorre il rapporto persona-ambiente, e che consente di provare a ricostruire le origini del dibattito ecopedagogico e le sue attuali linee di sviluppo,

4 La ricostruzione cronologica dello svolgersi del dibattito sulle ecopedagogie restituisce la latitanza di un vero e proprio confronto teorico-pratico e mostra il tentativo di sviluppo da parte di ogni filone interpretativo principale (dalla pedagogia critica al postumano) delle proprie istanze (cfr. Bellelli, 2020). Sinteticamente lo statuto epistemologico dell'ecopedagogia si muove sul crinale della pedagogia critica e della pedagogia sperimentale.

5 Non si può non accennare al movimento *Friday's for future*, sorto intorno alla giovane attivista svedese Greta Thunberg.

si configura come un aspetto significativo di quelle green skills necessarie ai docenti per poter affrontare il tema dell'educazione alla sostenibilità in modo performativo e consapevole.

L'ecopedagogia può essere, quindi, strumento privilegiato per dare corpo ad una formazione all'altezza del conseguimento degli obiettivi dell'Agenda 2030.

Per calare nella realtà concreta la formazione alla sostenibilità ambientale, la storia della pedagogia mostra come sia importante creare connessioni tra scuola e natura, che appaiono ancora da realizzare su larga scala nella prassi ordinaria scolastica nel nostro paese. Appare dunque come ormai urgente incrementare esperienze concrete di collaborazione tra università, istituzioni scolastiche, realtà imprenditoriale e terzo settore. Nel contesto italiano, che può pregiarsi di una legge sull'inclusione scolastica tra le più significative nel contesto internazionale e di una riconosciuta eccellenza sia paesaggistica che enogastronomica, l'ambito dell'agricoltura sociale si può configurare come luogo preferenziale per creare queste virtuose sinergie in grado di offrire luoghi concreti in cui sperimentare cosa significhi prendersi cura dell'ambiente e, facendo ciò, prendersi cura anche dell'umano (Giuliodori, Malavasi, 2016).

Riferimenti bibliografici

Bellelli F. (2020). *Preliminari ad una ricerca sulla storia e l'attualità didattica delle ecopedagogie.* [Ricerca bibliografica per l'Università di Modena e Reggio Emilia]. Unpublished raw data.

Berry T. (1999). *The Great Work: Our Way into the Future*. New York: Bell Tower.

D.M. n. 35 del 22 giugno 2020 - *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92.*

Fucecchi A., Nanni A. (2019). *Agenda ONU 2030 - Una sfida per la scuola*. Brescia: Morcelliana.

Giuliodori C., Malavasi P. (eds.) (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione.* Milano: Vita e Pensiero.

Legge n. 92 del 20 agosto 2019 - *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.*

Misiaszek G.W. (2020). *Ecopedagogy. Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable Development*. London: Bloomsbury Academic.

Prisco G. (2021). Transizione ecologica e nuove generazioni: il ruolo della famiglia nella promozione della sostenibilità in un'ottica inclusiva e interculturale. *Rivista italiana di educazione familiare*, 18, 2, 159-168.

UN General Assembly (2015). T*ransforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (ultima consultazione 26/04/2022).

www.fao.org

Il tesoro nascosto: la ri-scoperta della lettura come mappa formativa

Michela Baldini
Assegnista di ricerca - Università di Firenze
michela.baldini@unifi.it

La lettura è uno di quei piaceri della vita che, al pari di altri elementi che caratterizzano l'evoluzione dell'uomo, non è innato, ma sorge e si attua come un'esigenza intima: come un germoglio, richiede di essere piantato, curato e accudito (Cambi, Cives, 1996). Per questo motivo, al fine di proporre una "ecologia della lettura" che tenda a salvaguardare e promuovere lo sviluppo di un ambiente favorevole alla diffusione e proliferazione del 'leggere', occorre far familiarizzare i piccoli lettori con il libro, che troppe volte viene da questi ultimi visto come "un oggetto contundente […], un blocco di eternità […] la materializzazione della noia" (Pennac, 2000, p. 17). Per poter arginare il pericolo che il libro diventi un 'oggetto' sconosciuto ai più e la lettura un'abitudine desueta occorre ripartire dalle pagine dei classici, da quelle opere che possono essere ritenute eterne e che aiutano gli educatori ad avviare quel processo di avvicinamento al libro e d'iniziazione alla lettura che deve cominciare innanzitutto in età precoce in famiglia per continuare a scuola e all'interno di altre istituzioni formative. Questa sfida non deve essere vissuta come una sterile difesa di un *old world* contrapposto al *new world* delle narrazioni visive, del cinema, delle piattaforme di streaming e del gioco interattivo, ma piuttosto come la presa di coscienza che la lettura racchiude in sé caratteristiche uniche che altri tipi di *media*, pur con la loro ricchezza e immediatezza, semplicemente non hanno. La lettura è una complessa e virtuosa operazione che, come afferma Nobile, costruisce una "sorta di diaframma tra il lettore e il mondo, favorisce l'abitudine all'introspezione, a interrogarsi e a riflettere sul significato e sui grandi temi dell'esistenza e un quanto mai urgente recupero della dimensione dell'interiorità e del valore pedagogico del silenzio" (2004, pp. 114-115). Il libro è di fatto una chiave, molto simile alla *portkey* proposta da Rowling nella sua saga fantastica (2010, p. 237), un oggetto magico che consente al lettore che lo tocca di passare istantaneamente da un luogo all'altro. Quasi come un astronauta il lettore si chiude alle spalle la porta che affaccia sul mondo conosciuto, in pochi secondi 'depressurizza' l'ambiente abbandonando ogni legame col mondo del reale, liberandosi di preoccupazioni e pensieri e si spinge oltre la soglia, verso l'infinito: un novello esploratore pronto a scoprire nuovi mondi, a vivere nuove avventure che, senza la 'magia' della lettura, sarebbe impossibile esperire. Senza questa schiera di aspiranti esploratori che leggono la 'formula magica', tuttavia, la 'magia' non può avere

luogo. Occorre un lettore che infonda vita ai segni grafici presenti sulle pagine, che li decodifichi attraverso il suo vissuto, la sua sensibilità e le sue competenze, che li personalizzi con un atteggiamento attento e attivo, quasi dialogico nel suo rapporto con lo scrittore (come sottolinea Umberto Eco nel suo *Lector in fabula*); senza il lettore il libro rimane un oggetto inanimato la cui ricchezza, il tesoro che esso racchiude, con il patrimonio di valori, di conoscenze e di cultura che lo accompagna, risulta inaccessibile. La lettura, dunque, per quanto possa venir considerata alla stregua di un'attività 'improduttiva' (nel senso che non produce alcun risultato immediato nel mondo reale), non è assolutamente da considerarsi un'attività passiva, ma anzi, parecchio impegnativa: leggere, saper leggere e, soprattutto, voler leggere non sono opzioni, ma attività indispensabili con una loro ben determinata valenza gnoseologica. Paolo d'Alessandro, in un interessante saggio su Jacques Deridda, parafrasando il filosofo francese scrive "[…] così come è 'testo tutto quello che è', di conseguenza tutto quello che è 'scritto' ha la possibilità e la necessità di essere anche 'letto'" (2008, p. 17) alludendo all'esistenza di un imperativo categorico a leggere il testo che, in virtù della propria esistenza, rivendica il proprio diritto a 'tornare in vita' ogni qual volta ciò sia possibile[1].

Se da adulti la lettura è un dialogo con noi stessi, una narrazione interiore nella quale ci raccontiamo una storia, un'esperienza che si fa in solitudine, da bambini, invece, essa rappresenta *in primis* un'azione collettiva, di condivisione. Nella lettura ad alta voce (che si ricollega in maniera quantomai marcata al verbale citato dal filosofo francese), il narratore, sia esso genitore, educatore, *care giver* insomma, legge, qualcun altro, il bambino (o i bambini) ascolta, in un silenzio non certamente privo di comunicazione. Vi è tutta una trama affettiva ed emotiva sottesa, nella lettura ad alta voce, che si declina invariabilmente in una sorta di dialogo fra soggetti che possono essere considerati esclusivamente come attivi. L'amore per il testo si propaga dall'adulto al bambino in un flusso di trasmissione emotiva (mai unidirezionale) frutto della disponibilità dell'adulto a 'mediare il *medium*'. Non è possibile 'passare' l'amore per la lettura ad altri insegnandolo come una qualsiasi nozione; esso si trasmette e si innesta nel prossimo alla stregua di tutte quelle 'malattie buone' che, per loro natura, coinvolgono la passione per un determinato ambito: una 'contaminazione' che si muove, in primo luogo, per canali affettivi. Per questo motivo l'amore per la lettura è unico, frutto di un insieme di intrecci e di itinerari quantomai personali; è quindi opportuno leggere ai bambini sin dalla prima infanzia, nel periodo definito di pre-lettura, per far appassionare i piccoli alla narrazione prima ancora che al testo (Chambers, 2015, p. 115; Marchetta, 2015).

1 Volendo proseguire su questa linea di pensiero si potrebbe affermare che il testo ("corpo del morto orale", come lo definiva Carmelo Bene parafrasando appunto Deridda) non vede l'ora di 'resuscitare', farsi nuovamente voce laddove vi era silenzio; in fin dei conti, per il filosofo francese, il testo, inteso anche e soprattutto come libro, come volume a stampa, non è che un verbale che attende di essere decostruito.

L'abitudine a leggere, o a sentir leggere, non deve tuttavia assumere né nei bambini né negli adolescenti l'aspetto di un dovere, di un obbligo che rischia di divenire alienante; bensì deve configurarsi sempre come l'esercizio volontario di un piacere avviato e costruito in comune, in famiglia: un'attività libera, gioiosa e gratificante, oltre che edificante, poiché, come afferma Daniel Pennac, il "verbo leggere non sopporta l'imperativo" (2000, p.11).

Riferimenti bibliografici

Cambi F., Cives G. (1996). *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*. Pisa: ETS.

Chambers A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.

D'Alessandro P., Potestio A. (eds.) (2008). *Su Jacques Deridda. Scrittura filosofica e pratica di decostruzione.* Milano: Led.

De Mauro T. (1981). Il gusto della lettura. In P. Manca (ed.), *Le biblioteche scolastiche: esperienze e prospettive*. Roma: N.I.S.

Eco U. (2006). *Lector in fabula*. Torino: Einaudi.

Marchetta G. (2015). *Lettori si cresce*. Torino: Einaudi.

Pennac D. (2000). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.

Rowling J.K. (2010). *Harry Potter e il calice di fuoco*. Milano: Salani.

Scuola, museo e società: un rapporto da coltivare

Martina Ercolano
Ricercatrice - Università Suor Orsola Benincasa di Napoli
martina.ercolano@docenti.unisob.na.it

1. L'alleanza educativa scuola-museo e il rapporto con il territorio

Il tema del riconoscimento della nuova missione educativa del museo, inserito a pieno titolo nel Sistema Formativo Integrato (Frabboni, Guerra, 1991) ha aperto uno spazio di riflessione pedagogica sulla possibilità di ampliare il potenziale educativo della scuola e delle altre agenzie intenzionalmente formative presenti sul territorio. Il museo si caratterizza come luogo dell'educazione permanente che con la scuola, la famiglia, i centri e i servizi culturali e socio-educativi consente al soggetto-visitatore di fare esperienze significative per acquisire e sviluppare saperi e competenze trasversali, spendibili nella vita quotidiana e professionale. La scuola è certamente un referente privilegiato che collabora con le istituzioni museali per far sì che il lavoro delle sezioni educative dei musei e degli educatori museali risponda al meglio alle esigenze educative dei visitatori; dal canto suo la fruizione museale si offre come importante occasione di formazione lungo tutto il corso della vita (Grassi, 2015; Panciroli, 2016). Nel *IV Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2021* emerge la visione transdisciplinare dell'educazione al patrimonio culturale che "promuove la partecipazione di tutti alla vita culturale e la diffusione di conoscenze relative ai beni materiali, immateriali, naturali e digitali, in termini di memoria storica, espressione artistica, sviluppo dell'identità e senso di cittadinanza [ed] elabora metodologie e percorsi qualificati da forme di mediazione e da approcci inclusivi e paritetici – messi in campo da professionalità con competenze dedicate – funzionali a dar luogo a coesione e benessere sociale" (p. 10). Gli studi di Dewey e Piaget, tra gli altri, hanno mutato il concetto di didattica considerando il processo di acquisizione delle conoscenze come partecipazione attiva del soggetto che apprende in transazione con l'ambiente. Il museo in quanto luogo educativo non deve limitarsi a trasmettere nozioni separate dall'esperienza. In questo senso, si guarda al superamento del concetto di comunicazione intesa come divulgazione di informazioni, focalizzando l'attenzione sull'interpretazione del patrimonio culturale (Brunelli, 2014). Come sostiene Dewey in *Democrazia e educazione* "tutta la genuina vita sociale" è educativa (1949, p. 7), pertanto vanno costantemente coltivate le alleanze educative tra insegnanti e professionisti dell'educazione nei contesti museali al fine di gestire il rischio di scollamento tra offerta formativa scolastica e possibilità educative insite nelle esperienze di fruizione

dei beni culturali. È auspicabile, quindi, guardare alla formazione di un personale docente capace di cogliere la valenza multidisciplinare delle risorse e la pluralità degli ambienti educativi, richiamando il rapporto tra museo e territorio in funzione di una progettazione condivisa tra scuola e museo che guardi alla didattica dei beni culturali come a un'attività non sussidiaria, ma integrata con il curricolo scolastico. Le difficoltà economiche in cui versano alcune realtà museali italiane e la diversa sensibilità dei direttori dei musei ha fatto sì che l'educazione nei contesti culturali sia stata caratterizzata da spontaneismo e occasionalità, ne consegue che quello del coinvolgimento di volontari è divenuto un problema di tipo politico, in quanto si tende a impegnarli in sostituzione delle professionalità del museo (ICOM, 2017). L'Università, in termini di formazione e aggiornamento professionale, gioca un ruolo strategico e dovrebbe implementare l'inserimento di insegnamenti di educazione al patrimonio culturale non solo nell'ambito di master e di corsi di alta formazione, ma anche nei corsi di laurea in conservazione dei beni culturali, in storia dell'arte e in scienze dell'educazione e della formazione. Le istituzioni culturali e i sistemi formativi territoriali bisogna che lavorino in partenariato e secondo una coerenza formativa finalizzata all'educazione alla cittadinanza democratica e all'appartenenza storico-sociale, geografico-spaziale e artistica in prospettiva glocale.

2. Costruire e ripensare il dialogo con la scuola: i *Piani Nazionali per l'Educazione al patrimonio culturale*

A partire dalla Riforma detta della "buona scuola" (L.107/2015) viene evidenziata l'importanza dell'apertura delle scuole al contesto culturale territoriale, pertanto i musei e più in generale il patrimonio culturale sono chiamati a collaborare con le istituzioni scolastiche sia a partire dal piano dell'offerta formativa triennale, sia per la realizzazione di programmi specifici, come l'alternanza scuola-lavoro. Il ruolo formativo del patrimonio culturale trova un'ulteriore declinazione nella possibilità di contribuire alla definizione del curriculum dello studente o nelle attività di formazione aggiornamento dei docenti. Al fine di definire una *governance* per l'educazione al patrimonio e per promuovere strategie innovative di progettualità condivisa interistituzionale, la *Direzione Generale Educazione, ricerca e istituti culturali* elabora ogni anno un *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale* al fine di sostenere programmi di ricerca e innovazione nel campo della promozione e valorizzazione del patrimonio culturale. Le riflessioni sulla pedagogicità degli interventi educativi realizzati nei musei e nei luoghi della cultura, mette in luce come un reale e autentico coinvolgimento dei docenti possa essere il modo più efficace per superare l'idea che la visita a un museo, a un sito archeologico o paesaggistico possa essere meramente accessoria all'attività didattica svolta in aula. La necessità di aggiornare la funzione della progettazione educativa sul patrimonio e sul paesaggio richiede orientamenti condivisi sul piano teorico e su quello attuativo volti all'acquisizione di "responsabilità sociale" mediante la partecipazione

attiva dei differenti pubblici, delle comunità e della scuola, la predisposizione all'ascolto, al confronto e alla valorizzazione di prospettive diverse. I luoghi della cultura in ottica inclusiva e interculturale divengono spazi di reinterpretazione delle identità individuali e collettive. Pertanto, il rapporto scuola-musei deve essere considerato in modo stabile e organico. Attraverso specifici corsi di studio bisogna formare gli insegnanti alla comprensione dell'utilità dell'esperienza diretta con l'oggetto d'arte. Il patrimonio artistico, culturale e paesaggistico può offrire all'uomo occasioni di crescita e di formazione solo se accessibile a tutti e se dotato di un'autentica intenzionalità pedagogica.

Riferimenti bibliografici

Brunelli M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM.

Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali, *Piani Nazionali per l'Educazione al patrimonio culturale*, Retrieved April 21 3, 2022, from https://dger.beniculturali.it/-educazione/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio/

Grassi C. (2015). *Il museo tra storia, cultura e didattica. Funzione educativa e ruolo sociale*. Pisa: ETS.

ICOM (2017). *Professionalità e funzioni essenziali del Museo alla luce della Riforma dei Musei Statali*. Retrieved April 21, 2022, from https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.Professionalit%C3%A0FunzioniEssenzialiMuseo.2017.pdf

Panciroli C. (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*. Milano: Guerini.

La vocazione magistrale e il profilo professionale dell'insegnante secondo Georg Kerschensteiner

Paolo Bertuletti
Docente a contratto - Università di Bergamo
paolo.bertuletti@unibg.it

1. La formazione iniziale degli insegnanti in Italia a confronto con il modello tedesco

L'Italia è l'unico Paese europeo, insieme a Cipro, a non prevedere nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria un tirocinio pratico. Anche la quota di insegnamenti professionalizzanti è fra le più basse dell'Unione: i "famosi" 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche (European Education and Culture Executive Agency, 2021, pp. 67-68). Persino il corso di laurea (abilitante) in Scienze della formazione primaria, pur contemplando numerosi insegnamenti professionalizzanti, prevede solo 24 CFU di tirocinio pratico, pari all'8% dell'intero percorso di studio (*cfr*. art. 6 D.M. 249/2010).

Negli altri Paesi la pratica *on the job* costituisce, al contrario, una parte importante della formazione inziale dei futuri insegnanti. Così, succede, ad esempio, in Germania, dove gli aspiranti docenti (delle scuole di ogni ordine e grado) sono tenuti a svolgere dopo la laurea un tirocinio pratico di uno o due anni presso una scuola (*Referendariat*).

Il rilievo assegnato al momento attivo del tirocinio è indice, evidentemente, dell'importanza attribuita in Germania all'apprendimento delle metodologie didattiche e, più in generale, delle "posture" professionali da parte dei futuri docenti, ma anche di un'attenzione particolare per la loro personale attitudine all'insegnamento. La formazione inziale degli insegnanti diventa in questo senso anche un momento di "discernimento vocazionale".

Non è un caso se all'inizio del Novecento proprio un pedagogista tedesco, Georg Kerschensteiner, uno dei massimi teorici del valore educativo della formazione professionale (Winch, 2006) e del concetto di scuola di lavoro (Kerschensteiner, 1925), intervenendo nel dibattito coevo sulle scuole magistrali, abbia ribadito l'assoluta centralità del momento pratico e professionalizzante nella formazione iniziale degli insegnanti mettendo in guardia dai pericoli di una sua eccessiva "accademizzazione" (Kerschensteiner, 1949).

2. La proposta di Kerschensteiner

Per Kerschensteiner l'insegnante è colui che propizia nel discente l'esperienza dei valori attraverso i beni di cultura[1]. Egli, infatti, trova massima soddisfazione nel vedere realizzarsi, ancorché in una forma singolare, i valori universali nella vita dell'altro con un sentimento che il nostro autore non esitava a definire: "amore pedagogico" (Kerschensteiner, 1949, p. 116). Come ogni educatore, l'insegante è sostenuto rousseauianamente da un'incrollabile fede nella bontà delle persone: accetta e valorizza le inclinazioni del discente, i suoi interessi, i suoi bisogni ecc, perché crede che da essi possa scaturire una qualche realizzazione dei valori assoluti (p. 82).

Per riuscire nella sua opera educativa, però, l'insegnante deve saper cogliere l'indole di chi gli sta di fronte – la sua "forma di vita" (*Lebensform*) – dai segni esteriori della sua personalità. Deve cioè individuare i beni di cultura particolari che, essendo congeniali alle attitudini dell'educando, possono avvicinarlo all'esperienza e alla realizzazione personale dei valori (Kerschensteiner, 1953). Ai fini di questa "interpretazione" le regole nomotetiche delle scienze dell'educazione non bastano, occorre piuttosto l'intuizione del drammaturgo, dello storico e dello scrittore, che dai gesti, dalle parole e dai comportamenti del discente trova la chiave della sua singolare personalità (Kerschensteiner, 1949, pp. 67ss).

Non solo, l'educatore/insegnante è anche colui che sa mettere in pratica al tempo giusto e con i mezzi adeguati i comportamenti in grado di ottenere il risultato educativo migliore. Di nuovo, la teoria e le tecniche dell'educazione non bastano, occorre una saggezza (il "tatto pedagogico" di Herbart) che si nutre certo di teoria e di tecnica, ma è qualcosa di più. Essa si sviluppa con una pratica ispirata all'amore per l'umanità e in particolare per i singoli uomini in quanto portatori dei valori: l'"amore pedagogico", appunto, di cui Pestalozzi sarebbe stato per Kerschensteiner l'incarnazione perfetta (Kerschensteiner, 1932).

Ora, se non si può negare che ai tratti dell'autentico educatore il bravo insegnante deve aggiungere anche alcune caratteristiche professionali specifiche – comprensione profonda della propria disciplina, abilità didattiche e passione (Kerschensteiner, 1949, pp. 92-110); bisogna anzitutto riconoscere che tutte queste virtù non sarebbero educativamente operanti senza l'amore e il tatto pedagogici. Per questo motivo gli insegnanti vanno selezionati fra coloro che ne hanno la "vocazione".

Ecco perché la formazione dei futuri inseganti dovrebbe assecondare (e vagliare) tale vocazione tramite esperienze pratiche di tirocinio, capaci di favorire lo sviluppo del "tatto pedagogico", di accendere l'amore per la persona dei discenti (incontrati

1 L'armamentario concettuale utilizzato da Kerschensteiner per elaborare la propria teoria dell'educazione è quello offerto dal neokantismo. Opere decisive nella sua formazione filosofica sono, in particolare, *I preludi* di Windelband (1884) e *Il sistema della filosofia* di Rickert (1921).

in carne ed ossa non sui libri) e di alimentare uno spirito di dedizione vicendevole all'interno di istituzioni, magistrali organizzate come comunità di pratica (pp. 146-147).

Insomma, novant'anni fa Kerschensteiner raccomandava per la preparazione dei futuri insegnanti ciò che in Italia ancora oggi si deve invocare: percorsi formativi che intreccino insegnamenti teorici, professionalizzanti e tirocinio, basati su piani degli studi non organizzati per discipline, ma per problemi, situazioni di compito e incidenti critici (Bertagna, 2020, pp. 264-285).

Riferimenti bibliografici

Bertagna G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*. Roma: Studium.

European Education and Culture Executive Agency (2021). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*. Luxembourg: Publications Office European Commission.

Kerschensteiner G. (1949). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (4th ed.). München: Oldenbourg.

Kerschensteiner G. (1953). *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation* (8th ed.). Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft.

Kerschensteiner G. (1932). Die Prinzipien der Pädagogik Pestalozzis. In A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher (eds.), *Pestalozzi-Studien* (pp. 1-14). Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Kerschensteiner G. (1925). *Begriff der Arbeitsschule* (trad. it. *Il concetto di scuola di lavoro*. R. Bemporad & F.o, Firenze, 1935).

Rickert H. (1921). *System der Philosophie*. Tübingen: Mohr.

Winch C. (2006). Georg Kerschensteiner: Founding the Dual System in Germany. *Oxford Review of Education*, 2, 381-396.

Windelband W. (1884). *Preludien. Aufsätze und Reden zur Einleitung in die Philosophie* (trad. it. *Preludi. Saggi e discorsi d'introduzione alla filosofia*, Bombiani, Milano 1947).

La formazione degli insegnanti ai diritti umani dell'infanzia: il caso della collaborazione tra Parlamento dell'Infanzia Scozzese e una scuola primaria di Aberdeen

Chiara Carla Montà
Assegnista di ricerca - Università di Milano Bicocca
chiara.monta@unimib.it

1. Introduzione: le finalità dell'educazione e la formazione degli inseganti

Il Commento Generale N.1 del Comitato sui Diritti dell'Infanzia dell'ONU (2001) indica, tra le finalità dell'educazione, la costruzione di una cultura per la *piena realizzazione* dei diritti umani per tutti/e. Tuttavia, ai diritti dell'infanzia spesso non è stato destinato uno spazio adeguato all'interno di tale cornice. Il contributo intende contestualizzare le quattro azioni chiave menzionate dal Commento, per la piena realizzazione dei diritti, all'interno di un caso esemplare (parte di una più ampia ricerca di dottorato), rinvenuto nel lavoro svolto dal Parlamento dell'Infanzia scozzese (PI) insieme a una scuola primaria di Aberdeen, muovendo delle riflessioni sul tema della formazione degli insegnanti anche nel contesto nazionale.

La Scozia è in procinto di costruire, mediante l'incorporazione della UNCRC nella legge nazionale, una cultura rispettosa dei diritti dei minorenni (Biemmi, Macinai, 2020). Parallelamente rinveniamo la presenza di diverse azioni *bottom-up*, tra cui l'esemplare collaborazione tra la città di Aberdeen e il PI, volta a rendere la città non meramente *child-friendly,* bensì rispettosa dei diritti dei minorenni. Per concretizzare questo progetto, è stato inevitabile avviare una collaborazione con le scuole della città, tra cui la primaria di Manor Park (Children's Parliament Scotland, 2020), oggetto del caso studio (Yin, 2014).

2. L'impatto formativo di una cultura rispettosa dei diritti dell'infanzia a scuola

Nelle prossime righe declineremo le azioni indicate dal Commento Generale, per la costruzione di una cultura rispettosa dei diritti dell'infanzia, nel caso studio. Analizzeremo quindi l'impatto formativo di contesti e relazioni in cui educazione e politica esercitano le rispettive funzioni di controllo e stimolo (Bertolini, 2003), alimentandosi vicendevolmente all'insegna del rispetto.

2.1 *Aggiornamento delle politiche scolastiche*

Le politiche scolastiche forniscono un quadro culturale e giuridico alle scuole. In quest'ottica, la prima azione compiuta dal PI è stata proprio quella di mediare nel processo di elaborazione di policy scolastiche, a partire dalle prospettive dagli alunni (Montà, Jeans, 2020). In questo processo il PI ha assunto due funzioni pedagogiche cruciali (Triani, 2020): a) ha accompagnato tutti coloro che prendono decisioni in merito alla scuola – dirigente, insegnanti, alunni – a comprendere la complessità del sistema, le sue dinamiche, criticità, le possibili linee di sviluppo; b) ha esercitato una funzione critica sulla coerenza tra impianto organizzativo e le finalità da perseguire, attivando così un pensiero riflessivo nell'*équipe* dei docenti.

2.2 *Metodi e approcci d'insegnamento-apprendimento in linea con lo spirito e filosofia educativa della UNCRC*

Se l'oggetto delle policy è la "scuola", al tempo stesso la scuola ha per oggetto la "formazione politica" degli attori scolastici, in termini di contenuti e del "come" viverla come "bene comune" (Triani, 2020) – il modo con cui i ragazzi vivono la classe e la partecipazione alla vita scolastica, ad esempio. L'impatto formativo di tale aspetto lo riferiscono gli inseganti stessi:

> "They created a relationship policy that was basically brought across the school. And certainly, with my class, I got them to 'traffic light' how they felt about that relationship policy, whether there were things on there that I did or I didn't do. And it really made you think about: "Do I do that and maybe I shouldn't do that? Or do they think I'm a teacher that does that when I don't really want to be a teacher that does that?". It just kind of made you think and reflect on your own teaching practice as well". (Focus group, 4 November 2020).

2.3 *Rielaborazione dei curricula e dei materiali didattici*

Dunque, in questa cornice, diventa possibile mettere in discussione, il "che cosa" si impara e il "come" si impara: la ricercatrice ha osservato un progetto dal titolo *Curriculum Explorers* con lo scopo di rielaborare il curriculum della scuola a partire dalle prospettive degli studenti. Il prodotto di questo processo è stato l'elaborazione di raccomandazioni condivise con i propri docenti. Vediamo, quindi, inseganti coinvolti in un processo di rinegoziazione dei modi in cui governano il funzionamento della scuola, dunque coinvolti in un processo di ricerca, e quindi di formazione, sulle regole, sui soggetti, sui criteri, sui processi mediante cui si prendono decisioni.

2.4 *Formazione degli insegnanti, dirigenti scolastici e di tutti coloro che sono coinvolti nell'educazione*

Pensando alle pratiche citate fino ad ora, possiamo affermare che, nel caso-studio, gli inseganti vengono formati *attraverso* e *per* i diritti dell'infanzia, nel senso che: a) le azioni intraprese sono dense dei principi della UNCRC – come il diritto alla partecipazione, la libertà di pensiero ed espressione –; b) mirano a promuovere e difendere i diritti dei minorenni. Il "filo rosso" di tutte queste pratiche è la partecipazione degli studenti, visti come reali attori politici della scuola.

3. Conclusioni: traiettorie di sviluppo per il caso italiano

In conclusione, il caso scozzese evidenzia l'importanza di combinare misure *top-down* e *bottom-up* per la costruzione di una cultura rispettosa dei diritti dell'infanzia. In Italia, si potrebbe tradurre con: a) l'istituzione di un sistema di formazione regolare, obbligatorio e continuo sui diritti dell'infanzia per gli inseganti e tutti coloro che lavorano con i minorenni (Gruppo CRC, 2020); b) con la raccolta e scambio di buone prassi ad opera della ricerca pedagogica a livello locale, nazionale e internazionale; c) trasversalmente con il rendere il diritto alla partecipazione dei minorenni nelle scuole, di ogni ordine e grado, una metodologia e pratica educativa (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2021) e in questa sede potremmo dire anche formativa degli insegnanti.

Riferimenti bibliografici

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2021). *Partecipazione*. Retrieved from https://www.garanteinfanzia.org/partecipazione-0

Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Biemmi I., Macinai E. (eds.). (2020). *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. Milano: FrancoAngeli.

Children' s Parliament Scotland. (2020). *Imagining Aberdeen...* Retrieved April 27, 2020, from www.childrensparliament.org.uk

Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. (2020). *11° Rapporto CRC 2019-2020*.

Montà C. C., Jeans C. (2020). Child-Led Policy as a Pedagogical "Agora" Supporting a Right-Based School Culture. As Demonstrated by a Collaborationbetween Children's Parliament, Scotland and Manor Park Primary School, Aberdeen. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (eds.), *ICERI2020 Proceedings* (pp. 4333-4342). IATED Academy.

Triani P. (2020). The Connection between School and Politics. Three fields of study for pedagogy. *Encyclopaideia*, *24*(56), 43-49. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/-10624

Yin R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE Publications Inc.

Ripensare il laboratorio nella formazione docente della scuola secondaria: il modello tedesco dei *Lehr-Lern-Labore*

Elisabetta Villano
Dottoranda di ricerca - Università di Salerno
evillano@unisa.it

1. Premessa

Mancando in Italia percorsi formativi per i docenti della scuola secondaria, è emersa l'urgenza pedagogica di un modello valido e realizzabile, che muova dalla definizione dell'*identità professionale generale* di insegnante di riferimento (Baldacci, Nigris, Riva, 2020). A tal proposito, si può guardare a una concezione *olistica* della professionalità docente, che tenga conto della convergenza, nell'atto educativo, delle pratiche dell'insegnare e di quelle strutturanti-organizzative che (ri)modulano le prime (Mortari, 2009). In quest'ottica, tra gli attrezzi dell'insegnante professionista emerge il *sapere prassico*, che fonda la competenza del *deliberare bene*, l'abilità "di prendere decisioni rispetto a situazioni specifiche" (p. 18), e che qualifica il docente professionista pratico, capace di riflessività e con la postura del ricercatore, che interroga l'esperienza per migliorare il proprio agire educativo.

Formare tale insegnante richiede un *modello di formazione integrata* (Kanisza, 2017), realizzativo della circolarità teoria-prassi-teoria attraverso l'articolazione triadica in corsi-laboratori-tirocinio[1], dove il laboratorio si pone come luogo di raccordo dei quadri concettuali e delle pratiche professionali, un *campo di problemi* che favorisce l'apprendimento di un atteggiamento *investigativo-riflessivo* (Baldacci, 2004). L'attività laboratoriale incoraggia, dunque, la *forma mentis operativa* propria del professionista *ricercatore pratico*, che salda il fare al pensare in un processo di de- e ri-strutturazione costante.

Date queste riflessioni, appare interessante il modello del *Lehr-Lern-Labor*, laboratorio per la formazione all'insegnamento sperimentato in Germania nell'ultimo ventennio. Lungi dal sostenerne la trasferibilità nel diverso contesto italiano[2], nel riportare l'esperienza tedesca non si vuole, concordando con Bertuletti (2021),

1 Nell'esperienza italiana si è cercato di attuare tale modello nella SSIS (Baldacci, Nigris, Riva, 2020).

2 Per approfondimenti sui due sistemi di formazione docenti italiano e tedesco a confronto, si rimanda a: Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser 2021.

"trovare immediatamente le soluzioni pratiche e ordinamentali da attuare, ma [...] riflettere sui principi che orientano ancora oggi il nostro sistema educativo" (p. 22) e, nello specifico, il sistema di formazione docenti.

2. Il *Lehr-Lern-Labor*

Dalla fine del Novecento, alla luce di studi sulla formazione professionale, tra cui Schön (1983), Bromme e Tillema (1995), Ball e Cohen (1999), nel percorso tedesco di formazione iniziale degli insegnanti delle discipline MINT sono stati avviati i *Lehr-Lern-Labore* (LLL), laboratori didattico-disciplinari volti a promuovere le competenze (meta)riflessive e di ricerca in connessione con la prassi.

Nato dall'esigenza di maggiore orientamento alla pratica nella formazione docenti e dalla volontà di adeguare la preparazione scientifica degli allievi agli standard internazionali (Klempin, 2019), il modello del LLL, in parte vicino al microteaching, si incentra sulla realizzazione di una lezione autentica *semplificata*, con alunni di scuole partner e prevista nel programma curricolare dell'insegnante di classe, tutor del partenariato (Priemer, Roth, 2020).

Inserito nel *Lehramt*[3], il LLL consta di un seminario e del laboratorio vero e proprio. Durante il *Seminar* i futuri docenti, guidati dal formatore e suddivisi in gruppi, strutturano la lezione prevedendo metodologie induttive attive, materiali e situazioni tipo. Dopodiché si svolge la lezione, in cui i docenti in formazione si alternano come insegnanti e osservatori, così da avere materiale audio-visivo e narrativo per il terzo momento del *Labor*, diagnostico-riflessivo. Alla luce dell'analisi dell'esperienza, la lezione viene poi rimodulata e ripetuta con nuovi alunni; se il progetto prevede la stessa classe, si organizza invece una nuova unità in continuità con la prima, ma riadattata sul piano metodologico.

Ai fini dell'autenticità e del successo formativo, la lezione ha luogo nel laboratorio disciplinare scolastico, che può essere riprodotto all'università o in spazi esterni. Tra i soggetti coinvolti, il LLL crea una doppia *rete*: organizzativa, fatta di relazioni informativo-collaborative tra università, scuole ed enti locali, e di ricerca, mediante piattaforme digitali, pensate come archivio, luoghi di scambio e apprendimento.

Oggi in Germania sono attivi 126 LLL, nel 2018 se ne registravano 51[4]. In virtù dell'autonomia federale, ne sono sorte diverse variabili: per questo motivo, le università di Kiel, Koblenz-Landau, Münster, Oldenburg e Berlino hanno condotto il progetto-pilota *Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore* per raccontare le espe-

3 Il sistema tedesco di formazione docenti è articolato, al di là delle differenze proprie dell'ordinamento federale, in un percorso universitario pedagogico-didattico, parallelo a quella disciplinare e integrato (il *Lehramt*), e in una seconda fase formativa che è già di svolgimento della professione (il *Refendariat*).

4 Dal sito www.schuelerlabor-atlas.de (ultimo accesso: 20/04/2022).

rienze realizzate (Priemer, Roth, 2020). È emerso così il quadro di una sperimentazione orientata alla normalizzazione nel percorso formativo dei docenti, almeno come alternativa al laboratorio tradizionale, che spesso si serve comunque dei materiali e delle esperienze del LLL. L'introduzione, dal 2016, del LLL anche nella formazione di docenti di area umanistica ha mostrato poi la duttilità di questo tipo di laboratorio, in grado di implementare competenze riflessive e di ricerca non solo nei futuri insegnanti e negli alunni, ma anche nei docenti accompagnatori, per i quali il *Labor* rappresenta un'occasione di formazione in itinere, e nei formatori universitari, che raccolgono materiali e nuove domande di ricerca (Klempin, 2019).

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2004). Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. In N. Filograsso, R. Travaglini (eds.), *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 86-97). Milano: FrancoAngeli.

Baldacci M., Nigris E., Riva M. G. (eds.). (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Ball D.L., Cohen D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, G. Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.

Bertuletti P. (2021). *Quale "formazione" professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932).* Roma: Studium.

Bromme R., Tillema H. (1995). Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. *Learning and Instruction,* 5, 261-267.

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.

Kanisza S. (ed.) (2017). *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti.* Azzano San Paolo: Junior.

Klempin C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar*. Berlin: Metzler.

Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista.* Roma: Carocci.

Priemer B., Roth J. (eds.). (2020). *Lehr-Lern-Labore. Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung*. Berlin: Springer Spektrum.

Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner.* London: Temple Smith.

Formare alla riflessività per una rinnovata pedagogia della speranza e dell'emancipazione

Francesca Di Michele
Dottoranda di ricerca - Università Roma Tre
francesca.dimichele@uniroma3.it

1. Introduzione

La presente trattazione intende integrare le riflessioni di quattro autorevoli intellettuali: P. Bertolini, P. Freire, P. Meirieu e E. Morin. Si cercherà di far emergere i nuclei tematici significativi che ognuno di loro ha affrontato nelle proprie opere e che trovano reciproca argomentazione.

Come premessa generale si ritiene importante partire dalla considerazione che gli insegnanti, in quanto educatori, hanno la prioritaria responsabilità politico-pedagogica di riconoscere le proprie azioni come influenti sulla collettività di appartenenza (Bertolini, 2003). Una partecipazione determinante nell'ambito dell'impegno civico connessa alla natura stessa degli interventi educativi, progettuale e volta all'organizzazione della prassi comunitaria in direzione intersoggettiva di lungo-medio respiro.

Ne consegue, la necessità di maturare una riflessività sul senso dell'educare per "elevarsi per essere degni di allevare" (Meirieu, 2012, p. 36). Occorre un pensiero investigante che permetta di dare concretezza alle scelte, in chiave trasformativa e liberatrice (Freire, 2017). Una coscienza filosofica per un agire sensato proiettato verso il domani, come atto di volontà (Bertolini, 2003).

E. Morin (2001) contribuisce a questa visione affermando che lo sviluppo del genere umano è congiunzione di autonomie individuali, partecipazione comunitaria e sentimento di appartenenza alla specie umana. Una triade che segna la direzione del cammino verso il miglioramento dell'umanità, per l'affermazione di una pedagogia della speranza e dell'emancipazione.

2. Educare alla libertà in una società della complessità

Il processo di apprendimento si colloca al confine tra la necessità di comprendere il sapere consolidato e la tensione alla creazione di nuova conoscenza. P. Meirieu (2012) si sofferma sull'importanza di educare il bambino ad educarsi, riprendendo il pensiero pestalozziano di condurre il bambino alla mobilitazione delle proprie forze interiori per farsi opera di sé stesso e contribuire al bene di tutti.

Quella dell'insegnante può essere, allora, definita una professionalità della me-

diazione per l'integrazione tra la natura interiore del bambino e la natura-mondo in un processo formativo globale e sistemico orientato da bussole educative rivolte all'espressione della libertà, individuale e comunitaria, e l'affermazione del principio di equità. Un costante sforzo verso la Verità, mutevole e cangiante, attraverso la critica, l'interrogazione e il dialogo (Morin, 2021).

A lui spetta il compito di creare situazioni di apprendimento, di dare forma ad una pedagogia rigorosa e allo stesso tempo vivente.

È necessaria una prospettiva problematizzante, un pensiero adulto maturo, pazientemente impaziente e restio alle sbrigative definizioni che veicoli la capacità di rinviare, riflettere, ascoltare e lasciare aperti i quesiti verso lo svelamento, mai dogmatico, del mistero dell'esistere. Nella società complessa dell'era postmoderna, le competenze necessarie al professionista dell'educare si moltiplicano spaziando dall'ambito culturale e psico-pedagogico; relazionale; riflessivo e autoriflessivo (Meirieu, 2012).

Anche P. Freire parla di virtù dell'educatore, enfatizzando la globalità della preparazione necessaria a ricoprire ruoli educativi e valorizza la coerenza come virtù liberatrice, l'ascolto, il dialogo e la discussione (Freire, 2017). Ribadisce l'urgenza di farsi testimone per gli educandi del gusto e del rispetto per la domanda; di interiorizzare competenze riflessive in una tensione costante tra coscienza e mondo.

Ne emerge una visione dell'educatore come colui per il quale la responsabilità esistenziale e professionale si sovrappongono. Una compenetrazione che riguarda il singolo nella propria deontologia, e la scuola come agenzia formativa aperta al territorio in una prospettiva di collaborazione per progettualità coraggiose. Una scuola della complessità.

3. Costruire ecosistemi educanti

È tempo di rinforzare legami saldi tra ricerca educativa e formazione, di stimolare contaminazioni metodologiche, teoriche ed empiriche per ancorare lo studio alla prassi in una circolarità tra esperienze, ricerca, documentazione e valutazione (cfr. FISR2020//S.M.A.R.T., 2022).

Occorre diffondere progettualità integrate che coinvolgano le agenzie formative formali e non formali in una rete guidata dalla scuola nella prospettiva del miglioramento della qualità della vita e del bene comune. Così la scuola potrà contribuire al rinnovamento della società, grazie all'azione di maestri pronti ad assumere consapevolmente un ruolo di impegno pedagogico e politico, promotori di una pedagogia della speranza e della libertà per la formazione di personalità autonome, critiche e aperte, per fornire ai bambini strumenti intellettuali, culturali e socio-affettivi necessari all'arricchimento personale e sociale (Bertolini, 2003).

Una scuola che adotti una prospettiva di rete e insegnanti capaci di co-progettare per edificare un vero e proprio ecosistema educante. La relazione educativa che coinvolge maestro e allievi, famiglia e territorio è immaginabile come la bottega di un artigiano che con cura, dedizione e premura prepara ad un agire pro-

iettato verso il domani come progetto di emancipazione della persona e affermazione della giustizia sociale.

4. Riflessioni conclusive

La scuola che assume una prospettiva di collaborazione e progettualità condivise è in grado di confrontarsi con l'imprevisto e l'indefinito, è creativa e capace di entrare in relazione empatica con i bambini e le famiglie.

Una scuola della complessità che riconosce l'educazione come questione di alleanza e corresponsabilità educativa (Meirieu, 2012). Una rete educante in cui l'università rappresenta il polo di integrazione tra teoria e sperimentazioni sul campo.

La speranza diventa l'orizzonte di senso dell'educare per non perdere la visione del bambino come soggetto attivo e competente, frutto costante dell'interazione tra il patrimonio biologico individuale e le esperienze vissute in una dinamicità dello sviluppo dal carattere integrato tra il dentro e il fuori di sè.

L'incompletezza originaria, intrinseca ad ogni persona, va orientata a una ricerca permanente, conservando la capacità di meravigliarsi, di rivolgersi con curiosità al nuovo e sperimentare.

Un'attitudine alla partecipazione guidata dal desiderio di apprendere, in contrapposizione alla pulsione di sapere. La pulsione vuole sapere tutto e subito, mentre il desiderio di apprendere accoglie il differimento della soddisfazione e permette uno svelamento. In ogni scoperta riesce a riconoscere un nuovo punto di partenza (Meirieu,2012).

Una disposizione all'azione, alla riflessione, al porsi domande, all'attesa necessaria nell'adulto educatore, affinché possa essere appresa dai bambini, formandoli come adulti del domani, futuri protagonisti dell'edificazione del mondo.

Riferimenti bibliografici

Bertolini P. (2003). *Educazione e politica.* Milano: Raffaello Cortina.

FISR2020//S.M.A.R.T. (2022). *Quaderni sull'Outdoor Education.* Nuova Serie di Quaderni di Pedagogia Digitale FISR2020/S.M.A.R.T, da https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/fisr2020smart/

Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione.* Bologna: EDB.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro.* Milano: Raffaello Cortina.

Meirieu P. (2012). *Lettera agli adulti sui bambini di oggi.* Parma: Junior.

Morin E. (2021). *La sfida della complessità.* Firenze: Le Lettere.

La formazione degli insegnanti alla luce della Legge 92/2019. L'Educazione Civica quale occasione di riflessione, ricerca e innovazione

Francesco Pizzolorusso
Dottorando di ricerca - Università di Bari "Aldo Moro"
francesco.pizzolorusso@uniba.it

1. Educazione Civica e formazione dei docenti

L'attuale caduta dei modelli di sviluppo universali sembra aver trasformato la società, destrutturandone gli impianti e dissolvendone i rapporti. La difficoltà nel recuperare un quadro di riferimento unitario si lega alla complessità nel collocare l'esistenza delle persone che compongono la società stessa; in modo particolare i giovani, oggi più che in passato, si presentano come una realtà complessa e difficile da interpretare. La fragilità del politico, la crisi della democrazia contemporanea, l'allontanamento dei cittadini dalla cosa pubblica, gli interventi dettati dai populismi, l'epoca della post verità, le crisi del periodo post-pandemico, a cui si aggiungono gli ultimi eventi bellici in terra ucraina rappresentano gli elementi centrali in questo quadro di disaffezione e di crisi del *living together* (Santerini, 2021). In questo contesto si colloca la Legge n. 92/2019 sull'Educazione Civica, il documento che richiama la scuola ad un impegno concreto verso un'educazione alla convivenza civile, atta a formare cittadini attivi e responsabili, reso possibile attraverso la conoscenza, la condivisione e la promozione dei principi della Costituzione, dei temi della cittadinanza digitale e della sostenibilità ambientale. La logica trasversale della moderna declinazione dell'Educazione Civica chiama in causa la formazione dei docenti utile per trasmettere i contenuti e permettere agli studenti di sviluppare le competenze richieste. Il recente passato ha messo in luce due elementi che hanno caratterizzato la formazione dei docenti rispetto ai temi dell'educazione alla cittadinanza: la visione di una formazione civica ancorata al modello tradizionale trasmissivo-cumulativo e l'assenza di un chiaro raccordo tra saperi disciplinari, didattica e valutazione, che ha portato alla strutturazione di un impianto formativo per certi versi frammentato. La Legge 92/2019 sottolinea il ruolo chiave del coordinatore nel favorire l'attuazione dell'insegnamento dell'Educazione Civica attraverso azioni di *tutoring*, consulenza, accompagnamento, formazione e supporto alla progettazione nei confronti dei colleghi. Tale esperienza formativa appare certamente interessante, ma di difficile attuazione nella logica della scuola di oggi, correndo il rischio di tradursi in formazione specifica circoscritta alle sole figure dei docenti referenti, mentre questo insegnamento chiede un dialogo e un confronto tra docenti e saperi differenti.

2. Cittadinanza, ricerca e social skills: la formazione dei docenti tra teoria e pratica

In linea con gli obiettivi di una moderna cittadinanza e considerando l'organizzazione della scuola dell'oggi, sembra necessario un approccio costruttivo alla formazione dei docenti rispetto ai temi dell'Educazione Civica. Per far questo è indispensabile riflettere sull'idea di un docente-ricercatore, reso possibile attraverso il supporto concreto e sostenibile del mondo accademico nella formazione iniziale e in itinere dei docenti; una formazione che possa muoversi ciclicamente dal piano del fare a quello del pensare e del riflettere, per poi tornare a progettare (Mortari, 2009). L'obiettivo è concretizzare l'incontro tra teoria e prassi (Premoli, 2017; Baldacci, 2020), abituando il docente a porsi di fronte alla formazione del cittadino con sguardo attento e riflessivo; formando e supportando i docenti all'idea di un'educazione civica che si traduca in una quotidiana ricerca sulla pratica si concretizzerebbe, infatti, il legame tra didattica ed esperienza di vita in aula, riducendo quella frammentazione collegata all'educazione del cittadino attraverso uno specifico monte ore prefissato.

Inoltre, è opportuno connettere gli obiettivi di cittadinanza con le esperienze del *living together*, nell'ottica del bene comune del gruppo classe e della scuola nel suo insieme. La formazione dei docenti rispetto agli obiettivi di cittadinanza, dunque, deve guardare al lavoro ascrivibile alle *social skills.* Fiducia nell'altro, ascolto, cooperazione, comunicazione assertiva e relazione aperta tra i pari e con i docenti possono essere i veri obiettivi dell'Educazione Civica. Per fare questo è necessario che i docenti siano i primi a credere nella formazione legata alle *competenze non cognitive* proprie e altrui, attraverso un interesse aperto non solo ai programmi e alle valutazioni ma alla scoperta dell'alterità, al dialogo e al confronto pacifico e costruttivo. In una scuola sempre più digitale, inoltre, la gestione pedagogica delle dinamiche sociali e l'apertura al tempo dell'extrascuola possono divenire il volano capace di garantire una vera coesione umana e civile che consideri *reale il virtuale*.

Per educare il cittadino è indispensabile una formazione degli insegnanti che guardi alle relazioni in classe come modello di quelle in società. La finestra di sperimentazione lasciata aperta dalla Legge 92/2019 conduce alla possibilità di puntare non tanto a un'educazione politica, ma a un'educazione al politico, legata a quella dimensione dell'esercizio di diritti e doveri da parte del cittadino cosciente e capace di giudizio critico (Elia, 2012). La funzione dei docenti, in tal senso, dovrebbe legarsi alla sperimentazione e alla ricerca di strumenti in grado di sviluppare le abilità necessarie per educare a questo sguardo critico sul mondo, analogico quanto digitale.

Se è vero che l'educazione civica si contraddistingue come educazione politica in grado di formare il cittadino, è corretto ricordare che questa finalità caratterizza anche il senso più alto della formazione della persona, obiettivo di ogni azione educativa. La scuola, in questo momento così delicato, ha il compito di recuperare questa *virtù civile*, preparando i docenti a trasformare in opportunità le sfide della complessità moderna che toccano e intrecciano i temi e gli obiettivi dell'Educazione Civica in classe.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (eds.) (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Carbone A.M. (2020). Interdisciplinarità e curricolo durante l'emergenza Covid. *Innovatio Educativa*, III, 8-9, 65-67.

Corsi M. (2020). *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.

Elia G. (2012). Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale. *MeTis*, II, 2, http://www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-2-dicembre-2012-etica-e-politica-temi/84-saggi/254-pedagogia-e-politica-nella-costruzione-del-legame-sociale.html

Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. From: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg.

Montalbetti K. (2020). Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica. *Pedagogia Oggi*, 18, 1, 168-182.

Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Premoli S. (2017). Social Pedagogues and Research. What is the relationship between theory and practice? *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 437-445.

Rossini V., Pizzolorusso F. (2021). Cittadinanza digitale e convivenza scolastica. *Pedagogia e Vita*, 2, 28-38.

Santerini M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola democratica*, 12(speciale), 233-243.

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.

Zagrebelsky G. (2008). *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.

La Pedagogia del Desiderio nella formazione degli insegnanti

Anna Daniela Savino
Dottoranda di ricerca - Università di Bari "Aldo Moro"
annadaniela.savino@uniba.it

1. Il Desiderio: una inedita "cifra ermeneutica" per l'insegnante della società contemporanea

"*Generare un'arte in grado di valorizzare l'essere umano*" (Elia, 2021): il compito del docente, sembra delinearsi, in ogni epoca, come "vecchia e nuova sfida".

"Pensare" la formazione docente induce immediatamente ad attuare una opera di "ricognizione", valutazione di principi, premesse, criteri e procedure, fino ad arrivare alle "prassi" con tecniche, strumenti e strategie che possano infine legittimare e verificare le premesse teoretiche; significa compiere un'operazione intellettuale caratterizzata dalla capacità di individuare l'educativo in una moltiplicazione di prospettive che si misurano con una totalità sociale complessa comprendendo in tali prospettive "l'essere "in situazione" dell'educativo, in particolar modo, alla luce delle vicende contemporanee. È, dunque, in questo ordine di senso che intendiamo strutturare l'ipotesi di un percorso di formazione del docente contemporaneo che contenga una "Pedagogia del Desiderio", elaborata in virtù di una "Teoria del Desiderare" che abbracci premesse filosofiche, studi di psicanalisi e i risultati delle recenti ricerche nel campo delle neuroscienze affettive.

2. La facoltà trascendentale del "Desiderare" tra innovazione, progettualità e sistemi emotivi fondamentali

Diverse sono le dimensioni educative a cui il docente deve essere iniziato per la sua attività; un esempio importante di diversi anni addietro, "iconico" per la nostra trattazione, assumeva, come compito del docente, la costruzione del "curricolo" (Armone, Di Mauro, 2007) nella scuola dell'autonomia: l'attenzione alla progettazione del curricolo, infatti, era cresciuta via via soprattutto in occasione delle riforme della scuola; già la legge 10 febbraio del 2000, n. 30, considerava il curricolo come presidio di uguaglianza sociale e la legge 28 marzo 2003, n. 53 lo intendeva più come un insieme di valori intrinseci della persona da riconoscere e tradurre in obiettivi formativi (Ivi, p. 50). Il punto fondamentale è che "il curricolo" rappresenta in qualche modo l'espressione "dell'ideale" educativo del docente. Inseriamo

la nostra riflessione all'interno di tale "ripensamento dei modelli educativi". Il Desiderare potrebbe essere conosciuto e approfondito, appunto, nel suo essere "facoltà" umana, delineando quindi quali possono essere i "domini" (Helen Immordino-Yang, 2019) a cui essa può appartenere.

Allora, occorre chiedersi: *"Quale scuola per l'uomo postmoderno?*" (Mariani, 2019). A quale livello di "innovazione" si pone il "Desiderare"? Nel 44°Rapporto del Censis del 2010 si riportava una situazione sociale del Paese avvertiva come "piatta", senza "*spessore e vigore adeguati alle sfide che dobbiamo affrontare*" (Censis, 2010, p. XIII), una società in cui "*non riusciamo più ad individuare un dispositivo di fondo – centrale o periferico, morale o giuridico – che disciplini comportamenti, atteggiamenti, valori*" (Ivi, p. XVII) e che "*appiattisce anche tutti i soggetti presenti in essa, in particolare la loro capacità e il loro vigore soggettivi*" (Ivi, p. XV).

Una "*crisi del desiderio*" già prima della pandemia, iniziava ad emergere nel tessuto della nostra realtà sociale, nella Relazione Educativa e quindi nelle nostre aule scolastiche, siano esse "in presenza" o "online". Le successive analisi del Censis e dell'Istituto Toniolo (Istituto Giuseppe Toniolo, 2020) sulla condizione dei giovani continuano a rilevare questa "anoressia", questo venir meno della "*tensione progettuale verso il futuro, della libertà di impegnarsi, della decisione ad agire*"(Ivi, p. 5); una società svuotata della dimensione tensiva, desiderante e "progettualizzante" (G. Costa, 2020), ulteriormente "aggravata"oggi poiché il 55° Rapporto Censis del 2021 ci presenta la società italiana come "irrazionale".

La domanda che ci interroga e che scaturisce da tali considerazioni è: come può, allora, una società divenuta "irrazionale" essere "senza desiderio"? Se il Desiderio fosse da interpretare come appartenente al regno dell'istintuale, dell'irrazionale, della pulsione, una società dovrebbe, allora, essere "piena" di desiderio. Superando, dunque, la tradizionale impostazione degli studi di Lacan sul Desiderio, che delineava questa "forza" dello spirito come "sovrabbondante l'Io", "alienante" e appartenente al regno dell'inconscio, e, quindi dell'irrazionale, proponiamo una diversa lettura incorniciando il Desiderare nella visione kantiana di una facoltà trascendentale e potenziale, appartenente all'ordine della ragione, da un lato, ma aprendone una sua prospettiva in senso emotivo-affettivo, soprattutto alla luce degli studi sulle neuroscienze affettive e riportando al centro del discorso la Relazione educativa in cui lo stesso Desiderare si sviluppa.

Nell'Introduzione della Critica del Giudizio del 1790 Kant scrive: "*Tutte le facoltà o capacità dell'anima possono essere ricondotte a queste tre, che non si lasciano più derivare a loro volta da un fondamento comune: la facoltà di conoscere, il sentimento del piacere e dispiacere, e la facoltà di desiderare*" (Kant, 2018, Introduzione). Entriamo adesso nel "vivo" del percorso che il docente potrebbe seguire nell'avventura della "scoperta" della propria facoltà del Desiderare in senso autentico; nella Critica del Giudizio Kant afferma che il Desiderare è "*la facoltà d'essere mercè le proprie rappresentazioni, la causa della realtà degli oggetti in tali rappresentazioni*" (Kant, 1997, p. 165). In senso kantiano, allora, il desiderare è quella "facoltà d'essere" capace di produrre rappresentazioni. Il Desiderare ha dunque direttamente a che fare con quella che Kant denomina "Immaginazione produttiva" (Bildun-

gscraft): *La facoltà dell'Immaginazione produttiva è quella del produrre immagini traendole da se stessi, indipendentemente dalla realtà effettuale degli oggetti; in questo caso le immagini non sono derivate dall'esperienza"* ma frutto di un assemblaggio fantastico come quando "*un architetto si figura di costruire una casa che non ha ancora veduta"* (*Ibidem*).

Ecco aprirsi un varco chiarificatore sulla natura di tale facoltà, intesa quindi non più facente parte del regno dell'irrazionale, del pulsionale o del sogno, ma al contrario da annoverare nelle condizioni della conoscenza "legata" però, in qualche modo andando oltre Kant, alle facoltà emotive. Al pari delle altre facoltà cognitive e non-cognitive, dunque, il Desiderare si sviluppa a partire dalla relazione primaria di cura e su questo, la Teoria dell'Attaccamento (Bowlby, 2019) ci offre un ulteriore chiarimento: in base e a partire dalla precoce relazione diadica, dalla "danza interattiva" di madre e bambino, e in base alla responsività e sensibilità della madre ai bisogni innanzitutto "emotivi" del bambino, si costruiscono modelli, come strutture e rappresentazioni del sé e del mondo nelle quali comprendere, come appunto riferendosi ad un paradigma concettuale, il sé, il mondo esterno e gli altri. I sentimenti affettivi, dunque, che i filosofi e gli psicologi hanno cercato di comprendere in termini di "idee", nella visione delle neuroscienze sono "*funzioni del cervello*" (Panksepp, 2020) e lo studio dei Sistemi emotivi fornisce un ultimo passaggio alla comprensione di questa affascinante e potente facoltà. La visione unitaria, dunque, del mentale viene restituita in termini di *processi* : per prima cosa ci vengono offerte riflessioni sulle risposte emotivo-istintive che generano i sentimenti affettivi grezzi, chiamate "*esperienze psicologiche di processo primario*" (Ivi, p.125); in secondo luogo, Panksepp delinea il sistema emotivo di base che offre una visione nuova e per certi versi sembra giustificare l'impostazione del "trascendentale" come elemento cardine strutturale del Desiderare, è il "Sistema della Ricerca": il *Seeking* (*Ibidem*) è "il movimento" del sistema emotivo fondamentale della ricerca, che rimanda all'Esplorazione tipica del comportamento di Attaccamento sicuro di cui parla Bowlby, di cu si è accennato. La tensione progettuale, la creatività e l'esplorazione che si sviluppano nel Desiderare, alla luce delle nostre riflessioni, fondano la vitalità dell'essere umano e ci sembrano, nella società odierna, istanze che richiedono un' azione pedagogica in virtù di una forte emergenza educativa a cui far fronte attraverso una congrua preparazione alla professione del docente contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

Amadini M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Scholè.
Baldacci M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
Bellingreri A. (2020). *Persona*. Brescia: Scholè.
Bowlby J. (1988). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina.
CENSIS (2010). *44° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2010*. Milano: FrancoAngeli.
Elia G. (2021). *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*. Bari: Progedit.

Fonagy P., Target J. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Torino: Raffaello Cortina.
Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Milano: Bur.
Immordino-Yang M. H. (2021). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Istituto Giuseppe Toniolo (2020). *La condizione giovanile in Italia, Rapporto Giovani 2020*. Bologna: Il Mulino.
Kanizsa S., Mariani A. (2017). *Pedagogia Generale*. Milano-Torino: Pearson.
Kant I. (1997). *Critica del Giudizio*, trad. it., a cura di A. Gargiulo, Introduzione di P. D'Angelo. Bari-Roma: Laterza.
Kant I. (2018). *Critica della Ragion Pura*. Milano: Bompiani.
Lacan J. (2016). *Il desiderio e la sua interpretazione*. Torino: Einaudi.
Mariani A. (2019). Una scuola per formare l'uomo del postmoderno. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Panksepp J. (2019). *Archeologia della mente.* Milano: Raffaello Cortina.
Recalcati M. (2012). *J. Lacan, vol. 1, Desiderio, godimento e soggettivazione*. Milano: Raffello Cortina.
Siegel D. (2021). *La mente relazionale*. *Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.

Panel 3

Chair
Daniele Coco

Relazione introduttiva
Moira Sannipoli

Interventi
Miriam Bassi
Edoardo Casale
Diletta Chiusaroli
Maria Francesca D'Amante
Federica De Carlo
Tommaso Farina
Federica Martino, Ylenia Falzone
Maria Moscato
Maria Grazia Proli
Gabriele Russo
Angela Spinelli

Chair

Dall'esigenza di distanziamento durante la pandemia al bisogno di con-tatto a scuola per mezzo delle attività ludico-motorie

Daniele Coco
Ricercatore - Università Roma Tre
daniele.coco@uniroma3.it

1. Introduzione

L'uomo socializza per gradi e nel tempo, superando tutti gli stadi evolutivi di sviluppo, attraverso una graduale apertura verso il mondo sociale. La scuola, in età evolutiva, è il luogo dove i bambini sperimentano le prime interazioni sociali. Le diverse normative legate alla situazione pandemica richiamavano principalmente ad un principio, cercare di mantenere in via precauzionale il distanziamento, di grandi e piccoli, con la scelta estrema di isolarsi.

2. L'esigenza di distanziamento durante la pandemia a scuola

Il Ministero dell'Istruzione, all'inizio della pandemia pubblicava le "Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza": "qui si rafforza il senso del compito sociale della scuola, soprattutto in tempi di emergenza e si evidenzia il senso pedagogico della DAD (Didattica a Distanza), al fine di "mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combatte il rischio di isolamento e di demotivazione. Le interazioni tra docenti e studenti possono essere il collante che mantiene, e rafforza, la trama di rapporti, la condivisione della sfida che si ha di fronte e la propensione ad affrontare una situazione imprevista" (Miur: nota del M.I., prot. N. 388 del 17 marzo 2020, p. 2). Successivamente la scuola ha cercato di riaprire e riprendere una pseudo normalità, che dura da due anni, e ci si è subito domandati (Mantegazza, 2020): Che suono avrà la campanella il primo giorno di scuola del dopo virus? Come siederanno nei banchi i nostri ragazzi? Torneranno a mettersi in bocca la penna del compagno, a rubargli i calzini negli spogliatoi, a sputare i pezzettini di carta usando la Bic senza refil come cerbottana? Viene da chiedersi dunque, cosa sia cambiato. Sicuramente i setting formativi (Ceciliani, 2016), anche se non in modi analoghi, sono stati completamente stravolti rispetto ai parametri del corpo, del tempo, dello spazio, degli affetti, della socialità, dei materiali, degli oggetti, dell'uso delle tecnologie e del modo di comunicare. "Dopo lo scoppio della pandemia, all'improvviso, in una pluralità di contesti educativi, tutto è cambiato: l'organizzazione delle giornate e degli spo-

stamenti, le procedure amministrative, le dinamiche relazionali e comunicative, i meccanismi di valutazione, i materiali utilizzati nelle pratiche didattico-educative, i rituali quotidiani, le modalità di insegnamento-apprendimento, gli ambienti fisici e sociali in cui si dà la formazione, i rapporti tra scuola/servizi e famiglie, tra docenti e discenti e tra gli stessi studenti" (Ferrante, 2021, p. 197).

La pandemia originata dalla propagazione del virus SARS-CoV-2 ha prodotto anche in ambito scolastico diverse misure e regole che sono state via via introdotte per limitare il contagio, in primis il distanziamento sociale che ha comportato (Porcarelli, Sardella, 2021): ingressi ed uscite con percorsi differenziati; orari ben precisi e modulati in modo da non creare affollamento; ambienti soggetti alla sanificazione costante; aree e zone contraddistinte; alunni e personale interno schedato e tracciato e personale esterno escluso dalle attività scolastiche ed extrascolastiche per contenere possibili contagi; aule modificate ed adattate alle nuove esigenze in modo da mantenere una certa distanza; palestre, teatri, atrii e laboratori utilizzati per sopperire alla mancanza di spazi nella scuola; uscite didattiche e gite rimandate; controllo della temperatura; lavaggio frequente delle mani ed impiego di gel igienizzante in via preventiva, e necessaria soprattutto se si sono toccati oggetti e compagni; uso della mascherina e di altri dispositivi di protezione. All'inizio della pandemia, ad esempio, il solo sospetto di aver contratto il virus, innescava delle procedure precise: frequenti tamponi, tracciamento dei contatti, lockdown, quarantena, isolamento fiduciario, chiusura di attività "a rischio", coprifuoco, limitazione dei contatti sociali, utilizzo dello smart working, vaccinazione, green pass, visite specialistiche e controlli medici. Si è passati dalla DAD alla didattica in presenza ma 'distante' e 'senza contatto', instillando la paura del contatto fisico, del toccare l'altro, la paura di qualcosa che c'è ma non si vede, sconvolgendo la vita individuale e dell'intera società umana, trasformando in modo prepotente i tempi, gli spazi, le relazioni, le abitudini, il proprio corpo, le attività ludico-motorie e sportive e la propria libertà che caratterizzavano la quotidianità prima della pandemia.

3. I giochi motori di contatto a scuola come opportunità didattico-educativa di ripresa della regolare vita sociale

Come appena affrontato, l'emergenza pandemica ha causato un'inaspettata ed estesa interruzione e modifiche della didattica di ogni ordine e grado di scuola. Tutta la popolazione si è ritrovata da subito rinchiusa nelle proprie case, ad occupare intere giornate senza contatti ed incontri reali con i propri coetanei. "Questa costrizione "forzata" in casa ha privato i bambini di esperienze fondamentali, di relazioni, di contatti parentali e sociali, di opportunità di crescita, di movimento, di curiosità, di gioco. Le diversità dei luoghi familiari e dei contesti hanno messo in evidenza le notevoli disparità nelle condizioni di vita dei bambini" (Girelli, 2020, p. 210). La ludo-motricità è una preferenza educativa che si pone in tutti quegli ambienti che potenziano la variabilità e la bio-diversità dell'individuo. Do-

vremmo quindi fare in modo che i nostri bambini non perdano le opportunità sociali, cognitive e motorie indotte dal gioco motorio. "L'ambiente virtuale è intangibile, non ha confini, non si può esplorare con il corpo e il movimento, non consente il contatto fisico, l'abbraccio, la coccola, gesti essenziali in misura inversamente proporzionale all'età dei bambini, ma ha potenzialità diverse, che sfruttano soprattutto i canali visivo e uditivo, e può offrire stimoli per esplorare l'ambiente fisico attraverso gli altri sensi, e, al pari di qualsiasi altro ambiente, ha delle regole di comportamento" (Girelli, 2020, p. 211). La strategia educativa più efficace per un approccio al movimento in età evolutiva debba far conoscere l'attività ludico-motoria nelle sue più variate forme di gioco. Purtroppo, prevale ancora: "la convinzione che il tempo in cui i bambini sono impegnati nel gioco sia un tempo sottratto all'apprendimento. Ritengo, invece, che divenire consapevoli delle competenze che vengono attivate dal e nel gioco possa aiutarci a superare questo pregiudizio" (Pagnotta, 2018, p. 35). Il gioco motorio prevede un impegno fisico ed intellettivo non indifferente da parte del bambino e consente a quest'ultimo di confrontarsi con sé stesso e con i compagni, trovando strategie per far fronte alle diverse situazioni che si presentano (Parlebas, 1997). Il bambino, nel corso dell'età evolutiva, può apprendere svariate abilità o compiti motori e possono essere differenti e di carattere pratico, oggi vengono riconosciute come indispensabili ed utili al bambino per potersi rapportare in modo efficace nell'ambiente (Casolo, 2016):

– le abilità posturali o di autocontrollo dell'equilibrio generale del corpo (saper controllare efficacemente le posture assunte dal nostro corpo adattandole alle dimensioni spazio-temporali;
– le abilità grosso-motorie di base; saper coordinare le parti del corpo nei gesti globali che consentono al bambino di imparare le innumerevoli tipologie di intervento-azione nell'ambiente, di combinazione motoria, di gestualità sportiva);
– le abilità di manipolazione e di coordinazione fine che si rapportano di norma all'utilizzo delle mani per variati compiti di tipo utilitaristico quali prendere, manipolare oggetti, scrivere, portare il cibo alla bocca, vestirsi e quant'altro);
– le abilità espressivo-comunicative e di relazione con gli altri (conoscere e padroneggiare le modalità di comunicazione verbale e non verbale, saper attivare coerenti comportamenti relazionali basati su rapporti di conoscenza, collaborazione, rispetto, fiducia, responsabilità, stima, aiuto nei confronti dell'altro).

Durante la pandemia: "l'assenza prolungata di contatto fisico e di un adeguato supporto emotivo, proprio quando è più intenso il vissuto di fragilità e vulnerabilità, potrebbero aggravare i sentimenti di angoscia, solitudine, paura e colpa esperiti. […] Frustrazione e noia legate all'isolamento, causate dalla perdita della solita routine e dal limitato contatto sociale e fisico con altri. […] Ansia, preoccupazione o paura correlati al proprio stato di salute. Insonnia. Diminuzione della percezione di sicurezza. Rabbia. Senso di colpa. Solitudine associata al sentirsi esclusi dal mondo. Adozione di comportamenti a rischio, aumento dell'uso di

alcol e tabacco, alterato equilibrio della vita privata, isolamento sociale, aumento del conflitto familiare e violenza)" (Antonicelli et al. 2020, pp. 42-43-44). I Giochi motori di contatto, con il corpo, con gli oggetti e con diversi materiali sembrano poter aiutare i nostri studenti a far riprendere una normale e graduale ripresa del valore del contatto corporeo e sociale. In questa classificazione rientrano tutti quei giochi che consentono la scoperta sia di sé stessi che degli altri, nonché degli oggetti, attraverso il naturale il contatto fisico. I giochi di sfida, di lotta, con contatti fisici, di spinta frontale, dorsale e laterale, tirando, spingendo e cercando di far perdere l'equilibrio all'avversario, imparando anche a cadere correttamente senza farsi male, per una caduta controllata, sono esercizi e giochi motori in cui gli allievi si esercitano a continui contatti fisici con i compagni, per una maggiore percezione corporea nel totale rispetto delle regole e dell'altro, senza sfociare in violenza. "Ovviamente il gioco di lotta non è identificabile con i litigi, veri e propri, in cui i bambini si cimentano per il possesso di oggetti o giochi" (Bortolotti, Ceciliani, 2007, p. 16). L'insegnante dovrà programmare attività che prevedano una evoluzione graduale, dal semplice al complesso, a coppie e con il piccolo gruppo.

4. Conclusione

La Pandemia ci ha dato la possibilità di capire quanto la nostra realtà sia fortemente condizionata dalle sensazioni che abbiamo percepito ed assimilato attraverso il contatto con gli altri e con il mondo. Urge pertanto riprendere il contatto corporeo, reale, sociale attraverso una educazione motoria specifica soprattutto a scuola, in modo da guadagnare progressivamente una maggiore familiarità con il proprio corpo, svilupparne un'immagine positiva senza timori ed imparare a comportarsi con cura verso gli altri, ristabilendo contatti affettivi e di fiducia reciproca.

Riferimenti bibliografici

Antonicelli T., Capriati E., Foschino Barbaro M. G., Laforgia A., Porcelli R., Sgaramella A. (2020). Emergenza COVID-19: aspetti psicosociali e buone prassi per promuovere il benessere psicologico. *Psicoterapeuti in-formazione,(numero speciale covid-19)*, 41-55.

Bortolotti A., Ceciliani A. (2007). Giocare con cura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, 479-525, 1-47.

Casolo F. (2016). Didattiche dell'educazione e delle attività motorio-sportive. *Formazione & Insegnamento, 14*(1), 11-24.

Ceciliani A. (2016). *Gioco e movimento al nido. Facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*. Roma: Carocci.

Ferrante A. (2021). La vibrante bellezza della materia. La pandemia come occasione di disvelamento della materialità educativa. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, *11*(2), 193-208.

Girelli C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in

collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercAzione*, *12*(1), 203-208.
Mantegazza R. (2020). *La scuola dopo il coronavirus*, Roma: Castelvecchi.
Miur: Nota del M.I., prot. N. 388 del 17 marzo 2020. https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/2598016 (Visionato il 01/05/22).
Pagnotta C. (2018). *Facciamo che ero…Il gioco simbolico nella scuola dell'infanzia.* Roma: Carocci.
Parlebas P. (1997). *Giochi e sport.* Torino: Il Capitello.
Porcarelli A., Sardella M. (2021). Esperienza, casi di studio, riflessioni critiche, proposte. *Dirigenti Scuola*, 40, 136-156.

Relazione Introduttiva
La formazione come "fatto culturale" tra rigore e immaginazione

Moira Sannipoli
Ricercatrice - Università di Perugia
moira.sannipoli@unipg.it

1. Imparare a stare nel "frattempo"

Il tema della formazione degli insegnanti in Italia è sempre molto complesso da indagare. Se infatti da un lato sono presenti studi e ricerche che da anni hanno costruito visioni e prospettive evolutive, dall'altro è necessario fare i conti con risposte istituzionali e prassi esperite a scuola molto distanti e claudicanti (Malandrino, 2021). Il sentire diffuso di chi frequenta i contesti scolastici da dentro evidenzia con una sana ingenuità numerosi nodi critici che trovano conferma nelle evidenze di ricerca che abbiamo a disposizione (Marzano, Calvani, 2020). In un recente focus group condotto con alcuni insegnanti di scuole umbre di ogni ordine e grado, ho raccolto queste interessanti sollecitazioni, che brevemente si riportano di seguito:

1. "Non esiste in Italia un percorso di valore per la formazione degli insegnanti per la scuola secondaria di primo e secondo grado. Vogliamo parlare dei 24 cfu?".
2. "La formazione di tutti gli insegnanti in termini inclusivi è insufficiente e non possiamo andare avanti con un sistema di formazione emergenziale per le figure specializzate sul sostegno".
3. "Il percorso di Scienze della Formazione primaria non contempla la scuola dell'infanzia, sempre più dimenticata nonostante l'investimento nel segmento 0-6".

Queste considerazioni hanno diritto di soggiorno nelle nostre riflessioni e sono tutte ampiamente condivisibili: la riforma di una formazione per gli insegnanti della scuola secondaria, la centralità di investire in termini inclusivi in maniera trasversale nelle differenti geografie curriculari possibili (Ianes, 2016), lo sbilanciamento attuale sul segmento della primaria rispetto ai primi anni di vita. Se ci si augura che questi elementi di criticità vengano presto affrontati, attraversati e magari anche risolti, va a mio avviso recuperato un desiderio di spendersi già nel presente. Nell'attesa-conquista di un domani più significativo nel nostro Paese, va guadagnato un pensiero responsabile del "frattempo" perché questo è un'epoca di soggiorno per una generazione di bambini/e, ragazzi/e, docenti, genitori che merita cura e attenzione. Dentro questa riflessione è necessario accogliere, anche in am-

bito accademico, uno spazio capace di interrogare non solo il "cosa" della formazione iniziale e in servizio, ma anche il "come" di questi percorsi. Di fronte a questo impegno di ricerca, prendendo spunto dalle parole di Appadurai (2014), possono essere fatte due scelte differenti. La prima riguarda l'optare per una strada che faccia propria una "etica della probabilità" e che si ponga come obiettivo quello di scrivere dall'alto in maniera rigida e predeterminata i confini dei percorsi formativi. La seconda concerne la scelta di "un'etica della possibilità", come tentativo di chiedersi come formare docenti che quotidianamente sappiamo resistere alle tentazioni delle strade predefinite per imparare a percorrere pensieri e prassi complesse, "paludosi", "traversi".

In questa direzione, se la formazione è un fatto culturale che dipende dalle posture che accoglie in partenza, per promuovere una pacifica rivoluzione, sarà necessario evitare cadute in dimensioni polarizzate e cercare di capire come queste prospettive possano stare insieme in maniera feconda.

2. Contro le polarizzazioni: tenere insieme rigore e immaginazione

Promuovere percorsi formativi di valore significa fare i conti con i dispositivi più o meno impliciti che li legittimano e giustificano. Per evitare sbilanciamenti tra i rischi di un eccessivo determinismo e di un'apertura poco sistematica, può essere d'aiuto ipotizzare cornici metodologiche che, come afferma Gregory Bateson, sappiano tenere insieme rigore e immaginazione. L'Autore scrive: "ne sapremo un po' di più a forza di rigore e immaginazione, i due grandi poli opposti del processo mentale, letali entrambi se presi da soli. Il rigore da solo è la morte per paralisi, ma l'immaginazione da sola è la pazzia" (Bateson, 1984, p. 287).

In molte circostanze il desiderio di una formazione chiara e prevedibile, ben definita a priori, ha portato ad alcune derive: si sono registrate forme di mera informazione, ricerca e adesione a modelli estremamente tecnicistici e specialisti, un fare spesso standardizzato a prescindere dal pensare. Questo modellamento ha di fatto generato una sorta di immobilismo che da una parte ha prodotto rassegnazione ("ciò che abbiamo imparato non funziona o non esiste") o una specie di cultura-valigia, pronta da essere usata a prescindere dalla sua funzionalità e dalla sua spendibilità nei contesti e nelle relazioni reali. In questo senso il rigore si è tradotto in rigidità e l'immaginazione come pure superficialità, da essere tenuta più possibile fuori dai contesti di progettazione e di didattica.

Tenere insieme rigore e immaginazione nella progettazione di percorsi formativi significa invece accompagnare gli insegnanti verso alcuni meta-apprendimenti che valgono a prescindere dai contenuti e dagli ambiti disciplinari, che possono essere brevemente sintetizzati di seguito.

a) Imparare a disapprendere: aiutare i futuri docenti a diventare consapevoli delle proprie mappe, lavorare sugli impliciti, sulle rappresentazioni sociali, sugli atteggiamenti è un compito imprescindibile anche per facilitare e supportare alcuni genuini ribaltamenti sostenibili, che possano generare prassi e non solo

dichiarazioni di intenti. In questo senso è auspicabile che, fin da subito, ci si possa liberare dalla tentazione dei pensieri lineari che rassicurano, ma che non possono essere efficaci in ambito educativo visto che ogni studente è senso prima dei significati che potranno essere attribuiti in termini conoscenza e valutazione.

b) Imparare a "sconfinare": aiutare gli insegnanti a "pensare per storie" e a frequentare il pensiero narrativo per evitare identità stereotipate o categorizzanti è un altro obiettivo indispensabile. In questa direzione, in termini relazionali va sollecitata costantemente la domanda rispetto alla "giusta distanza" da guadagnare in termini di autorevolezza professionale, imparando ad accogliere maglie meno rigide rispetto ai propri compiti e funzioni, senza aver paura di regalare uno spazio di parola e di confronto a chi è fuori la scuola, famiglie in prima battuta.
c) Imparare ad essere prassici e non tecnici: permettere ai docenti di uscire dai percorsi di formazione non "pieni di", ma "sapendo abbastanza", quello che serve per poter entrare in un contesto apprenditivo in cui chi si incontra ha tanto da regalare. Dentro questo orizzonte, vanno occasionati contesti per imparare a "essere solidali nelle imperfezioni" e a frequentare forme di "cura di sé" che permettano di continuare a percepirsi, grazie all'esercizio del pensiero riflessivo, come "esploratori" di domande e non "cercatori di risposte" (Manghi, 1990).

3. Brevi conclusioni

Ipotizzare una riforma della formazione degli insegnanti in Italia implica molto di più di un "semplice" dettato normativo. Richiede la consapevolezza, anche per chi ha compiti accademici, dell'assunzione di una cornice metodologica che consenta l'esercizio di pensieri e pratiche complesse, più di attraversamento che di risoluzione. Questa opportunità di accompagnare i professionisti a divenire e ad organizzare i propri bisogni formativi in termini di nutrimento relazionale e di disintossicazione rispetto alle dimensioni burocratiche e certificative, richiede competenze in ingresso articolate, quelle che come sostiene von Föerster, consentono di aumentare il numero delle possibilità tanto per chi progetta azioni didattiche che per chi ha il dono di riceverle e co-parteciparle (von Föerster, Pörksen, 2001, p. 33).

Riferimenti bibliografici

Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.

Bateson G. (1984). *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.

Ianes D. (2016). *Evolvere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.

Malandrino A. (2021). Le politiche per la formazione iniziale degli insegnanti e l'accesso alla professione in Italia: caratteristiche e criticità alla luce dell'institutional layering. *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche*, *16*(2), 161-190.

Manghi S. (1990). *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali*. Milano: Feltrinelli.

Marzano A., Calvani A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.

Von Foerster H., Pörksen B. (2001). *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*. Trieste: Meltemi.

Pensare con le mani: i mattoncini Lego per lo sviluppo di competenze trasversali

Miriam Bassi
Dottoranda di ricerca - Università di Foggia
miriam.bassi@unifg.it

1. Mattoncini Lego e metodo Montessori, un connubio possibile

Con il seguente contributo si vuole puntare l'attenzione sull'utilizzo di metodologie hands-on come strumento laboratoriale utile per integrare la formazione non solo degli insegnanti e dei futuri insegnanti, ma in generale di tutti i professionisti dell'educazione e della formazione con la finalità di promuovere l'acquisizione di competenze trasversali, come le *Career Management Skills* (Sultana, 2012; Hooley, Watts, Sultana, Neary, 2013; ELGPN, 2015; Iannis et al., 2017).

Punto di partenza nella progettazione del suddetto laboratorio è stata una riflessione riguardante quello che Maria Montessori definisce come organo dell'intelligenza e, in particolar modo, rispetto alle sue caratteristiche e potenzialità, esplicitate dalla studiosa nel testo "Il segreto del bambino":

> La mano è quell'organo fine e complicato nella sua struttura, che permette all'intelligenza non solo di manifestarsi, ma di entrare in rapporti speciali coll'ambiente: l'uomo, si può dire, "prende possesso dell'ambiente con la sua mano", e lo trasforma sulla guida dell'intelligenza, compiendo così la sua missione nel gran quadro dell'universo (Montessori, 1950, p. 108).

L'idea progettuale nasce da una contaminazione tra i principi alla base della ricerca e degli studi di Maria Montessori e la metodologia *Lego Serious Play* (LSP). Nello specifico il metodo LSP, teorizzato e divulgato in tutto il mondo da Per Kristiansen e Robert Rasmussen (2015), nasce con l'intenzione di impiegare il "gioco serio" in contesti aziendali, tuttavia dall'attività di ricerca e dalla grande esperienza sul campo realizzata dai due professionisti è emerso che questa metodologia non solo risulta particolarmente strategica per risolvere alcune problematiche di natura manageriale, bensì presenta numerosi vantaggi anche quando i campi di applicazione riguardano il settore dell'istruzione, della formazione e della ricerca.

All'interno dell'attività laboratoriale progettata, i partecipanti hanno potuto scoprire il potenziale dell'uso della mano per lo sviluppo di *soft skills* mediante la manipolazione dei mattoncini Lego. Kristiansen e Rasmussen (2015) citano due tipologie di utilizzo del mattoncino che fanno riferimento a due particolari figure retoriche, la metonimia e la metafora, ed evidenziano la modalità di utilizzo pri-

vilegiata nell'ambito della metodologia da loro proposta. La prima figura retorica citata, la metonimia, fa riferimento all'impiego del mattoncino per rappresentare un oggetto che, al momento in cui avviene la discussione, non è concretamente disponibile e pertanto si pone come un vero e proprio surrogato dell'oggetto della discussione: si tratta della tipologia di utilizzo che contraddistingue attività come il gioco simbolico dei bambini oppure contesti che prevedono lo sviluppo di prototipi (ad esempio l'ingegneria). Quando invece il mattoncino viene utilizzato applicando la metodologia LSP diventa parte di un sistema che si configura come un vero e proprio linguaggio orientato a generare una profonda interazione con sé stessi e con gli altri attraverso l'uso della metafora. La suddetta modalità di utilizzo viene pertanto presa in considerazione quando si vuole chiedere ai partecipanti di costruire un modello che rappresenta qualcosa di immateriale (emozioni, caratteristiche, valori, ecc.) oppure una situazione verosimile alla realtà.

La contaminazione tra la metodologia *Lego Serious Play* ed il metodo Montessori è stata ulteriormente rafforzata dalla scelta dei destinatari dell'attività laboratoriale: studenti e studentesse iscritti al corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche e della Progettazione educativa – Esperto e coordinatore dei servizi educativi Montessori 0-3 (LM-50).

2. Fasi dell'intervento laboratoriale e feedback dei partecipanti

Il laboratorio, dal titolo "Pensare con le mani", è stato realizzato con un duplice obiettivo: promuovere l'utilizzo di metodologie hands-on per agevolare la comunicazione all'interno di team di lavoro; favorire l'esercizio e lo sviluppo di competenze trasversali, come le *Career Management Skills*, con particolare attenzione alle competenze che riguardano l'area dello sviluppo professionale e della consapevolezza di sé.

L'attività laboratoriale è stata proposta in due giornate di formazione, il primo incontro della durata di due ore ed il secondo di tre ore. La prima giornata ha previsto un intervento teorico avente come oggetto una serie di riferimenti teorici riguardanti le metodologie hands-on, con una particolare attenzione al metodo *Lego Serious Play*, seguito da una serie di attività di familiarizzazione con i mattoncini Lego. Durante la seconda giornata invece, i partecipanti sono stati invitati ad utilizzare i mattoncini per creare un modello personale attraverso il quale descriversi come futuri professionisti nel settore dell'educazione, con una particolare attenzione ai contesti educativi montessoriani. Al termine della fase di costruzione, scandita nei tempi in modo preciso dal facilitatore, i partecipanti sono stati invitati a condividere la personale storia collegata al modello costruito. Successivamente, il facilitatore ha invitato i partecipanti ad avviare una fase di discussione e negoziazione in gruppo, con l'obiettivo di realizzare un modello condiviso che potesse descrivere le caratteristiche e le competenze, professionali e personali, richieste per esercitare la professione di educatore in contesti montessoriani.

La fase di monitoraggio e valutazione dell'intervento ha previsto la somminі-

strazione di due questionari, all'inizio e alla fine delle due giornate, utili sia a raccogliere le aspettative e le credenze legate alle possibilità di utilizzo dei mattoncini Lego per facilitare interventi di formazione in contesti educativi, ma anche a valutare il gradimento complessivo dell'intervento proposto nella prospettiva di una possibile riprogettazione migliorativa dello stesso. Tra i risultati emersi dall'analisi dei questionari, spicca l'aumento del grado di consapevolezza rispetto all'utilizzo dei mattoncini Lego per migliorare le personali competenze trasversali. In particolare, è stato registrato che il 61,1% degli utenti coinvolti (rispetto al 40,7% dei questionari iniziali) si ritenesse "completamente d'accordo" con la seguente affermazione: credo fortemente che i mattoncini Lego possano essere utili per migliorare le competenze trasversali (comunicazione efficace, problem solving, intelligenza emotiva, ecc.).

Riferimenti bibliografici

European Lifelong Guidance Policy Network (2015). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills*. Jyväskylä: European Lifelong Guidance Policy Network.

Hooley T., Watts A.G., Sultana R.G., Neary S. (2013). The 'blueprint' framework for career management skills: a critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, *41*(2), 117-131.

Iannis G., Durighello E., Kannisto M., Martorano G., Marconi A., Grelloni M., Serafin M. (2017). Career Management Skills: Competenze, modelli e strumenti per orientarsi, from http://www.leaderproject.eu/project-resources/final-conference.html

Montessori M. (1950). *Il segreto dell'Infanzia.* Milano: Garzanti.

Kristiansen P., Rasmussen R. (2015). *Il metodo Lego Serious Play per il business.* Milano: FrancoAngeli.

Sultana R. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, *25*(2), 225-248.

ePortfolio formativo-professionale per lo sviluppo di competenze di riflessione nei futuri docenti

Edoardo Casale
Dottorando di ricerca - Università Roma Tre
edoardo.casale@uniroma3.it

1. Introduzione

Tra le molte competenze richieste ad un insegnate oggi, si evidenzia in particolare quella della riflessione sull'azione mentre essa si svolge, favorendo processi di consapevolezza, di decisionalità e di responsabilità, elementi che sono considerati alla base dei percorsi di formazione e dello sviluppo professionale (Schön, 1983).

Il presente contributo si propone di approfondire il tema e, in particolare, la necessità di formare i docenti all'esercizio della riflessione continua (Mezirow, 2003) utilizzando un ambiente digitale (La Rocca, 2020), quale, l'ePortfolio formativo/professionale, strumento/ambiente digitale funzionale all'orientamento nei percorsi formativi e nel mondo del lavoro. Ai fini di verificare la tesi si presentano i risultati dell'osservazione sistematica svolta sugli studenti nonché futuri docenti o formatori frequentanti il corso di studio "Comunicazione di Rete" tenuto, nell'a.a. 2020/21, dalla prof. Concetta La Rocca ed il sottoscritto nelle vesti di tutor.

2. l'ePortfolio formativo /professionale

La Rocca (2020) afferma che un ePortfolio è una raccolta, sul web, di documenti/artefatti autentici e di varia tipologia attraverso i quali una persona ritiene di rappresentare ciò che ha imparato e messo in pratica nel corso della sua vita, anche con lo scopo di mostrare ad altri proprie peculiari caratteristiche e competenze. La piattaforma digitale che è stata utilizzata è (*Mahara.org*). La scelta di questa piattaforma è data dalla sua struttura organizzata e lineare che permette di procedere in un determinato ordine già dalla *home page*; dalla sua utilizzabilità e intuitività; dalla facilità di condivisone su ambienti *online*; e dalla chiarezza dell'osservazione dei dati.

L'eP formativo/professionale è stato pensato in quattro "Scopi" che corrispondono alla struttura di questo modello. L'organizzazione delle pagine è definita anche come "Struttura profonda" e contiene:

– il Percorso formativo all'interno della quale troviamo le pagine dedicate alla Tavola degli Eventi, ai questionari QSA e ZTPI e quattro pagine dedicate a

esperienze o eventi passati che lo studente reputa rilevanti nelle scelte e nella propria formazione;
– il Percorso professionale dedicato alle esperienze professionali. Nella quale troviamo la pagina dedicata al questionario QAP[1] e due pagine dedicate alle esperienze lavorative;
– il Curriculum Vitae in formato europeo che si collega, attraverso *link* ipertestuali, alle pagine dell'ePortfolio stesso creando una struttura reticolare navigabile;
– la pagina delle Competenze composta da *Hard-skills* e *Soft-skills*.

3. Contesto ed ipotesi dell'indagine

L'ePortfolio formativo/professionale è stato realizzato da 85 studenti in età adulta che varia tra i 23 e i 50 anni dei corsi di Laurea Magistrale di SEAFC [Lm-57] e di EPCM [Lm-50] nel percorso di studi Comunicazione di Rete, all'Università degli Studi Roma Tre, a.a. 2020/21. A causa della situazione pandemica l'insegnamento è stato effettuato completamente in modalità telematica sulla piattaforma di *Microsoft Teams*.

Le ipotesi a guida dell'osservazione sono state che:
– possa contribuire allo sviluppo di competenze pratiche nell'ambito informatico e TIC;
– possa contribuire a sviluppare meta-competenze fondate sulla riflessione e sull'auto-riflessione in una prospettiva lifelong learning;
– possa favorire la creazione di una comunità di apprendimento online tra pari, docenti e tutor al fine di potenziare le azioni metacognitive e stimolare il processo di apprendimento profondo;
– è funzionale e utile alla presentazione personale nel mondo del lavoro oggi.

4. Metodologia

La metodologia utilizzata nello studio dell'esperienza è stata di tipo quali-quantitativo. Gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati sono stati:
– il Questionario di uscita dell'ePortfolio, per rilevare le opinioni degli studenti pensato ed elaborato, con l'ausilio di *Microsoft Forms*, sulla base delle ipotesi e degli obiettivi di ricerca[2]. È composto da domande chiuse a risposta multipla;

1 I questionari QSA, ZTPI e QAP sono stati adattati e forniti dalla piattaforma (*competenzestrategiche.it)*
2 La costruzione e l'elaborazione dello strumento è avvenuta sulla base del questionario d'uscita della costruzione di un eP utilizzato negli anni precedenti creato e pensato della Prof.ssa La Rocca.

domande in scala *Likert* con quattro possibilità di risposta; e da domande aperte per confrontare le opinioni degli studenti. Lo strumento è stato suddiviso in sei sezioni: Dati ascrittivi; Esercizio sull'attività di riflessione; conoscenza e costruzione dell'ePortfolio; Rapporto con le Tecnologie; Rapporto con il tutor e il Docente; Ulteriori riflessioni personali sull'esperienza;
– la *Check-list*, con la funzione di monitorarne la corretta costruzione dell'eP. Tuttavia, è uno strumento personale, è pensato e costruito dallo studente e la scelta dei documenti e degli artefatti è lasciata al protagonista, in quanto tale è totalmente soggettivo e non valutabile il contenuto delle pagine.

5. Esiti e conclusioni

Tra gli esiti, si è rilevato che gli studenti, futuri formatori e insegnanti, hanno dichiarato che: è stato fondamentale il percorso di scrittura per l'auto-riflessione al fine di sviluppare un vero e proprio processo di apprendimento in quanto, costruire un ePortfolio ha permesso di riflette e di mettere nero su bianco tutte le esperienze passate sia formative che professionali e di avere maggiore consapevolezza di Sé e delle proprie capacità favorendo lo sviluppo di una meta-riflessione dei percorsi formativi e professionali; l'esperienza laboratoriale ha sviluppato nei singoli, competenze informatiche e maggiore familiarizzazione con le TIC; l'ePortfolio è uno strumento da utilizzare in tutti gli ambiti e in particolar modo in quello professionale e che continueranno ad aggiornarlo nel tempo. Quasi la totalità degli intervistati sostiene che pubblicherà il proprio ePortfolio su piattaforme online e che ne allegherà il collegamento in una lettera motivazionale destinata ad una candidatura professionale. Inoltre, è risultato utile l'impiego di strumenti strutturati e semi-strutturati come guida per la costruzione dell'eP.

Inoltre, in linea con le indicazioni del MIUR (MIUR, 2016), l'indagine ha messo in evidenza lo sviluppo di competenze pratiche nel campo informatico e delle TIC e di meta-competenze basate sulla riflessione e sull'auto-riflessione restituendo poi, un profilo individuale di tipo professionale. Un ulteriore sviluppo della ricerca è volto all'implementazione dell'eP formativo/professionale, come strumento essenziale nella formazione iniziale e permanente degli insegnanti della scuola, con l'obiettivo di accompagnare i futuri docenti in un cammino volto alla assunzione di consapevolezza del proprio percorso formativo e professionale nell'ottica di favorire un orientamento proiettato verso futuri obiettivi professionali e formativi.

Riferimenti bibliografici

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio.* Firenze: La Nuova Italia.
La Rocca C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi narrare, condividere*, *includere in epoca digitale*. Roma: RomaTre-Press.
MIUR (2016). *Piano Nazionale Formazione Docenti (PNFD)*, www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf [Ultima revisione 19/04/2022]

La figura del docente nel difficile rapporto tra inclusione e complessità

Diletta Chiusaroli
Ricercatrice - Università di Cassino e del Lazio Meridionale
diletta.chiusaroli@unicas.it

1. Il ruolo del docente di fronte la complessità contemporanea

Nella società contemporanea caratterizzata da incertezze continue, segnata da trasformazioni che investono la conoscenza e i comportamenti etico-sociali in cui i giovani hanno necessità di punti di riferimento di qualità, di adulti che li aiutino a costruire in modo critico proprie chiavi interpretative della realtà, diventa ancora più cruciale il ruolo degli insegnanti e l'importanza di una formazione che sia il più efficace possibile.

Da ormai diversi anni la formazione degli insegnanti rappresenta un elemento di riflessione di vari Paesi, con un incremento di interrogativi in ambito scientifico, professionale e istituzionale, con il fine di adeguare il ruolo dell'insegnante alle esigenze di una società sempre più dinamica e complessa.

Questo nuovo ruolo dell'insegnante richiede oggi una formazione specifica orientata all'acquisizione di tecniche e strategie didattiche adatte a relazionarsi con studenti sempre più eterogeni e con diversi Bisogni Educativi Speciali (povertà educativa, emarginazione, abbandono scolastico, disabilità ecc.).

2. Una nuova formazione degli insegnanti

La formazione degli insegnanti è divenuta ormai *leit motiv* di tanta letteratura pedagogica degli ultimi 15-20 anni in tutta Europa, seppur con sfumature differenti nei diversi Paesi a causa di specifiche scelte politiche scolastiche, culturali e sociali radicate nelle tradizioni e nei contesti nazionali. La formazione degli insegnanti è considerata sempre più una priorità per lo sviluppo economico e sociale, è riconosciuta come fondamentale fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE ed è, inoltre, inserita negli obiettivi di Europe 2020 e dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile.

Dopo alcuni anni dall'attuazione della legge di riforma della formazione insegnanti (D.M 249/2010) si è fatto sempre più riferimento ad una triangolazione ormai cruciale e attuale, *orientamento/formazione/professionalità docente* (Mariani, 2014, p. 11).

L'orientamento, insieme alla formazione, infatti, svolge un ruolo strategico per

la costruzione della professionalità del docente rinnovando una riflessione didattica più matura.

Un'importante contributo al dibattito è stato fornito dai lavori della Conferenza Unitaria Nazionale di Scienze della Formazione da cui emerge che la ricerca didattica attesta ulteriormente il riconoscimento della complessità di una professionalità docente connessa ad esigenze di formazione (quale esercizio riflessivo e situato di un pensiero metacognitivo plurale), e di orientamento inteso nei termini di empowerment, ovvero di educazione alla progettualità e al consolidamento della soggettività professionale (Massaro, 2015).

In particolare, negli ultimi anni la formazione iniziale degli insegnanti rappresenta una questione cruciale, a tal proposito è significativo il *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, un report realizzato nel 2017 e pubblicato nel 2018 da Eurydice con il preciso intento di fornire indicazioni per progettare adeguatamente, in prospettiva europea e comparata, la figura dell'insegnante e accrescerne la professionalità e migliorarne lo status.

In esso si rileva che la figura dell'insegnante sta diventando sempre più importante in un momento in cui l'Europa affronta importanti 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 avendo un profondo impatto sulla stessa professione docente (Baggiani, 2018).

3. La maturazione di nuove competenze e *life skills*

La formazione dei docenti reclama oggi un modello formativo articolato e integrato al tempo stesso, capace di sviluppare una consapevolezza teorica, storica e culturale delle finalità e delle funzioni della scuola, e del senso del suo compito formativo e educativo (CUNSF, 2019).

La scuola rappresenta quel luogo privilegiato per l'acquisizione di competenze indispensabili per affrontare con successo le diverse transizioni della vita, dall'infanzia all'adolescenza, alla vita adulta, occorre quindi saper offrire agli studenti quegli strumenti intellettuali, culturali ed esistenziali per prepararli a partecipare attivamente alla vita democratica e contribuire allo sviluppo di una società sempre più inclusiva.

Il profilo dell'insegnante che la scuola dei nostri tempi richiede è legato ormai all'acquisizione di una pluralità di competenze che siano le più trasversali possibili e collegate ad una continua contaminazione di saperi e di *life skills*.

La maturazione di competenze specifiche può consentire all'insegnante di imparare a *stare nella Complessità* della scuola dell'innovazione, dell'autonomia e della flessibilità cognitiva, che richiede inevitabilmente una continua riflessione circa i modelli da attuare e le modalità da mettere in atto per garantire una scuola inclusiva e di qualità aperta a tutti (Bianchi et al., 2021).

L'insicuritas esistenziale tipica del nostro millennio impone che i docenti stiano

al passo, divenendo in grado di trasmettere, congiuntamente alle competenze disciplinari, anche le competenze esistenziali, in modo da aiutare ad arricchire la formazione umana mettendo al centro la persona con le sue fragilità e le sue specifiche esigenze educative.

Riferimenti bibliografici

Baggiani S. (2018*). La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione, sostegno*, in I Quaderni di Eurydice Italia.

Baldacci M. (2015). Formare le competenze dei docenti. *Pedagogia oggi*, 2, 40-48.

Baldacci M., Riva M., Nigris E. (2021). *Idee per la formazione degli insegnanti.* Milano: FrancoAngeli Open Access.

Bianchi P., Messa M.C., Grieco C., Viganò R., Zara V., Fiorucci M., Muscarà M., Calaprice S., d'Alonzo L., Nigris E., Riva M.G. (2021). *La formazione degli insegnanti per l'innovazione della scuola e dell'università. Risorse chiave per lo sviluppo del Paese*. CUNSF. Roma: Sala Zuccari, Palazzo Giustiniani.

Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione. (2019). La formazione dei docenti è strategica per la qualità della scuola. In Proposta sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della secondaria. *Ricerca azione: Six-montly Journal on Learning, Research and Innovation in Education*, 11, 2.

Mariani A. (2014). *L' orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.

Massaro S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor tirocinio. *Pedagogia oggi*, 1, 295-314.

Morin E. (2017). *La sfida della complessità.* Firenze: Le lettere.

L'*Atelier musicale.*
Insegnare con la musica nella scuola dell'infanzia

Maria Francesca D'Amante
Assegnista di Ricerca - Università Roma Tre
mariafrancesca.damante@uniroma3.it

1. Musica e complessità educativa

Nel *tempo della complessità* si ripropone la domanda fondamentale "che cos'è l'umano?" (Ceruti, 2018), e gli indizi per rispondere ad essa sono dispersi in tutte le scienze e in tutte le arti. La *ricomposizione* dell'umano necessita di una conoscenza reticolare capace di estrarre, assimilare e integrare le conoscenze ancora separate, frammentate (Morin, 1999). I processi educativi devono potersi nutrire di "grammatiche altre", di lessici alternativi, nell'impresa di operare tale *ricomposizione*.

Guardando ad un orizzonte educativo ricco e sfaccettato, la scuola avverte il bisogno pedagogico di generare interazioni e scambi polisemici nell'opera di conduzione degli insegnamenti: essa necessita di un sodalizio dinamico tra il disciplinare e il trans-disciplinare. In questa prospettiva interpelliamo la *musica* con la sua forte vocazione inter-disciplinare: essa apre alla trasversalità delle conoscenze ed invita la didattica a farsi costruttrice di percorsi metacognitivi e *fantacognitivi*; chiede all'educazione di assecondarla nell'opera di trascrizione del mondo e le indica un'altra strada per orientare la formazione delle bambine e dei bambini (La Face Bianconi, Frabboni, 2016). La musica riserva straordinarie risorse pedagogiche, essa è in grado di generare raccordi fertili tra gli apprendimenti attivando meccanismi di *transfer* sui quali è possibile sviluppare una visione sinergica dei processi di conoscenza e di sviluppo. Se presentata mediante adeguate proposte *ludiformi*, essa può, nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, contribuire alla maturazione di specifici prerequisiti e competenze legate alla sfera del linguaggio, dell'alfabetizzazione emotiva, della logica e della memoria.

La musica offre dimensioni in grado di declinare le esperienze educative a partire dalla sua *tensione relazionale* che mette tutto in dialogo, perché "la musica è un tutto" (Barenboim, 1993). Per la sua formatività, essa è in grado di contribuire ad un'educazione armonica e creativa del soggetto, generando una perfetta sintesi tra razionale e sensibile, nutrendo tanto la sfera cognitiva quanto quella affettivo-relazionale (Cambi, 2016).

2. Le competenze musicali dell'insegnante

Partendo da un'analisi preliminare sullo statuto della musica nell'educazione e nella formazione scolastica, abbiamo constatato che essa viene intesa perlopiù come disciplina specialistica, riservata ad insegnamenti formalizzati, chiusi nell'ambito specifico e a sé stante della musica come linguaggio per i soli musicisti. Ma ciò la rende dunque un linguaggio elitario, determinando le sue sorti a partire da una cultura musicale chiusa e settoriale. Quello che invece vogliamo promuovere è un modello di educazione musicale democratica e integrata, accessibile a tutti perché sinergica e transdisciplinare.

È possibile concepire l'educazione musicale come educazione *integrale*, partendo dalla complessità della musica stessa come *complexus*, sistema che cinge tutto attraverso relazioni feconde e scambi volti al raggiungimento di un "obiettivo comune".

La complessità della musica può essere accolta e trasposta nelle pratiche educative della scuola dell'infanzia, i cui obiettivi di apprendimento vengono organizzati sulla base dei campi di esperienza che presentano una strutturazione più flessibile e aperta rispetto alla segmentazione per materie dei successivi cicli scolastici. Per ciascun campo d'esperienza è possibile rintracciare obiettivi e traguardi perseguibili attraverso l'uso della musica come linguaggio conduttore di apprendimenti trasversali. La musica può favorire una mobilitazione dei saperi e delle conoscenze attivando processi di *transfer* che generano schemi utili alla formazione delle competenze (Perrenoud, 2010). Essa può sollecitare lo sviluppo integrale del bambino (Maule, Azzolin, 2013).

Ma in che modo gli insegnanti privi di competenze musicali possono insegnare *con* la musica? Per far fronte a tale istanza, abbiamo sviluppato il modello dell'*atelier* musicale, elaborato a partire da una ricerca sulla trasferibilità delle competenze degli insegnanti. Esso sviluppa le "Indicazioni nazionali per il curricolo" in un *pensiero musicale* aperto e olistico, delineando per l'insegnante una formazione che parta dalla ricognizione delle sue attitudini in una chiave innovativa.

3. L'*atelier*

La formazione dell'insegnante può essere orientata verso la ricerca di linguaggi nuovi per elaborare proposte educative basate sulle analogie e le metafore del gioco, della creatività e dell'immaginazione, forme adeguate a "tradurre" la complessità dell'umano e dell'esperienza (Rodari, 1973). Perché i bambini hanno bisogno di camminare per molte contrade per trovare il senso del visivo, delle sensibilità, della logica e dell'immaginario (Edwards, Gandini, Forman, 20114).

Occorre tenere costantemente il focus sulla necessità di offrire ad essi occasioni educative rispettose della loro capacità di apprendere in modo significativo, e in grado di favorire lo sviluppo del loro ricco potenziale (Bruner, 1996). L'innata musicalità dei bambini invita gli insegnanti a formulare approcci pedagogici in-

novativi, attenti alle fasi di sviluppo e capaci di sostenere la loro volontà di interpretare il mondo e la cultura, di vivere autentiche esperienze di scoperta degli *alfabeti musicali*, di esplorazione dei *paesaggi sonori* (D'Amante, 2021b).

Nell'*atelier* la musica si trasforma da disciplina a linguaggio con cui invitare il bambino a giocare e a sperimentare a partire dalle connessioni che essa stabilisce con gli altri linguaggi, perché la polivalenza dell'esperienza musicale offre la possibilità di creare raccordi fertili con "tutto" e favorire la metacognizione (Azzolin, Restiglian, 2013). Si tratta di "apprendere con la musica" e non di apprendere la musica: l'insegnante dovrà sviluppare proposte che adottino la musica come linguaggio conduttore di apprendimenti e di esperienze ad un tempo concrete e riflessive.

Pensare all'educazione musicale come educazione integrale, significa educare innanzitutto all'ascolto mediante *musica d'arte*, sensibilizzare i bambini al *bello*, favorire la sperimentazione dei linguaggi del suono e degli oggetti sonori (Delalande, 2016).

La musica può essere presentata sull'interazione tra i linguaggi della mente e quelli del corpo, eliminando qualsiasi barriera tra processi cognitivi ed emozionali, per far emergere un'idea di persona come *sistema integrato*, alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale.

Riferimenti bibliografici

Azzolin S., Restiglian E. (2009). *Giocare con i suoni*. Roma: Carocci.

Barenboim D. (1993). *La musica è un tutto. Etica e estetica*. Milano: Feltrinelli.

Bruner J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Cambi F. (2016). *Formarsi tra le note*. Roma: Anicia.

Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.

D'Amante M.F. (2021). *Perché tutto è musica*. Roma: Anicia.

D'Amante M.F. (2021b). *L'Atelier musicale*. Roma: Anicia.

Delalande F. (2016). *La musica è un gioco da bambini*. Roma: Franco Angeli.

Edwards C., Gandini L., Forman G. (2014). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Junior.

La Face Bianconi G., Frabboni F. (2016). *Educazione musicale e formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Maule E., Azzolin S. (2013). *Suoni per i più piccoli*. Trento: Erickson.

Morin E. (1999). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.

Perrenoud Ph. (2010). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.

Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.

Le competenze orientative dei docenti dei CPIA: percorsi formativi come opportunità per promuovere lo sviluppo professionale

Federica De Carlo
Dottoranda di ricerca - Università Roma Tre
federica.decarlo@uniroma3.it

1. Introduzione

Tra gli obiettivi del progetto di ricerca-formazione "FARO – Fare Rete e Orientare" (FAMI 2019-2021) coordinato dall'Università Roma Tre – Dipartimento di Scienze della Formazione[1] volto a promuovere l'occupabilità di giovani migranti, è stato definito e sperimentato un piano di formazione finalizzato a migliorare le azioni e le conoscenze sulle metodologie di intervento nelle pratiche di accoglienza, orientamento e accompagnamento al lavoro dei docenti di alcuni Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) presenti nella Regione Lazio.

L' istruzione degli adulti è stata recentemente oggetto di innovazioni normative basate sul Decreto Presidente della Repubblica n. 263 del 20 ottobre 2012 che ha previsto una quota del 10% (art. 4 e 9) dell'orario di servizio settimanale da destinare ad attività di orientamento e accoglienza, all'interno del percorso didattico stabilito nel Patto Formativo Individuale.

Per questo motivo, nell'ottica di valorizzare i CPIA come strutture di servizio volte a rilevare i bisogni degli utenti che ad essi si rivolgono, si è ritenuto strategico cogliere le opportunità offerte dal progetto FAMI per favorire un'azione formativa atta ad ampliare ed incrementare le competenze relative all'accoglienza, all'orientamento e all'accompagnamento al lavoro dei docenti con uno specifico *focus* sugli studenti migranti iscritti ai corsi di alfabetizzazione della lingua italiana.

2. Rilevazione dei fabbisogni

Per meglio comprendere i fabbisogni formativi dei docenti coinvolti nel progetto sono stati condotti una *web-survey*, 15 interviste semistrutturate e 3 *focus-group* che hanno raggiunto 60 docenti di alcuni CPIA presenti nel territorio metropolitano della città di Roma e nella Provincia laziale.

Il quadro che emerge dall'analisi dei dati evidenzia alcune criticità, tra le quali

1 Responsabile scientifico: Prof. Massimo Margottini, Docente ordinario presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

sono degne di nota: l'esigua formazione (in ingresso e in servizio) dei docenti sui temi dell'orientamento formativo e professionale e del mercato del lavoro riferibili ai cittadini di Paesi terzi; lo scarso utilizzo di strumenti, linee guida comuni e metodologie di orientamento specifici dedicati alla popolazione migrante.

In base ai risultati dell'indagine è stato individuato, quale di sfondo di senso del percorso formativo, la promozione di un processo di professionalizzazione individuale (Hall, 1979) e lo sviluppo nei docenti di un pensiero critico che insiste sulla metodologia per favorire competenze individuali di progettazione di strumenti educativo-didattici innovativi da implementare nei contesti dell'orientamento.

Il *background* teorico che ha definito il contesto operativo in cui si è sviluppata l'esperienza didattica è stato caratterizzato da un approccio centrato sulle competenze e sull'applicazione di metodi qualitativi basati sul costrutto biografico-narrativo (Bruner, 1992) su cui si fonda il modello *Life Design* (Savickas, 2012), un recente modello scientifico di intervento sulle carriere finalizzato a supportare i beneficiari nello sviluppo dell'identità professionale ampiamente impiegato in ambito scientifico e riconosciuto come *medium* privilegiato in grado di avviare nel beneficiario un processo autonomo di autovalutazione e bilancio delle proprie competenze.

3. Il piano formativo

I 7 moduli progettati nel piano formativo sul modello integrato di orientamento proposto nel progetto FARO pongono al centro dell'azione orientativa il soggetto, con l'obiettivo di promuovere la costruzione di una identità personale e professionale che si sviluppa all'interno di tutti i contesti della vita.

Per tale ragione, si è ritenuto essenziale porre rilievo all'autovalutazione come strumento per conoscersi, progettare, pianificare il proprio futuro e auto-orientarsi nelle scelte e nel prendere decisioni (Margottini, Fiorucci, 2020).

I 7 moduli si focalizzano sulle seguenti macroaree:

- Modulo 1: Mappatura delle competenze, delle qualifiche e delle esperienze lavorative, stipula del patto orientativo e formativo;
- Modulo 2 Storia personale: narrazione di sé, del proprio vissuto e del progetto migratorio;
- Modulo 3 Analisi delle competenze strategiche per dirigere sé stessi nell'apprendimento e nel lavoro;
- Modulo 4: Misurazione degli interessi professionali;
- Modulo 5: Promozione delle competenze di cittadinanza e delle competenze interculturali;
- Modulo 6: Progetto formativo e professionale;
- Modulo 7: Accompagnamento alla formazione e al lavoro: elaborazione del cv finale e della lettera di presentazione; servizi territoriali di orientamento all'interno delle reti.

4. Il *feedback* dei partecipanti

Al questionario finale del percorso hanno risposto 60 soggetti. Sono stati posti 13 quesiti suddivisi in 3 macroaree: a) contenuti, b) metodo e strumenti di formazione; c) obiettivi di apprendimento.

Il 95% ha dichiarato che il metodo e gli strumenti di sviluppo di competenze e la modalità di lavoro adottati abbiano favorito *molto* l'acquisizione di nuove conoscenze per continuare a svolgere al meglio il proprio lavoro.

L'85% ha ritenuto l'esperienza formativa *molto* utile per apportare un cambiamento nella propria sfera professionale.

Infine, l'84% dei rispondenti ha dichiarato che gli strumenti operativi presentati sono stati *molto* utili nello svolgimento delle proprie mansioni quotidiane.

5. Conclusioni

I recenti studi sulla didattica dell'orientamento in ottica interculturale (Margottini, Fiorucci, 2020) hanno dimostrato come un modello formativo basato sullo sviluppo di competenze riflessive e volto all'acquisizione di maggiori capacità di autoefficacia (Bandura, 1982) e di auto-dirigersi (Pellerey, 2006) possa costituire un concreto punto di riferimento, capace di garantire il sostegno a tutti i momenti di scelta e transizione della persona lungo tutto il corso della vita e promuovere occupabilità, inclusione sociale e crescita personale.

L'esperienza formativa ha inteso contribuire al miglioramento delle prassi di accoglienza e di orientamento dei partecipanti, nonché di accompagnamento al lavoro, fornendo ai docenti specifici strumenti costruiti per l'utenza migrante e appositamente selezionati per la loro doppia valenza euristica: come direttrici di ricerca, per delineare percorsi di ricerca-intervento e dispositivi in grado di rappresentare e valutare le pratiche; come strumenti di formazione, per attivare processi di autoriflessione in funzione problematizzante su azioni, prassi e metodologie.

Infine, il percorso formativo ha evidenziato come la circolarità e la connessione tra teoria e prassi e dunque fra i paradigmi teorici di più recente formazione sull'orientamento e la loro applicazione come dispositivi pedagogici favoriscano lo sviluppo di competenze che nascono dall'agire e che in esso funzionalmente si traducono.

Riferimenti bibliografici

Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, *37* (2), 122-147.

Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*, trad. it., Torino: Bollati Boringhieri.

Hall G.E. (1979). The concerns-based approach to facilitating change. *Educational Horizons*, *57*(4), 202-208.
Margottini M., Fiorucci M. (2020). *Creare reti per immigrati*. Milano: FrancoAngeli.
Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Roma: LAS.
Savickas M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, *90*(1), 13-19.

Buone pratiche di Didattica Digitale Integrata nella Scuola Primaria

Tommaso Farina
Dottorando di ricerca - Università di Macerata
t.farina@unimc.it

1. Il trasferimento delle competenze informatiche nella scuola italiana

A causa dell'emergenza pandemica, a partire da marzo 2020, numerosi provvedimenti normativi hanno riguardato direttamente il sistema scolastico italiano. Tra questi, il D.L. 25 marzo 2020, n. 19 – Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19, che ha sancito la possibilità, da parte delle scuole di ogni ordine e grado, di erogare attività didattiche da remoto. L'emanazione del D.L. 19/2020 ha contribuito a far emergere la necessità di trasferire o ampliare le competenze degli insegnanti in tema di ICT. In particolare, il Governo ha indicato nel *Piano scolastico per la Didattica Digitale Integrata* (MIUR, 2020) il quadro di riferimento entro il quale riprogettare le attività scolastiche, definendo nuove metodologie e processi di insegnamento. La DDI, oltre a una rimodulazione dei dispositivi didattici, in funzione del passaggio dall'insegnamento curricolare svolto nelle aule fisiche a quello svolto in modalità interamente virtuale, o mista (*blended learning*), ha messo i corpi docenti di tutta Italia di fronte a inedite sfide pedagogiche (Fermani, Giaconi, Taddei e Del Moral Arroyo, 2020). Al *timing* relativo all'emanazione dei Decreti-Legge – uno al mese, tra marzo e giugno 2020 – da parte del Governo italiano, infatti, è dovuto necessariamente corrispondere uno sforzo ragguardevole, da parte delle scuole, per mettere a punto misure sufficienti a perseguire gli obiettivi di ridefinizione delle proposte didattiche indicati nel *Piano scolastico per la DDI*.

2. PNRR e digitalizzazione scolastica

Ad oggi, l'aggiornamento degli insegnanti in tema di digitalizzazione rappresenta una delle strategie per il rilancio del sistema scolastico italiano. Da questo punto di vista, gli obiettivi di transizione digitale della scuola, già individuati nel *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD, 2015), trovano conferma nel PNRR (MEF, 2021). In particolare, la voce dedicata a *Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico* corrisponde a un investimento significativo: 800 milioni di euro, di cui 30 già spesi nel 2021 e 130 stanziati per il 2022 (*Ibidem*). Anche se il consolidamento delle competenze informatiche degli

insegnanti, secondo quanto indicato nel PNRR, è legato alla prossima istituzione di un sistema per la formazione continua e all'adozione di un quadro di riferimento nazionale che acceleri il processo di digitalizzazione delle scuole, alcuni istituti si stanno già muovendo – o si sono già mossi – nelle rispettive direzioni finora indicate dal MEF e dal MIUR, con lungimiranza e all'interno del perimetro dell'autonomia scolastica.

3. L'esperienza con la DDI della Scuola Primaria "A. Manzi" di Pesaro

Tra le scuole che hanno già avviato un processo di ripensamento significativo sulle modalità e gli stili di apprendimento dei propri studenti, in relazione all'utilizzo delle nuove tecnologie dell'istruzione, si ritiene debba essere menzionata la Scuola Primaria "A. Manzi"[1], facente parte dell'Istituto Comprensivo Statale "A. Olivieri" di Pesaro (PU). Attraverso l'istituzione di un *digital-team* ristretto di insegnanti, la fruizione di specifici corsi di alfabetizzazione informatica e pensiero computazionale e il trasferimento all'intero corpo docente delle competenze acquisite, infatti, la Scuola Primaria "A. Manzi" ha dimostrato di avere prontamente recepito le istanze educativo-formative scaturite dall'emergenza pandemica. L'investimento in formazione su tematiche ICT è stato tradotto in una serie di attività didattiche con gli studenti – ad esempio, laboratori di *coding* – che ben si sono integrate con attività educative, complementari, volte alla valorizzazione di *non cognitive skills* (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021). Parallelamente, studenti e insegnanti hanno sviluppato un progetto innovativo, multidisciplinare, che ha visto il coinvolgimento di due seconde classi-pilota in attività ludico-didattiche sul tema dell'esplorazione e del riconoscimento delle emozioni, con particolare riferimento agli eventi pandemici e alle pesanti ripercussioni che essi hanno avuto sulla sfera emotiva delle generazioni più giovani. L'impegno nella co-progettazione pedagogica e tecnologica di attività e dispositivi didattici fondati sulla complementarità tra insegnamento "tradizionale" e uso del digitale – quale veicolo delle potenzialità informative, collaborative e apprenditive della rete *Internet* (Laurillard, 2012) – ha visto insegnanti e studenti lavorare assieme su più fronti. In particolare, le attività hanno riguardato, da un lato, l'allestimento di un'aula "fisica" precedentemente inutilizzata, rinominata "la stanza delle emozioni". Al suo interno, sono stati ricavati spazi in cui "rifugiarsi" nei momenti di stress, ansia e preoccupazione, per ritrovare tranquillità e concentrazione grazie a specifici materiali ludico-didattici e ad attività progettate *ad hoc* dal corpo docente[2]. Sul versante tecnologico-di-

1 Presso la stessa scuola, l'autore del presente contributo ha avuto la possibilità di svolgere la fase esperienziale-esplorativa e di ricerca "sul campo" del proprio percorso di dottorato.

2 Ad esempio, la registrazione di una serie di *podcast* in cui gli studenti hanno sperimentato la lettura espressiva di storie riguardanti le emozioni.

gitale, nel contempo, sono stati realizzati un sito e un'applicazione web[3], anch'essi dedicati alla comprensione e al riconoscimento delle emozioni. Presentati al *Premio Scuola Digitale 2021*, al quale hanno partecipato oltre 1600 scuole italiane, il sito e l'applicazione hanno superato rispettivamente le fasi provinciali e regionali accedendo alla finale nazionale. Il 13/12/2021, la "A. Manzi" di Pesaro è stata l'unica scuola primaria in Italia ad essere presente tra le 9 finaliste (3 scuole del primo ciclo, 3 del secondo ciclo e 3 CPIA) invitate alla premiazione che si è tenuta a Dubai, nell'ambito di Expo 2020, in presenza del Ministro dell'Istruzione[4].

Riferimenti bibliografici

Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (eds.) (2021). *Viaggio nelle Character Skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.

Fermani A., Giaconi C., Taddei A., Del Moral Arroyo G. (2020). Virtual Place Identity: la percezione dell'autoefficacia negli educatori in formazione durante l'emergenza Covid-19. In G. Laneve (ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare* (pp. 137-153). Macerata: EUM.

Laurillard D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.

MEF (2021). *Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)*. Retrieved March, 13, 2022, from https://www.mef.gov.it/focus/Il-Piano-Nazionale-di-Ripresa-e-Resilienza-PNRR/

MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Retreived March, 13, 2022 from https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf

MIUR (2020). *Linee guida per la Didattica Digitale Integrata*. Retrieved March, 13, 2022 from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf

3 Navigabili al seguente indirizzo: https://sites.google.com/icolivieripesaro.edu.it/esploratoridiemozioni

4 Si veda, a questo proposito: https://www.miur.gov.it/web/guest/-/ministro-bianchi-expo-dubai-2020

Il tirocinio dei futuri insegnanti al tempo del Covid-19

Federica Martino
Dottoranda di ricerca - Università di Palermo
federica.martino01@unipa.it

Ylenia Falzone
Dottoranda di ricerca - Università di Palermo
ylenia.falzone@unipa.it

1. La rimodulazione della progettazione di tirocinio

A causa dei limiti imposti dalla pandemia Covid 19, durante l'a.a.2020/21, il tirocinio per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria e degli insegnanti di sostegno si è svolto in modalità necessariamente diverse rispetto agli anni precedenti. La pandemia ha creato situazioni complesse per i tirocinanti richiedendo di ripensare il tirocinio sia sul fronte dei contenuti che su quello delle metodologie/attività didattiche nel passaggio da una didattica in presenza ad una didattica interamente a distanza.

L'approccio trasformativo allo sviluppo professionale degli insegnanti si fonda sulla tesi che questi siano futuri professionisti che agiscono in contesti scolastici ad alto tasso di complessità, caratterizzati da movimenti imprevedibili e inattesi. L'inderogabile necessita di ripensare e di rivisitare le tradizionali prassi d'insegnamento-apprendimento, di individuare la molteplicità di fattori che possono facilitare-ostacolare l'inclusione (normativi, istituzionali e organizzativi) (Caldin, Cinotti, 2020), incide profondamente sulla qualità della didattica rivolta alla pluralità dei bisogni formativi e sulla conduzione del tirocinio.

Allo stesso tempo, aprirsi a nuove possibilità e schemi di azione per sviluppare consapevolezza e prospettive di significato da attribuire alla pratica, attraverso metodologie e dispositivi di riflessione sulla stessa, è una condizione indispensabile (Romano, 2020).

L'obiettivo della ricerca è stato quello di avviare un confronto con i futuri insegnanti in formazione, con l'intenzione di comprendere meglio le dinamiche che si sono attivate durante la didattica a distanza, limitatamente alle attività di tirocinio.

Il questionario[1] era rivolto ai corsisti iscritti al V Ciclo del Corso di Specializ-

1 Il questionario è stato adattato utilizzando uno strumento utile per conoscere i diversi problemi innestati dal lock down e dalla improvvisa necessità di passare dalla didattica in presenza alla didattica a distanza, costruito in occasione della prima ricerca nazionale promossa dalla SIRD in collaborazione con le Associazioni insegnanti (Lucisano, 2020).

zazione (66.71%) per le attività di Sostegno Didattico agli alunni con disabilità e agli studenti (33,29%) degli ultimi tre anni del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis). I futuri insegnanti che hanno collaborato alla ricerca possono essere considerati un campione rappresentativo della popolazione dei futuri insegnanti formati dall'Università di Palermo. Le risposte pertanto rappresentano solo parzialmente il complesso dei colleghi siciliani.

Anno di tirocinio	N	% di tirocinanti
CS Sostegno	1675	66,71%
LM-85 bis II anno	316	12,58%
LM-85 bis III anno	234	9,32%
LM-85 bis IV anno	286	11,39%
Totale	2511	100,00%

Tab.1: Numero di partecipanti suddivisi per anno di tirocinio

Inizialmente si è voluto conoscere in che misura l'emergenza avesse richiesto una rimodulazione della progettazione di tirocinio rispetto a come era stata effettuata negli anni precedenti. Per verificare questo aspetto il questionario prevedeva 6 item su scala Likert a 5 punti. La DaD ha reso necessaria una riprogettazione dal punto di vista organizzativo e gestionale per tutti gli attori coinvolti.

Progettare richiede innanzitutto la capacita di formulare e riferirsi ai risultati che si intendono perseguire su diversi piani ed a diversi livelli – strategico, organizzativo e didattico – e con diversi approcci, trasformativi e non.

Complessivamente si registra, per le quattro tematiche considerate, un'alta percentuale per la risposta abbastanza, seguita da molto (Fig.1).

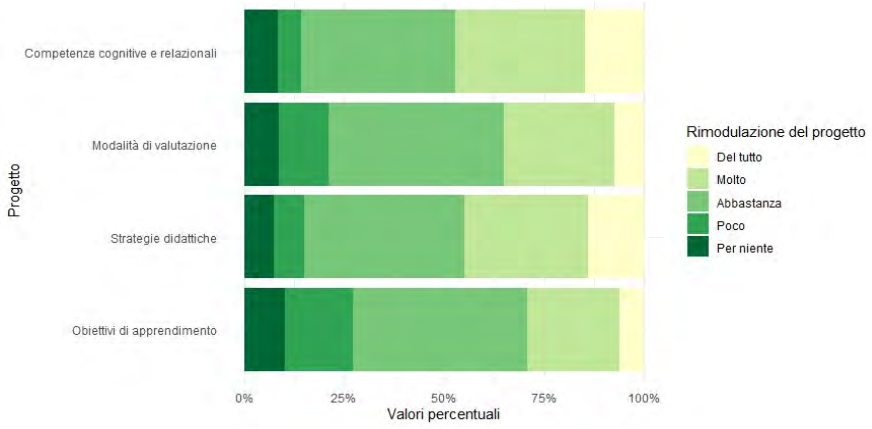

Fig. 1: Rimodulazione del progetto

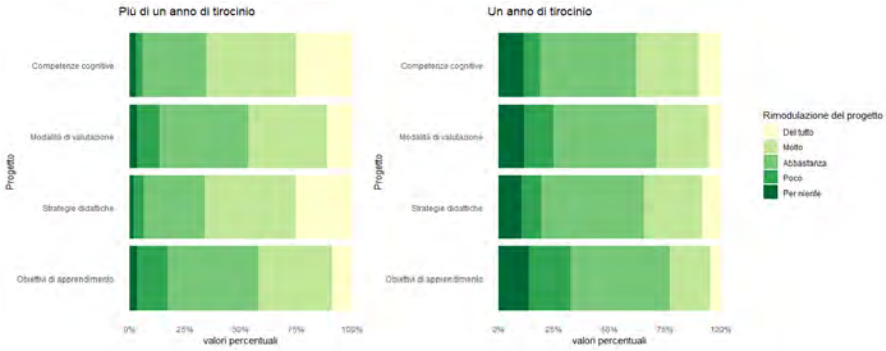

Fig. 2: Rimodulazione della didattica valori medi per anno di tirocinio

Chiaramente si registra, in chi ha svolto più di un anno di tirocinio, un elevata rimodulazione in tutti gli aspetti (Fig. 2): competenze cognitive (94,26%), modalità di valutazione (86,6%), strategie didattiche (93,66%) e obiettivi di apprendimento (83,13%).

Le undici strategie didattiche sottoelencate (Tab.2) ci restituiscono un quadro che evidenzia come le esperienze di tirocinio in qualche misura rispondono di più al modello tradizionale di insegnamento. Questo significa che la sperimentazione di percorsi didattici innovativi richiede condizioni di sicurezza e di padronanza degli strumenti che non era evidentemente disponibile nella fase di emergenza.

Per chi ha svolto più di un anno di tirocinio la strategia più utilizzata, oltre alla spiegazione in sincrono, è stata l'aiuto per compiti a casa. Per chi ha svolto un anno di tirocinio le diverse strategie sono preferite in ugual misura.

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto	Mediana
Aiuto per compiti a casa e studio individuale	15,1%	8,0%	21,3%	32,3%	23,3%	4
Trasmissione ragionata di materiali (accompagnata da indicazioni specifiche)	13,3%	5,3%	21,2%	40,6%	19,6%	4
Interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi	15,1%	6,9%	22,2%	38,9%	16,9%	4
Spiegazioni in modalità sincrona	16,2%	4,5%	16,7%	35,9%	26,7%	4
Spiegazioni registrate (audio o video) in differita	28,0%	12,9%	22,5%	26,4%	10,2%	3
Intervento successivo alla spiegazione (chiarimento, restituzione)	13,3%	6,1%	20,3%	39,5%	20,8%	4
Lavori di gruppo non strutturato	25,0%	16,0%	27,6%	24,4%	7,0%	3
Attività strutturate di cooperative learning	22,0%	14,0%	23,6%	28,8%	11,6%	3
Presentazioni di brevi relazioni da parte di studenti o gruppi	28,3%	14,2%	23,9%	24,7%	8,9%	3
Libri di testo	16,5%	8,1%	21,1%	34,1%	20,2%	4
Schede didattiche	14,2%	7,6%	22,2%	34,4%	21,6%	4

Tab. 2: Strategie didattiche applicate per realizzare la DAD

Per quanto riguarda gli strumenti tecnologici utilizzati, per costruire l'ambiente di apprendimento a distanza, il questionario prevedeva 8 item.

Se consideriamo le risposte dell'intero campione emerge che gli strumenti più utilizzati durante il tirocinio sono state le Piattaforme digitali (42,3%), seguite dall'utilizzo dei libri di testo digitali (39,5%). Si osserva che i futuri docenti hanno poco utilizzato Raiplay (17,2%) e per niente i Social (50,1%).

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto	Mediana
App	9,6%	3,9%	17,4%	35,2%	33,9%	4
Whatsapp	11,8%	8,1%	18,0%	32,7%	29,4%	4
Libri	10,0%	6,3%	19,2%	39,5%	25,0%	4
Classe	11,0%	4,4%	14,0%	31,7%	38,9%	4
Piattaforme	10,1%	3,3%	13,5%	30,8%	42,3%	4
Raiplay	41,6%	17,2%	20,6%	15,1%	5,5%	2
Youtube	13,1%	9,4%	23,6%	33,5%	20,4%	4
Social	50,1%	15,2%	15,2%	12,5%	7,0%	1

Tab.3: Strumenti di comunicazione utilizzati valori percentuali dell'intero campione e relativo valore mediano

2. Criticità emerse e prospettive di ricerca

Nel complesso gli aspetti critici della didattica a distanza hanno riguardato l'aumento dei tempi di lavoro e la valutazione degli studenti, ma sono risultati rilevanti anche i problemi tecnici e le modalità in cui questa didattica ha configurato i nuovi ambienti di apprendimento.

Le informazioni che abbiamo raccolto costituiscono un materiale molto ricco che tuttavia necessita ancora di molti approfondimenti. La scommessa della ricerca è trarre da un'esperienza difficile come quella che abbiamo e stiamo ancora vivendo elementi che ci aiutino a ripensare la scuola e la didattica anche nella fase post emergenziale.

Sulla base dei risultati, sembrerebbero emergere elementi che in parte confermano alcuni assunti già presenti in letteratura e in parte potrebbero portare alla definizione di teorie interpretative dei processi di costruzione dell'identità professionale dei futuri insegnanti, in uno scenario in rapida trasformazione.

In base alle risposte esaminate è possibile dedurre che l'emergenza abbia trovato un sistema scolastico che già trascinava con sé una quantità di problemi irrisolti, dalla ristrettezza delle risorse alle modalità di formazione e reclutamento dei futuri insegnanti fino alle normative che presiedono ai processi di valutazione del profitto degli studenti.

Riteniamo difatti che la crisi abbia dato una accelerazione all'esperienza di uso di nuove tecnologie che potranno integrare la didattica in presenza.

Riferimenti bibliografici

Anello F., Ferrara G. (2018). Efficacia del tirocinio per lo sviluppo di consapevolezza critica in futuri insegnanti di sostegno: centralita del lavoro progettuale. *MeTis*, *8*(2), 330-359

Caldin R., Cinotti A. (2020). Inclusione. *Enciclopedia italiana di Scienze, lettere ed arti* (pp. 748-754). Roma: Treccani.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

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.

Maher A.J., Vickerman P. (2018). Ideology influencing action: special educational needs coordinator and learning support assistant role conceptualization and experiences of special needs education. *Special Educational Needs*, *18*(1), 15-24.

Romano A., Supporting professional development of special needs teachers. How to promote inclusive perspectives and beliefs of preservice teachers (2020). *Orientamenti Pedagogici*, *67*(2), 41-57.

Outdoor Education come vettore di inclusione. Un'indagine esplorativa

Maria Moscato
Dottoranda di ricerca - Università di Palermo
maria.moscato01@unipa.it

1. Quadro teorico

Il solco tracciato dall'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (Onu, 2015)[1] mostra l'esistenza di un rapporto profondo tra tutela dell'ambiente, crescita economica ed inclusione sociale. In particolare, l'Obiettivo 4 richiama ad una scuola che pensi a se stessa come autentica comunità, terreno privilegiato per la promozione di benessere relazionale, sviluppo di capacità cognitive, crescita personale (Pedone, 2021). L'educazione inclusiva incarna dunque un approccio ecosistemico che vede lo studente, la scuola, la famiglia e la comunità attivamente coinvolti nello sviluppo di nuove culture, pratiche e politiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014); un'educazione capace sia di rispondere ai bisogni formativi degli alunni che di rafforzare la circolarità del rapporto con l'ambiente, luogo privilegiato per esperienze cognitive, sociali ed affettive, nella costruzione della propria identità quale essere *nel-mondo* e *col-mondo*, contribuendo alla formazione di cittadini responsabili e di comunità democratiche. Ed è proprio questo ruolo attivo dell'ambiente a rappresentare uno dei pilastri dell'orientamento *Outdoor Education* (OE) (Brodin, 2009; Wattchow, Brown, 2011; Bortolotti, Schenetti, Telese, 2020; Bortolotto, 2020). Nella prospettiva qui esposta, appare necessario che la formazione dei docenti promuova in essi tanto la consapevolezza del loro essere agenti attivi, capaci di incidere nella realtà mediante pratiche scolastiche che valorizzino la diversità e l'accoglienza, quanto l'acquisizione di quelle competenze disciplinari, didattiche, pedagogiche e sociali, necessarie ad implementare metodi di insegnamento opportuni, attuare strategie didattiche idonee ai contesti, migliorare le pratiche professionali (Compagno, Anello, Pedone, 2020) e, nondimeno, favorire un dialogo sistemico tra saperi, metodologie, pratiche e linguaggi volto alla promozione di un curricolo interdisciplinare, sul quale l'OE si fonda.

1 https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/

2. Ricerca

È stata condotta nell'anno accademico 2021/2022 un'indagine esplorativa volta ad indagare quali siano le conoscenze e le percezioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione in merito ai temi dell'OE in prospettiva inclusiva mediante la somministrazione di un questionario appositamente costruito[2]. Il campione coinvolto, scelto secondo un criterio di convenienza, è costituito da 508 insegnanti del primo ciclo di istruzione (Primaria: N= 230; Secondaria di primo grado: N= 278) ed i dati raccolti sono stati analizzati con statistiche descrittive. Verranno di seguito mostrati in sintesi, per ragioni di spazio, i risultati ottenuti in risposta ai tre quesiti di ricerca.

– *Cosa significa OE per gli insegnanti*?

È stata fornita agli insegnanti una rosa di opzioni tra le quali scegliere per indicare il significato da loro attribuito all'OE. I risultati ottenuti (Fig. 1) si mostrano a conferma dell'importanza della differenziazione delle proposte didattica, degli ambienti di apprendimento e dell'intenzionalità educativa ((Bortolotti, 2018; Zanato Orlandini, 2020).

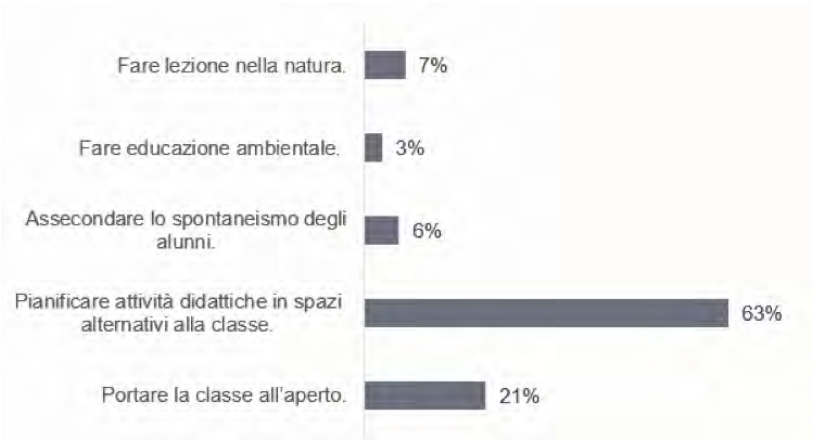

Figura 1

– *Quali sono, secondo gli insegnanti, le finalità dell'OE*?

Mediante una batteria a scala lineare, il campione è stato chiamato ad indicare il grado di accordo manifestato con le proposizioni elencate. I risultati mostrano un accordo del 79% con la valorizzazione dell'orientamento OE come approccio

2 Per verificare l'attendibilità dello strumento è stata misurata la consistenza interna delle aree indagate (Finalità; Applicabilità) mediante il calcolo dell'alfa di Cronbach (α). I coefficienti ottenuti (Finalità=0,878; Applicabilità=0,800) rientrano negli standard di accettabilità riconosciuti dalla comunità scientifica.

volto alla promozione di apprendimenti e processi. Si evidenzia inoltre che l'82% del campione attribuisce all'OE un valore positivo nella pratica della differenziazione didattica in termini presentazione delle informazioni, valorizzazione delle differenze individuali degli alunni e varietà nei livelli di sfida.

– *Qual è la percezione degli insegnanti rispetto all'applicabilità dell'orientamento OE nella loro pratica scolastica*?

Le risposte agli items, proposti in scala lineare, mostrano una generale percezione positiva in merito all'applicabilità dell'OE nella loro pratica scolastica (81,3%). Il 74,3% del campione si sente efficace nell'eventuale gestione di attività didattiche incentrate sull'OE, registrando perplessità per gli aspetti legati alla sicurezza degli alunni (5,8%) alle trasferte (6%) e al superamento di possibili barriere architettoniche (4,5%). Infine, il 90% del campione ritiene importate la collaborazione ed il supporto tra tutti gli attori coinvolti.

3. Conclusioni

Sebbene non pienamente rappresentativi della popolazione di riferimento, i risultati ottenuti evidenziano come gli insegnanti del primo ciclo di istruzione riconoscano il valore inclusivo dell'orientamento OE e si mostrino altresì favorevoli ad una sua integrazione nel contesto scolastico. Alla luce di quanto emerso e sulla scorta dalla revisione della letteratura, si conferma l'idea che l'OE sia un orientamento in grado di promuovere attivamente il cambiamento di paradigma necessario allo sviluppo di una cittadinanza globale e di stili di vita sostenibili fondati su rapporti di riconoscimento e cura tra l'umano e il non umano, aprendo ad ulteriori piste di indagine sui temi della formazione professionale degli insegnanti e sulle ricadute significative dell'adozione di un orientamento OE in prospettiva inclusiva. Nondimeno, permettono di prospettare nuovi scenari per una scuola che ripensa se stessa e accoglie la sfida della contemporaneità.

Riferimenti bibliografici

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Bortolotti A. (2018). La ricerca internazionale in Outdoor Education: Una meta-analisi critica. In R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (eds.), *Outdoor Education. Prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.

Bortolotti A., Schenetti M., Telese V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, *8*(1), 417-433.

Bortolotto M. (2020). Outdoor Education in adolescence: between new and ancient reasons. *Studium Educationis, 21*(1), 111-126.

Brodin J. (2009). Inclusion through access to outdoor education: Learning in Motion (LIM). *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *9*(2), 99-113.

Compagno G., Anello F., Pedone F. (2020). Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(35), 320-337.

Pedone F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Wattchow B., Brown M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Clayton: Monash University Publishing.

Zanato Orlandini O. (2020). Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano. *Studium Educationis*, 1, 9-18.

Il progetto europeo "DIVE IN" per la formazione blended learning degli insegnanti della scuola secondaria

Maria Grazia Proli
Dottoranda di ricerca - Università di Firenze
mariagrazia.proli@unifi.it

1. Il curricolo DIVE IN per formare gli insegnanti alla prevenzione dei comportamenti antisociali e della radicalizzazione nei giovani

Tra le molte criticità da affrontare nella realtà contemporanea, la scuola è chiamata ad operare per prevenire i comportamenti antisociali a rischio di derive violente nei giovani, che rappresentano un fenomeno in preoccupante crescita in gran parte dei Paesi dell'Unione Europea (Unesco, 2019; Pasta, 2018).

È fondamentale inoltre considerare come possibili cause di derive estremiste nei giovani la marginalizzazione, la mancanza di coesione sociale e dei propri riferimenti culturali, il fallimento e l'abbandono scolastico, il disagio e le difficoltà comunicative in famiglia e nel contesto dei pari (Caparesi, 2019; Brambilla, Galimberti, Tramma, 2019).

Occorre dunque promuovere un rafforzamento delle competenze specifiche degli insegnanti per essere in grado di individuare comportamenti potenzialmente pericolosi nei giovani e prevenire e contrastare la radicalizzazione, anche in contesti mediali (Proli, 2021).

È in questa prospettiva che è stato sviluppato il progetto europeo DIVE IN "Preventing Violent Radicalisation Among Young Individuals in Europe by Innovative Training Approaches" che ha avuto come obiettivo generale la costruzione e il pilotaggio di un corso di formazione blended learning rivolto a tutti coloro che operano con i giovani (insegnanti della scuola secondaria, formatori, educatori, mediatori interculturali). Il progetto è stato attuato da quattro partner provenienti da Austria, Italia[1], Grecia e Spagna, nel biennio 2019-2021. La ricerca si è sviluppata attraverso una metodologia mista, di tipo qualitativo basata sullo svolgimento di focus group, e di tipo quantitativo attraverso la somministrazione di questionari per rilevare i bisogni formativi dei soggetti coinvolti. I gruppi target situati nei Paesi partner hanno visto la partecipazione di insegnanti della scuola secondaria e di professionisti dell'educazione. Sulla base dell'analisi dei dati rilevati, e in rela-

1 Per l'Italia ha partecipato l'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI, attraverso il gruppo di ricerca coordinato dalla Prof.ssa Raffaella Biagioli con la partecipazione della Dott.ssa Valentina Guerrini e la Dott.ssa Maria Grazia Proli.

zione ad una ricognizione dello stato dell'arte, è stato definito un "Framework Curriculum" caratterizzato da un approccio interdisciplinare.

Il curricolo DIVE IN descrive i risultati di apprendimento attesi in termini di conoscenze, abilità e competenze riconducibili al livello 3 del Quadro Europeo delle qualifiche professionali EQF, definisce le ore di apprendimento faccia a faccia (f2f) e auto-diretto (Self-Directed Learning) attraverso la piattaforma e-learning Training Center (90 ore totali), la valutazione, e assegna i punti ECVET per una possibile trasferibilità dei crediti ottenuti in successivi percorsi formativi nei Paesi partner. Nel curricolo i bisogni rilevati sono stati ricondotti a cinque temi rispetto ai quali progettare altrettanti moduli formativi:

– interculturalità in contesti sociali e educativi;
– riconoscimento dell'identità e del senso di appartenenza, del raggruppamento sociale, della coesione sociale;
– estremismo e radicalizzazione online;
– strumenti e strategie per individuare i primi segni di radicalizzazione e prevenire la radicalizzazione negli ambienti di lavoro;
– strategie per prevenire e contrastare la radicalizzazione nella propria organizzazione.

2. Il Training Center "DIVE IN" come hub internazionale

Un importante risultato del progetto è stata la realizzazione del Centro di Formazione[2] che è contemporaneamente una piattaforma e-learning e una piattaforma di comunicazione per condividere, discutere e sviluppare nuovi programmi nell'ambito dei temi affrontati dal progetto. Nello spazio dedicato al corso di formazione sono presenti materiali didattici, prodotti multimediali, e studi di caso che hanno permesso un approfondimento delle tematiche dei cinque moduli -The Internet potential door to extremism, Interculturality, Social Grouping, Detecting Risky Behaviour, Preventing Measures – sviluppati anche attraverso le testimonianze di professionisti che operano in vari ambiti istituzionali, in contesti dell'educazione formale, non formale, e informale, e in organizzazioni attive nel sociale.

I partecipanti al corso nella fase di pilotaggio hanno appreso in modo attivo all'interno di un contesto partecipativo che ha privilegiato l'acquisizione delle competenze e delle abilità per agire impegnandosi effettivamente nel contesto di riferimento. La piattaforma ha consentito inoltre lo scambio di esperienze e pratiche dei soggetti in formazione attraverso un forum dedicato. In particolare, in Italia, nelle fasi di pilotaggio[3] si sono formati 60 docenti in servizio presso 5 istituti scolastici di secondo grado della Toscana[4].

2 https://trainingcenter.divein-project.eu/
3 Il pilotaggio è avvenuto in due fasi a cascata: 14 docenti formatisi nella prima fase hanno formato 46 colleghi in servizio nelle stesse istituzioni scolastiche nella seconda fase.
4 Le scuole coinvolte si trovano nelle province di Firenze, Livorno e Pisa.

Dai 120 questionari[5] di autovalutazione compilati dagli insegnanti, è risultato un aumento generale delle conoscenze relative agli argomenti proposti con un miglioramento dal 25% al 50% a seconda degli argomenti di riferimento. Inoltre, è emerso che la maggior parte dei partecipanti (circa l'80%) vorrebbe avere una formazione continua sui temi della prevenzione dei comportamenti antisociali e dell'interculturalità che sono considerati di grande attualità e fortemente necessari per le scuole in contesti multiculturali. Alcuni insegnanti (40%) hanno espresso il desiderio di migliorare la loro capacità di riconoscere e sostenere i giovani a rischio di radicalizzazione. Dai 60 questionari di valutazione del Centro di formazione online si è appreso che in relazione all'utilizzo della piattaforma Training Center DIVE IN, la maggior parte degli insegnanti (85%) ha affermato che i materiali e le attività proposte sono state facilmente accessibili e molto utili in riferimento alla loro professionalità.

Conclusioni

Nell'ottica della prevenzione primaria la scuola gioca un ruolo basilare, oltre al supporto della famiglia e di altre agenzie educative non formali e informali (Reggio, Santerini, 2017).

Il corso di formazione DIVE IN ha permesso la sensibilizzazione e la formazione di alcuni docenti di varie scuole pilota, e ha consentito la realizzazione di una piattaforma e-learning aperta a tutti coloro che vorranno formarsi su queste tematiche per dare seguito alla formazione su tematiche attuali e urgenti oggi, ponendosi anche come luogo di incontro e scambio tra soggetti interessati a livello internazionale.

Riferimenti bibliografici

Brambilla L., Galimberti A., Tramma S. (eds.) (2019). *Educazione e terrorismo*. Milano: FrancoAngeli.

Caparesi C. (2019). Prevenzione dei radicalismi tra prospettive e buone prassi. In M. Bombardieri, M.C. Giorda, S. Hejazi, *Mito o realtà*. Brescia: Morcelliana.

Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0 Analisi socioeducativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana.

Proli M.G. (2021). Prevenire i comportamenti antisociali e la radicalizzazione dei giovani attraverso Internet. L'esperienza del Progetto europeo "DIVE IN". *Rief* 18, 2, 147-158. doi: https://doi.org/10.36253/rief-10653

Reggio P., Santerini M. (eds.) (2017). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Sageman M. (2011). *Leaderless jihad: Terror networks in the twenty-first century*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Unesco (2019). *Guida per insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento*.

5 60 questionari di autovalutazione con domande a risposta chiusa e aperta compilati prima e dopo la formazione per un totale di 120 questionati compilati.

Prima e oltre il COVID19. Corpo-movimento e Outdoor Education nella formazione degli insegnanti

Gabriele Russo
Assegnista di ricerca - Università di Bologna
gabriele.russo5@unibo.it

1. Introduzione

L'esperienza di formazione, nell'ambito del corpo-movimento e dell'*outdoor education*, soprattutto con la forte pressione positiva esercitata dal COVID-19, fa emergere entusiasmi, timori, perplessità, ma anche slancio, verso strategie per le quali le/gli insegnanti si sentono attratte/ti ma non completamente pronte/i (Antonietti, Guerra, Luciano, 2020). Una di queste è lo sviluppo di attività svolte all'aperto (OE). L'OE nasce prendendo spunto dallo scoutismo (Ashby, 1987), dove i partecipanti svolgono attività all'aperto con l'obiettivo di accrescere le proprie capacità sociali, tra cui il rispetto, la cura di sé stessi e degli altri e l'attenzione per l'ambiente. I programmi sviluppati secondo i principi dell'*Outdoor Education* e dello SCT sembrano apportare benefici dalla sfera psicologica a quella sociale fino ad arrivare alla sfera scolastica (per una relazione vedi: Becker et al., 2017; Purc-Stephenson et al., 2019; Waite, Bølling, Bentsen, 2016). In Italia, il confronto con le/gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, ha fatto emergere la necessità di colmare un vuoto, soprattutto nell'ottica della continuità verticale, che valorizzi il corpo e movimento nel continuum *indoor-outdoor* (Ceciliani, 2018).

La presente ricerca ha investigato se e quanto i/le maestri/e della scuola dell'infanzia e della primaria adottino attività proprie dell'OE e dello SCT e quali ricadute hanno sugli apprendimenti e i comportamenti degli/le studenti/esse. Le risultanze provenienti da un questionario hanno permesso di individuare: le conoscenze individuali degli insegnanti riferite a tali metodi; l'attività legata all'*outdoor education* e allo SCT svolta; i comportamenti messi in pratica dalle/gli studenti (e.g., cura di sé, gioco cooperativo).

Si ipotizzava che le maestre dell'infanzia fossero maggiormente disposte a creare percorsi educativi con l'impiego di metodi di OE dato il loro contesto scolastico rispetto agli/le insegnati della primaria. Inoltre, si ipotizzava che a prescindere dalla scuola di appartenenza (primaria o infanzia) i/le maestri/e che riportavano di conoscere e di utilizzare metodi di OE e SCT avrebbero fatto registrare punteggi più alti alle domande rispetto ali insegnanti tradizionali.

2. Materiali e Metodi

Partecipanti
Centoquarantaquattro (2 maschi) maestre/i (età: M = 40.25, SD = 10.65 anni) della scuola pubblica italiana della primaria (n = 89) e dell'infanzia (n = 55) hanno preso parte al questionario online.

Strumenti
Il questionario comprendeva tredici domande a risposta chiusa (Tab. 1) finalizzate a rilevare le conoscenze e l'utilizzo di metodi propri dell'OE e dello SCT e alcuni comportamenti dei bambini durante le ore di scuola sono state somministrate (vedi *item* Tab. 1). Per le risposte è stata utilizzata una scala Likert-5 (1 = per niente; 2 = poco; 3 = abbastanza; 4 = molto; 5 = moltissimo).

Analisi dati
L'analisi dei dati è stata eseguita tramite il software R (R Core Team, 2021). L'indice *Alpha di Cronbach* ha permesso di analizzare la consistenza delle domande e il suo valore è risultato $\alpha = .83$. Attraverso una MANOVA non parametrica si sono analizzate: 1) le possibili differenze tra gli insegnanti che asseriscono di conoscere e utilizzare i principi dello SCT e dell'OE e insegnanti che riportano di non conoscere e di non impiegare tali metodi (fattore OE: insegnanti OE [IOE] *vs* insegnanti tradizionali [IT]). L'indentificazione dei due gruppi è avvenuta attraverso l'analisi delle prime quattro domande; 2) le possibili differenze tra le/gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria (fattore insegnante: Insegnanti Primaria (IP) *vs* Insegnanti Infanzia (II). Se necessario è stata eseguita un'analisi post-hoc non parametrica.

3. Risultati

L'analisi MANOVA ha messo in evidenza che il fattore "insegnante" risulta significativo ($F_{(5.87, 786.62)} = 2.53$, $p = .02$). L'analisi post-hoc (Tab. 1) riporta che gli/le insegnanti dell'infanzia sembrano più attenti e sembrano avere più conoscenze dei metodi di OE rispetto agli/alle insegnanti della primaria (*Item* 1 e 2). Non vi sono differenze invece per gli aspetti riguardanti lo SCT (*Item* 3 e 4). Così come non vi sono differenze tra i due gruppi per tutti gli altri *item*, tranne che per l'*item* 8.

L'analisi MANOVA evidenzia che il fattore *outdoor education* risulta significativo ($F_{(5.40, 732.86)} = 10.23$, $p < .001$) e l'analisi post-hoc che in tutti gli *item*, ad eccezione dell'*item* 11, vi sono differenze tra IOE e IT (vedere Tab. 1).

Item	Domanda	IOE vs IT (M; SD, ^{2}, p value)	II vs IP (M; SE, ^{2}, p value)
1	Conosce i principi dell'Outdoor Education?		3.75 ± 0.11 *vs* 3.20 ± 0.17 punti; $^2(1) = 6.34$, p = .01
2	Utilizza le metodologie dell'Outdoor Education?		3.01 ± 0.13 *vs* 2.40 ± 0.15; ^{2} (1) = 7.68, p = .006
3	Conosce i principi dello Scautismo?		2.66 ± 0.13 *vs* 2.53 ± 0.19 punti; ^{2} (1) = 0.71, p > .05
4	Utilizza le metodologie Scout?		1.92 ± 0.12 *vs* 1.91 ± 0.16 punti; ^{2} (1) = 0.02, p > .05
5	Quanto tempo della giornata scolastica si svolge all'aperta?	2.84 ± 0.09 *vs* 2.35 ± 0.12 punti; ^{2} (1) = 12.25, p < .001	2.74 ± 0.10 *vs* 2.49 ± 0.11 punti; ^{2} (1) = 2.75, p > .05
6	Quanta attività fisica all'aria aperta è prevista?	2.74 ± 0.11 *vs* 2.16 ± 0.13 punti; ^{2} (1) = 12.67, p < .001	2.57 ± 0.10 *vs* 2.41, SE = 0.14 punti; ^{2} (1) = 1.17, p > .05
7	Durante l'anno scolastico sono previste uscite nel bosco?	2.02 ± 0.13 *vs* 1.49, ± 0.11 punti; ^{2} (1) = 7.56, p = .006	1.88 ± 0.12 *vs* 1.69 ± 0.14 punti; ^{2} (1) = 1.02 p > .05
8	Quanto tempo è dedicato al gioco spontaneo e libero all'aria aperta?	3.30 ± 0.11 *vs* 2.77, SE = 0.14 punti; ^{2} (1) = 8.67, p = .003	3.29 ± 0.11 vs 2.76 ± 0.13; ^{2} (1) = 9.11, p = .003
9	Durante il gioco spontaneo i bambini quanto collaborano fra loro?	3.88 ± 0.08 *vs* 3.51 ± 0.13 punti; ^{2} (1) = 4.96, p = .03).	3.75 ± 0.09 *vs* 3.70 ±.13 punti; ^{2} (1) = 0.001, p > .05
10	I bambini sono coinvolti nelle scelte didattiche?	3.29 ± 0.11 *vs* 2.58 ± 0.15 punti; ^{2} (1) = 14.59, p < .001	3.02 ± 0.12 *vs* 2.98 ± 0.15 punti; ^{2} (1) = 0.05, p > .05
11	I bambini sono autonomi nell'igiene e la cura personale?	3.93 ± 0.10 *vs* 3.77 ± 0.11; ^{2} (1) = 1.52, p > .05	3.87 ± 0.09 punti *vs* 3.87 ± 0.12 punti; ^{2} (1) = 0.01, p > .05
12	Conosce la realtà locale sociale e culturale in cui è immersa la scuola?	4.20 ± 0.12 vs 4.20 ±0.1 punti; ^{2} (1) = 14.14, p < .001)	4.09 ± 0.13 *vs* 3.85 ± 0.10 punti; ^{2} (1) = 2.98, p > .05
13	Sono previste attività in collaborazione con le associazioni, gli enti locali all'esterno della scuola?	3.74 ± 0.10 *vs* 3.05 ± 0.14 punti; ^{2} (1) = 14.58, p < .001)	3.50 ± 0.11 *vs* M = 3.40 ± 0.15 punti; ^{2} (1) = 0.28, p > .05

Tab. 1. Analisi delle differenze tra IOE e UT e tra II e IP.

4. Discussione e conclusioni

La presente ricerca ha evidenziato che gli/le insegnanti dell'infanzia sembrano essere più informate/i in merito alle possibilità dell'OE rispetto a quelli della scuola primaria (*item* 1 e 2). Questo è probabilmente dovuto al fatto che l'età dei bambini richiede attività legate all'esperienza e alla concretezza. L'analisi, di fatto, evidenzia che il gioco spontaneo e all'aria aperta è molto praticato nella scuola dell'infanzia rispetto alla primaria (*item* 8). Negli altri *item,* differentemente da quanto ipotizzato, nessuna differenza è emersa tra i due ordini di scuola. Il suddetto dato potrebbe essere spiegato dal fatto che i due ordini di insegnanti hanno un unico

percorso di formazione universitario e che l'importanza di pratiche didattiche che coinvolge il corpo e l'esperienza si sta facendo strada. Inoltre, i risultati evidenziano che le attività degli insegnanti che maggiormente conoscono l'OE e lo SCT comprendono più gite scolastiche in natura (i*tem* 7) e attività all'aria aperta e riferiscono una buona propensione degli studenti a lavorare in gruppo (*item* 9) e ad autogestirsi (*item* 8 e 9). I dati hanno così confermato le ricadute positive dell'OE sugli aspetti socio-relazionali all'interno del gruppo classe.

In conclusione, la presente ricerca sollecita un'esigenza di formazione su aspetti teorici e pratici dell'OE e SCT che richiami agli/alle insegnanti la loro rilevanza pedagogica, ma dovrà fornire anche strumenti di didattica applicata ai vari contesti e ambienti in cui le scuole sono ubicate.

Riferimenti bibliografici

Antonietti M., Guerra M., Luciano E. (2020). *T*rasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: Un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19. *Pedagogia Oggi*, *18*(2), 63-75.

Ashby L. (1987). *Michael Rosenthal. The Character Factory: Baden-Powell and the Origins of the Boy Scout Movement.* New York: Pantheon Books.

Becker C., Lauterbach G., Spengler S., Dettweiler U., Mess F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(5), 485.

Ceciliani A. (2018). Outdoor Education e Media Education nella scuola dell'infanzia. In *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 159-182). Roma: Carocci.

Purc-Stephenson R.J., Rawleigh M., Kemp H., Asfeldt M. (2019). We are wilderness explorers: A review of outdoor education in Canada. *Journal of experiential education*, *42*(4), 364-381.

Core Team R. (2021). A language and environment for statistical computing. *History of Education Quarterly, 27*(1), 102-105.

Waite S., Bølling M., Bentsen P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental education research*, *22*(6), 868-892.

Formazione insegnanti e tecnologie digitali, il ruolo delle università

Angela Spinelli
Dottoranda di ricerca - Università di Roma Tor Vergata
angela.spinelli@uniroma2.it

1. Introduzione: funzione docente e competenza digitale

Il contributo argomenta sulla necessità di integrare gli ambienti di apprendimento per la formazione degli insegnanti della scuola di secondo grado con tecnologie analogiche e digitali, secondo una logica isomorfa che utilizzi le tecnologie didattiche già in fase di formazione in ingresso.

Allo scopo sono tenuti in considerazione alcuni dati riferiti alla centralità del ruolo degli insegnanti sia sotto il profilo emotivo e sociale, sia sotto il profilo organizzativo che evidenziano come politiche efficaci influiscano positivamente sulla qualità dei sistemi educativi (OECD, 2018). Il ruolo docente è, inoltre, centrale anche in relazione al successo formativo degli studenti. Ciò è dimostrato sia su un piano metodologico-didattico, con molte evidenze che dimostrano come l'agire esperto del docente sia una delle variabili con maggiore *effect size* (Hattie, 2008); sia su un piano pedagogico perché la professionalità docente è una delle garanzie del diritto allo studio e influenza la natura democratica e inclusiva della scuola (D'Auria, Cavinato, 2020).

Sulla necessità di garantire un uso pedagogicamente valido delle tecnologie digitali c'è sostanzialmente un accordo unanime nella comunità scientifica e anche una corrispondenza negli orientamenti europei, che in questa sede possono essere sintetizzati con l'esempio del *Quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori* (DigCompEdu).

Una buona definizione di *pedagogical digital competence*, è la capacità di applicare coerentemente le attitudini, le conoscenze e le competenze necessarie per pianificare e condurre, e per valutare e rivedere in modo ricorsivo, l'insegnamento supportato dalle TIC, sulla base della teoria, dei risultati di ricerca e dell'esperienza, al fine di sostenere l'apprendimento degli studenti (From, 2017).

2. Discussione

La disponibilità dei docenti ad usare realmente le tecnologie digitali nello svolgimento dell'attività didattica è strettamente legata alla loro percezione di esserne capaci, alla percezione di autoefficacia e ai risultati attesi (Niederhauser, Perkmen,

2010). Inoltre, la formazione ricevuta prima e durante il servizio è una variabile importante nella disponibilità dei docenti a promuovere esperienze di didattica innovativa supportata dalle tecnologie (Paraskeva, Bouta, Papagianni, 2008).

Queste due considerazioni sollecitano l'ipotesi che le università possano giocare un ruolo cruciale nel facilitare la preparazione necessaria a rendere confidenti i professionisti nell'uso delle tecnologie, intese come ambienti di apprendimento.

Un'indagine nei corsi di Didattica generale (DG) e Tecnologie didattiche (TD) dell'Università di Roma Tor Vergata a.a. 2018/19 per il PF24 ha evidenziato alcuni elementi utili alla discussione. Di seguito una sintesi delle caratteristiche dei corsi:

– 131 iscritti DG;
– 89 iscritti TD;
– 36 iscritti frequentanti DG + TD;
– offerta formativa: *blended;* con approccio collaborativo per i frequentanti; co-elaborazione della griglia di valutazione in itinere e finale;
– compito finale: creazione di un artefatto cognitivo multimediale (UDA interdisciplinare).

In questo quadro l'indagine ha evidenziato:

– scarsa propensione di studenti adulti, in parte già inseriti nel mondo del lavoro o iscritti ad altri corsi di studi, a frequentare lezioni in presenza;
– difficoltà nella presenza costante dei membri dei gruppi di lavoro in presenza;
– preferenza per la collaborazione online asincrona;
– inadeguatezza degli spazi fisici per la conduzione di attività collaborative.

Gli studenti, inoltre, dichiaravano di avere nozioni di base di pedagogia solo nel 18,8 % dei casi e di didattica nel 22,4%, con profili in ingresso piuttosto differenziati e con poche o nulle competenze in ingresso e una scarsa confidenza con l'uso delle tecnologie finalizzate ai processi di apprendimento.

3. Conclusioni: formazione insegnanti e attività didattica. Un isomorfismo utile?

Può dunque essere utile considerare i seguenti punti ai fini dell'offerta formativa che riguarda la formazione in ingresso:

– l'ambiente digitale deve essere uno degli ambienti all'interno dei quali i futuri docenti si preparano alla professione e dovrebbe far parte integrante dei percorsi in ingresso e dei processi di *faculty development*, attivati per migliorare l'offerta didattica universitaria. Un'offerta formativa *blended* e transmediale appare adeguata a garantire una preparazione di prodotto e di processo rispetto ai media digitali. Vivere percorsi di apprendimento in ambienti digitali ne facilita l'uso successivo, a patto che anche i docenti universitari siano stati prepararti per farlo in modo esperto. Le esperienze didattiche online, inoltre, influiscono sulle intenzioni di uso futuro sia per i docenti, sia per gli studenti (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2020).

– è necessario tenere insieme l'attività didattica e quella di ricerca, per sostenere i docenti nel rispondere alle questioni legate al digitale e per guidare i processi di innovazione. Sul legame tra postura scientifica e professione docente c'è molta letteratura (Perla, 2016), in questa sede basti sottolineare l'opportunità di garantire un atteggiamento scientifico anche nei confronti dell'uso delle tecnologie digitali e dei cambiamenti che comportano nel quadro del sistema scolastico.
– è utile formare i docenti tanto alla media *literacy*, quanto alla media *education* e per farlo in modo equilibrato è necessario privilegiare prodotti *open* per le necessità di istruzione e educazione e prodotti *business* per la dimensione sociale e l'elaborazione di un pensiero critico che promuova anche la cittadinanza, senza distinzione fra digitale e non. Il modello *open* offre prodotti maggiormente integrati con le necessità educative, mentre i prodotti commerciali sono un utile banco di prova per allenare il pensiero critico, così importante nella maturazione della competenza digitale nella prospettiva dello sviluppo della cittadinanza.

La possibilità di utilizzare ambienti di apprendimento tecnologicamente aumentati è una condizione insostituibile per fare esperienza di apprendimento mediato dalle TIC, che ne facilita la comprensione, l'accettazione e l'uso futuro.

Riferimenti bibliografici

D'Auria A., Cavinato G. (2020). Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 58-67). Milano: FrancoAngeli.

From J. (2017). Pedagogical Digital Competence-Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, *7*(2), 43-50.

Hattie J. (2008). *Visible Learning*. London: Routledge.

Ligorio B., Cacciamani S., Cesareni D. (2020). L'accettazione della didattica a distanza: una ricerca nel contesto universitario. In P. Limone, G. A. Toto, N. Sansone (eds.), *Didattica universitaria a distanza. Tra emergenza e futuro* (pp. 91-102). Bari: Progedit.

Niederhauser D. S., Perkmen S. (2010). Beyond self-efficacy: Development of the instructional technology outcome expectations scale. *Computers in Human Behavior*, 26, 436-442.

OECD (2020). *PISA 2018 Results, Effective Policies, Successful Schools*, Vol. V. Paris: OECD Publishing.

Paraskeva F., Bouta H., A. Papagianni. (2008), Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, *50*(3), 1084-1091.

Perla L. (ed.) (2016). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Panel 4

Chair
Giovanni Arduini

Relazione introduttiva
Alessandra Rosa

Interventi
Matteo Adamoli
Martina Albanese, Lucia Maniscalco
Emanuela Botta
Vittoria Colla
Daniela Di Donato
Nicoletta Di Genova
Silvia Ferrante
Isabella Giacchi
Marco Giganti
Eleonora Mattarelli
Alessandra Natalini
Nazarena Patrizi

Chair
La valutazione formativa per promuovere l'apprendimento

Giovanni Arduini
Ricercatore - Università di Cassino e del Lazio Meridionale
g.arduini@unicas.it

1. La valutazione formativa

Nella scuola odierna l'insegnante, una volta svincolato da un ruolo di mero esecutore di programmi, deve muoversi all'interno del curricolo e promuovere l'apprendimento non come valore imposto ma come conquista. La valutazione formativa, quale metodo per valutare gli alunni durante l'apprendimento, è indicata come valutazione per l'apprendimento e non come valutazione dell'apprendimento tipica della valutazione sommativa (Benvenuto, 2003).

La valutazione formativa consente anche di rilevare le esigenze formative degli studenti, ciò significa che non produce necessariamente un punteggio come voti o livelli. Inoltre, può aiutare ad aumentare la consapevolezza dei ragazzi su come apprendono, il che, a sua volta, può aiutare il loro senso di responsabilità e autonomia nell'apprendimento.

Un'attività valutativa non è formativa se le informazioni che fornisce non vengono utilizzate per far progredire l'apprendimento.

Ciò che rende formativa una valutazione è ciò che l'insegnante fa con le informazioni per capire la propria azione di insegnamento di un determinato argomento. L'insegnante, inoltre, attraverso il feedback con gli studenti consente loro di formarsi la propria valutazione formativa utilizzando i commenti fatti per determinare su cosa dovrebbero concentrarsi per l'apprendimento (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006).

Lo scopo è di favorire i processi di costruzione di quelle che possiamo definire competenze attraverso lo sviluppo delle capacità, delle conoscenze in termini di continuità intesa come la capacità di rapportare ciò che si apprende con ciò che si è appreso in precedenza e di conseguenza l'imparare ad apprendere (Trumbull, Lash, 2013).

2. La valutazione formativa in classe

Il ruolo della valutazione formativa in classe è quello di monitorare l'apprendimento degli studenti per aiutare a fornire loro un feedback chiaro e conciso per aiutarli a continuare a migliorare (Lastrucci, 2016).

Aiuta gli insegnanti a individuare punti di forza e di debolezza e aiuta bambini a capire dove hanno bisogno di un po' più di aiuto in dettaglio.

Le modalità con cui può essere svolta la valutazione formativa sono molto diverse.

Può essere semplicemente far alzare la mano agli studenti se hanno capito un nuovo concetto, oppure un esercizio di compilazione di una scheda di autovalutazione.

Si possono riportare alcuni esempi di metodi di valutazione formativa:

– analisi del lavoro degli studenti come l'autovalutazione o la valutazione tra pari.
– domande strategiche, con il porre agli studenti domande di ordine elevato per valutare la loro comprensione in base alle loro risposte.
– condivisione in gruppi in cui gli studenti discutono un argomento in coppia, mentre l'insegnante prende nota delle loro discussioni.
– documenti di un minuto dove gli studenti scrivono brevemente su un argomento, riassumendo i concetti chiave.
– mappe mentali in cui si fa in modo che gli studenti riassumano ciò che sanno su un argomento in modo creativo e visivo.
– esercizi di domande e risposte in modo da chiedere agli studenti di porre domande e vedere quali dei loro compagni di classe conoscono le risposte.

Grazie a questi metodi di valutazione formativa il docente può essere in grado di tenere traccia dei progressi dei suoi studenti in modo divertente e meno formale.

Si viene a creare, inoltre, un approccio che consente agli studenti di avere informazioni sull'apprendimento fornendo loro feedback utili e coerenti.

3. I benefici della valutazione formativa in classe

Oltre ad aiutare gli insegnanti a capire se gli studenti hanno appreso gli argomenti affrontati e, se necessario, ad adattare l'azione didattica per supportarli ulteriormente, la valutazione formativa offre molti vantaggi per gli studenti stessi nel loro processo di apprendimento, infatti: a) gli studenti possono utilizzare i risultati per migliorare il proprio apprendimento; b) i risultati consentono ai docenti di adattare rapidamente il loro insegnamento; c) migliora il rendimento scolastico; d) migliora la motivazione degli studenti; e) aiuta a fornire agli studenti obiettivi di apprendimento chiari; f) aumenta il coinvolgimento degli studenti (Bondioli, Ferrari, 2004).

In conclusione, le strategie di valutazione formativa migliorano l'insegnamento e l'apprendimento contemporaneamente. Gli insegnanti possono aiutare gli studenti a crescere come discenti incoraggiandoli attivamente ad autovalutare le proprie capacità e il mantenimento delle conoscenze, fornendo istruzioni e feedback chiari.

Le pratiche di valutazione formativa offrono molte opportunità per promuovere sia una mentalità di crescita che una capacità metacognitiva negli studenti, pratiche che preparano il terreno per l'apprendimento. Fornire obiettivi di apprendimento chiari e criteri di successo aiuta gli studenti a sapere dove stanno andando e fornisce loro un quadro di riferimento di qualità. Insegnare agli studenti ad autovalutarsi e monitorare i loro progressi dà loro la capacità di prendere decisioni su ciò che sanno, non sanno... e cosa faranno al riguardo.

Le competenze professionali dei docenti dovrebbero comprendere, quindi, quelle relative ai metodi della valutazione formativa.

Riferimenti bibliografici

Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.

Bondioli A., Ferrari M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.

Greenstein L., Comoglio M. (2016). *La valutazione formativa*. Torino: UTET Università.

Lastrucci E. (2016). *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*. Roma: Anicia.

Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. *31*(2), 2-19.

Trumbull E., Lash A. (2013). *Understanding formative assessment: Insights from learning theory and measurement theory*. San Francisco: WestEd.

Relazione introduttiva

La valutazione come risorsa a sostegno dell'apprendimento: sfide e prospettive per la formazione degli insegnanti

Alessandra Rosa
Professoressa Associata - Università di Bologna
alessandra.rosa3@unibo.it

Gli orientamenti attuali del dibattito scientifico in tema di *assessment* sottolineano il ruolo chiave della valutazione come strategia a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento, ponendo l'accento sulla sua funzione formativa. In tale prospettiva, che sgancia la valutazione da logiche meramente selettive-classificatorie, il *formative assessment* (FA) si delinea quale risorsa per un rinnovamento in senso democratico della scuola in un'ottica di contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica esplicita e implicita, dunque a elementi di perdurante iniquità delle opportunità educative ulteriormente esacerbati dalle ripercussioni della crisi pandemica sui sistemi di istruzione. Se utilizzato in modo adeguato e sistematico, esso infatti non solo promuove un innalzamento complessivo dei livelli di apprendimento, ma contribuisce anche a ridurre il *gap* tra i risultati di studenti provenienti da diversi background socio-culturali (Black, Wiliam, 1998; Hattie, 2009).

Rispetto a tali premesse, occorre richiamare l'attenzione su un importante elemento di criticità messo in luce da vari studi condotti a livello internazionale e nazionale e relativo a una sorta di "scollamento" tra teoria e pratica del FA: in sostanza, benchè la sua rilevanza ed efficacia siano state ampiamente sottolineate dalla ricerca educativa nonché valorizzate nell'ambito di specifici interventi normativi volti a promuoverne l'uso nelle scuole, emerge che la valutazione formativa è nei fatti una pratica poco diffusa e consolidata nell'operato quotidiano degli insegnanti.

Le criticità rilevate si situano su due piani: da un lato si riscontra un uso sporadico e infrequente di strategie di FA; dall'altro lato, anche laddove vengano implementate dai docenti, esse appaiono spesso utilizzate in modo improprio, superficiale e riduttivo (ad es. Bellomo, 2016; Lysaght, O'Leary, 2013; Marshall, Drummond, 2006; OECD, 2019; Volante, Beckett, 2011).

A fronte di tali riscontri, diventa importante interrogarsi su quali indicazioni si possano trarre dalla ricerca empirica sul tema per favorire un'effettiva ed efficace integrazione della valutazione formativa nelle prassi degli insegnanti.

Interessanti suggestioni al riguardo emergono dagli esiti di una recente rassegna sistematica sui fattori di ordine personale e contestuale in grado di incidere significativamente sull'uso del FA (Yan et al., 2021). La possibilità di fruire di oppor-

tunità di formazione iniziale e continua si delinea quale fattore prioritario, la cui influenza appare però moderata dalla qualità della formazione e dalla sua capacità di agire efficacemente sugli altri fattori inclusi nella categoria dei *personal factors*, ovvero su convinzioni, atteggiamenti, conoscenze e abilità degli insegnanti in tema di FA. Accanto a tali aspetti, relativi alle diverse dimensioni in cui si articola una competenza complessa come quella valutativa, vi sono poi quelli rientranti nella categoria dei *contextual factors*, che interagiscono con i primi influenzandoli. A questo proposito, ad avere un'incidenza rilevante sono soprattutto fattori relativi ai contesti scolastici, che risultano decisivi nel mediare l'influenza di fattori di macro-contesto come la presenza di orientamenti di politica scolastica a sostegno di tale accezione della valutazione. In particolare, sono due i fattori in grado di esercitare un peso determinante, ovvero la presenza di una leadership supportiva e la possibilità di confronto collegiale e collaborativo tra gli insegnanti.

In base al quadro brevemente delineato, investire sulla formazione e lo sviluppo professionale dei docenti si configura quale condizione imprescindibile per rendere concreta e operativa nella loro pratica didattica una visione della valutazione come risorsa strategica per la qualità ed equità dei processi di insegnamento-apprendimento.

In conclusione, si individuano dunque alcuni rilevanti punti di attenzione per perseguire efficacemente tale impegno tenendo conto della complessità e dell'intreccio dei fattori messi in luce dalla rassegna sopra citata.

Il primo è relativo all'esigenza di porre uno specifico focus di analisi e riflessione sugli aspetti "latenti" che, in termini di convinzioni e atteggiamenti spesso largamente impliciti e legati a esperienze e vissuti personali, si pongono "dietro l'azione" (Vannini, 2012). Se nell'ambito della formazione degli insegnanti non si agisce in profondità su tali aspetti, sul modo in cui essi interpretano la didattica, l'apprendimento, la valutazione, il rischio è che – nella migliore delle ipotesi – si verifichi un'adesione di tipo formale e superficiale che di fatto inibisce il potenziale trasformativo del FA nel promuovere un insegnamento realmente centrato sugli studenti.

Occorre poi pensare a percorsi formativi articolati che consentano di bilanciare la necessaria curvatura sugli aspetti pratico-applicativi con una altrettanto importante attenzione per la dimensione dell'approfondimento teorico e della rielaborazione riflessiva (Viganò, 2017). Se è essenziale che gli insegnanti *pre-service* e *in-service* possano sperimentarsi nell'uso di specifiche procedure e strumenti di FA con la guida e la supervisione di esperti, e se è anche comprensibile che l'impegno didattico quotidiano dei secondi li porti a direzionare il proprio interesse verso gli aspetti più operativi, occorre però non farsi schiacciare dalla richiesta di "ricette pronte per l'uso". Una profonda conoscenza e comprensione del quadro concettuale e valoriale che sta alla base del FA è infatti determinante per la qualità delle pratiche implementate e per fornire agli insegnanti "strumenti di pensiero" in grado di alimentare la loro riflessione sull'azione.

Un ulteriore punto concerne infine l'importanza dei fattori di contesto che, all'interno delle scuole, possono favorire il cambiamento della cultura e della pratica della valutazione in un'ottica di sostenibilità. A tale riguardo, considerando il

ruolo chiave della leadership scolastica, un aspetto particolarmente rilevante può essere individuato nell'opportunità di coinvolgere in specifici percorsi formativi anche i dirigenti scolastici (nonché altre figure di *middle-leadership*). Da alcune ricerche incluse nella rassegna presa in esame emerge infatti che, dopo aver partecipato a iniziative di formazione che consentano loro di consolidare la conoscenza dei principi teorici e metodologici della valutazione formativa, i dirigenti diventano più capaci di supportare i docenti, di intercettare i loro bisogni formativi, di offrire loro adeguate opportunità di crescita professionale, di agire su tutte quelle condizioni di contesto che possono effettivamente sostenerli nel ripensamento delle loro pratiche valutative.

Riferimenti bibliografici

Bellomo L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? *Formazione & Insegnamento*, 3, 231-242.

Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7-74.

Hattie J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London (UK): Routledge.

Lysaght Z., O'Leary M. (2013). An instrument to audit teachers' use of assessment for learning. *Irish Educational Studies*, *32*(2), 217-232.

Marshall B., Drummond M.J. (2006). How teachers engage with AfL: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, *21*(2), 133-149.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results*. Paris: OECD Publishing.

Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Viganò R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania*, 52, 269-285.

Volante L., Beckett D. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education*, *34*(2), 239-255.

Yan Z., Li Z., Panadero E., Yang M., Yang L., Lao H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *28*(3), 228-260.

Le competenze degli insegnanti nel lavoro di mediazione didattica ed educativa nell'ecosistema dei media

Matteo Adamoli
Docente a contratto - Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE)
m.adamoli@iusve.it

1. Gli insegnanti all'interno dell'ecosistema dei media

Ragionare sulla formazione degli insegnanti significa interrogarsi sul ruolo che oggi viene dato all'insegnamento all'interno della società contemporanea. Uno dei fenomeni dominanti è quello della digitalizzazione che vede nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione non solamente degli strumenti da poter applicare nei vari ambiti ma dei veri e propri ambienti di vita e di lavoro (Colombo, 2020). Questi ambienti sono caratterizzati dalla velocità dei processi, dalla ricerca di una gratificazione immediata e da un modello di tipo economico basato sullo scambio tra domanda e offerta di informazioni da consumare (Rosa, 2015).

La transizione verso un vero e proprio ecosistema dei media vede come attori principali le piattaforme digitali (es. *Alfabeth-Google, Meta-Facebook, Apple, Amazon, Microsoft*) il cui utilizzo da parte degli utenti sta modellando le pratiche sociali, incluse le pratiche educative. Dal settore tecnologico è stato mutuato il termine piattaformizzazione per descrivere il funzionamento dei servizi che vengono forniti dalle cosiddette imprese *high-tech* con l'obiettivo di perseguire interessi privati al di là dei beni erogati (Van Dijck, Poell, De Waal, 2018). Il modello di business prevalente è basato sul tracciamento dei comportamenti online degli utilizzatori finali, le cui informazioni vengono raccolte, analizzate e vendute seguendo una logica prettamente commerciale in cui gli algoritmi svolgono un compito nevralgico (Eugeni, 2021). I sistemi educativi e scolastici si trovano in una fase di adattamento rispetto alla diffusione di queste infrastrutture tecnologiche che non sono state progettate per scopi formativi ma nascono con finalità commerciali o di intrattenimento e poi trasferite negli altri contesti come quello dell'istruzione (Williamson, 2017). Il processo di piattaformizzazione dell'istruzione è cresciuto esponenzialmente negli ultimi due decenni nei paesi occidentali ed ha subito un'ulteriore accelerazione durante la pandemia da Covid-19 in cui per poter dare continuità ai servizi formativi le scuole di ogni ordine e grado hanno dovuto dotarsi di ambienti digitali che garantissero l'apprendimento anche a distanza (Bertagna, 2020). Consci del fatto che le tecnologie digitali sono impiegate nei sistemi scolastici con una funzione determinante, il rischio da evitare è che l'establishment educativo concentri gli sforzi e le risorse nell'inseguire innovazioni tecnologiche rapide e orientate alla mera introduzione degli strumenti (Adamoli, Miatto, 2022).

Il meccanismo che sottende l'utilizzo di queste piattaforme è quello di una digitalizzazione della scuola orientata alla standardizzazione dei risultati di apprendimento tralasciando uno sguardo critico che ne indaghi le opportunità a partire dall'idea di scuola come luogo di dialogo e non di mera competizione e performance.

2. La mediazione didattica ed educativa

La relazione della scuola italiana con il digitale vede due approcci alternativi che tra loro si confrontano: la prospettiva luddistica-conservatrice che riunisce sotto questa etichetta chi reclama il ritorno a una ideale scuola del passato e la posizione di cui vede nel digitale la causa dell'abbassamento del livello culturale; la prospettiva innovatrice-democratica che orienta l'azione degli insegnanti verso la formazione di alunni nel contesto digitale senza perdere l'anelito universalistico dell'istruzione (Pasta, 2021). Questa seconda prospettiva sollecita una riflessione sul compito degli insegnanti e sullo sviluppo delle competenze considerate strategiche.

Per favorire un'educazione che risponda ai bisogni formativi e alle sfide di cittadinanza poste dall'ecosistema dei media l'insegnante oggi dovrebbe adoperare un ventaglio di competenze che include:

– competenze culturali (relative ai diversi saperi disciplinari);
– competenze pedagogico-didattiche (relative alle strategie di insegnamento);
– competenze relazionali con gli alunni e la comunità scolastica (Baldacci, 2020).

Questo richiede uno sviluppo professionale degli insegnanti che tenga conto della loro identità professionale (Rivoltella, 2017) e della costruzione di un profilo basato su competenze che devono far fronte ai rapidi cambiamenti della società mediando tra i valori di efficacia ed efficienza tipici della piattaformizzazione dell'istruzione e le istanze formative focalizzate sull'unicità dell'apprendimento e sui processi di crescita educativa. Riflettere sul ruolo dell'insegnante come mediatore significa ripensare gli ambienti di apprendimento, le infrastrutture e le tecnologie che lo definiscono, la costruzione della conoscenza, le pratiche di alfabetizzazione, le abilità di studenti e docenti e la formazione di quest'ultimi a una mediazione didattica ed educativa efficace all'interno dell'ecosistema dei media. Per la scuola è strategico assumere una parte attiva in tali processi di transizione digitale accompagnando gli studenti a raggiungere quelle competenze necessarie per vivere e formarsi all'interno della società post-mediale (Rivoltella, 2020).

3. Conclusioni

La scuola è un sistema in continua evoluzione che interagisce con il contesto di cui fa parte attraverso gli attori che la compongono, in primis gli studenti e gli insegnanti che hanno il compito di contribuire alla formazione dei futuri cittadini in grado di abitare consapevolmente una società aperta e democratica (Bertagna, 2020).

Questo significa ripensare un paradigma educativo intenso come emancipazione degli alunni (Biesta, 2022) per evitare che il lavoro di mediazione sia delegato al funzionamento delle piattaforme, il quale punta alla performance degli studenti attraverso la mera datificazione e commercializzazione dei processi di apprendimento. L'ecosistema digitale diventa quindi un ambiente in cui ripensare l'esperienza scolastica rivedendo la professione dell'insegnante come mediatore inclusivo tra le spinte centrifughe delle pratiche sociali dominanti e la necessità di educare cittadini consapevoli e critici in grado di consentire una partecipazione attiva alla vita democratica.

Riferimenti bibliografici

Adamoli M., Miatto E. (2022). La scuola come medium educativo aperto, partecipativo e inclusivo nella rivoluzione digitale. *Scuola Democratica, Learning for Democracy*, 1, 193-210.

Baldacci M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (eds.), *Il problema della formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.

Bertagna G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.

Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento.* Milano: Raffaello Cortina.

Colombo F. (2020). *Ecologia dei media.* Milano: Vita e Pensiero.

Eugeni R. (2021). *Capitale algoritmico. Cinque dispositivi postmediali (più uno).* Milano: Scholè.

Pasta S. (2021). Tra scuola conservatrice e scuola democratica. Dal digitale passa la nostra idea di scuola. *La scuola a casa. Un anno dopo*. *EAS*, numero speciale, 11-13.

Rivoltella P.C. (2017). Scuola, cultura, società. Cambiamento, rivoluzioni o gattopardismo. In A. M. Mariani (ed.), *L'agire scolastico* (pp. 165-184). Brescia: Morcelliana.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale.* Milano: Scholè.

Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità.* Torino: Einaudi.

Williamson B. (2017). *Big Data in Education. The Digital Future of Learning. Policy and Practice.* London: Sage.

Inquiry-Based Laboratory e formazione dei futuri docenti di sostegno. Apprendere per competenze nel laboratorio di "Didattica speciale: codici del linguaggio logico-matematico"

Martina Albanese
Dottoressa di ricerca - Università di Palermo
martina.albanese@unipa.it

Lucia Maniscalco
Dottoranda di ricerca - Università di Palermo
lucia.maniscalco04@unipa.it

1. Introduzione

L'Unione Europea ha più volte sottolineato l'urgenza di un rinnovamento nell'educazione e sollecitato gli Stati membri ad intervenire con iniziative atte a migliorare i sistemi di formazione degli insegnanti (Pascucci, 2014). In tale contesto gli Atenei, in accordo ai decreti ministeriali, predispongono i relativi percorsi formativi, diversificati per gradi di istruzione e introducendo l'obbligatorietà di frequenza dei laboratori. Il termine stesso laboratorio rimanda al concetto di "lavoro attivo", un luogo dove è possibile mantenere e legittimare il divenire della professionalizzazione docente. Il laboratorio, dunque, promuove nello studente un apprendimento significativo ovvero in grado di creare un sapere nuovo in grado di produrre conoscenze stabili e durature (Ausubel, 2004; Amenta, 2008; Pedone, 2012).

L'approccio Inquiry-Based Laboratory (IBL) si coniuga perfettamente con l'esigenza di creare uno spazio attivo in cui il soggetto è chiamato ad investigare. L'IBL è una strategia educativa in cui docenti e studenti seguono metodi e pratiche simili a quelle dei ricercatori al fine di costruire la conoscenza (Zacharias et al., 2015), caratterizzato dal processo ciclico dell'investigazione e problematizzazione quale Domandare - Ricercare - Creare-Costruire - Discutere - Riflettere.

Banchi e Bell (2008) individuano quattro livelli di Inquiry: Confermativo, Strutturato, Guidato e Aperto, in quest'ordine si passa da una forte partecipazione dell'insegnante e scarsa dello studente ad una partecipazione attiva dell'allievo.

2. L'indagine con i futuri docenti

2.1 *Ipotesi*

Nell'ambito dell'indagine svolta abbiamo previsto che le attività laboratoriali progettate e realizzate secondo il modello Inquiry-Based Laboratory, sarebbero state indicative dello sviluppo delle tre competenze individuate all'interno del laboratorio, innalzando così la qualità del corso di specializzazione e garantendo la sperimentazione di didattica innovativa.

2.2 *Destinatari*

I protagonisti dell'indagine sono 1350 futuri docenti suddivisi in 30 classi frequentanti il laboratorio di "Didattica speciale: codici del linguaggio logico-matematico" svolto nei mesi di febbraio e marzo 2021 durante il V ciclo del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico dell'Università degli Studi di Palermo nell'anno accademico 2019-2020.

2.3 *Finalità*

Tale indagine è volta a misurare il grado di conoscenza dell'approccio Inquiry-Based Science Education e l'utilizzo di strategie didattiche nell'ambito scientifico-matematico. Dai risultati ottenuti emerge quanto i futuri docenti coinvolti, pur conoscendo poco tale approccio, mostrano una maggiore apertura nell'applicazione dell'IBL nell'ambito scientifico-matematico.

2.4 *Gli strumenti*

Sono stati costruiti e somministrati i seguenti strumenti:
- Scheda di valutazione del percorso laboratoriale;
- Questionario per la rilevazione delle competenze raggiunte tramite le attività laboratoriali;
- Questionario di conoscenza dell'approccio IBSE.

L'analisi dei dati si è svolta attraverso l'ausilio del software di analisi statistica IBM SPSS v23.

3. I risultati dell'indagine

3.1 *Questionario per la rilevazione delle competenze acquisite durante le attività laboratoriali*

Al termine delle attività laboratoriali concluse nel maggio del 2021 si è chiesto ai corsisti di indicare quali delle 27 competenze individuate ritenevano di aver sviluppato in misura maggiore per il laboratorio 3 "Didattica speciale: codici del linguaggio logico-matematico". Le competenze che hanno registrato un maggiore incremento nel processo di sviluppo sono riportate in Figura 1.

Fig. 1 - Questionario per la rilevazione delle competenze raggiunte

Dall'autovalutazione condotta si osserva che le competenze maggiormente sviluppate e individuate dal campione oggetto di ricerca, coincidono con lo sviluppo delle competenze che il gruppo di ricerca aveva individuato durante la progettazione delle attività laboratoriali.

3.2 *Questionario sulla conoscenza e utilizzo dell'approccio IBSE*

I risultati ottenuti dal test di misurazione, "La didattica Laboratoriale: apprendimenti e stili di conduzione con l'approccio IBSE" (Cappuccio, Maniscalco, 2021), mostrano come il campione, pur non conoscendo i principi dell'approccio Inquiry-Based Science Education, lo applica, inconsapevolmente, alla didattica laboratoriale.

Fig. 2 - Questionario per misurare la conoscenza e l'utilizzo dell'approccio IBSE dei quattro ordini scolastici

3.3 *Scheda di autovalutazione del percorso laboratoriale*

La scheda di valutazione del percorso laboratoriale è composta da 20 item suddivisi nelle aree: finalità e obiettivi; criteri di valutazione e modalità d'esame; strategie didattiche innovative e inclusive; punti di forza e punti di criticità riscontrati all'interno del percorso laboratoriale.

I seguenti grafici riportano i risultati ottenuti dalla scheda di valutazione somministrata al campione al termine delle attività laboratoriali. I corsisti dei quattro ordini scolastici di specializzazione esprimono un giudizio positivo ritenendosi soddisfatti dei percorsi attivati all'interno delle attività laboratoriali costruite utilizzando il modello IBL.

Fig. 3 - Scheda di valutazione del percorso laboratoriale per ordine di scuola

4. Conclusione

I dati ottenuti confermano che l'utilizzo dell'approccio IBSE favorisce, al docente in formazione, l'acquisizione delle competenze. Questo risulta un passo di fondamentale importanza per trasformare il sistema scolastico italiano da meramente nozionista a ente educativo promotore della trasferibilità della competenza. L'approccio IBL offre ai docenti in formazione l'opportunità di poter sperimentare, da discenti, un nuovo metodo di insegnamento-apprendimento che rende il soggetto consapevole delle risorse di cui dispone. In particolare, dall'analisi condotta, emerge quanto il campione non conosca l'approccio IBSE, seppur lo applichi, inconsapevolmente, alla didattica laboratoriale, condividendo l'idea che il docente diventi guida invisibile.

Riferimenti bibliografici

Ausubel D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti* (Vol. 25). Milano: FrancoAngeli.

Banchi H., Bell R. (2008). I molti livelli di indagine. *Scienza e bambini*, *46*(2), 26.

Bybee R. W., Taylor J. A., Gardner A., Van Scotter P., Powell J. C., Westbroo A., Landes N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness.* Colorado Springs, CO: BSCS, 5, 88-98.

Cappuccio G., Maniscalco L. (2021). Costruzione e validazione del questionario DIDLab "La didattica Laboratoriale: apprendimenti e stili di conduzione con l'approccio IBSE". *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, *6*(1), 80-96.

Fioretti S. (2010). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*. Milano: FrancoAngeli.

Pascucci A. (2014). *L'Inquiry Based Science Education–IBSE nella formazione docenti e nella pratica didattica*. INDIRE 2014 - http://formazionedocentipon.indire.it

Zacharias C.Z. et al. (2015). Fasi dell'apprendimento basato sull'indagine: definizioni e ciclo di indagine. *Educational Research Review*, 14, 47-61.

"Quando insegno" - Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa

Emanuela Botta[1]
Tutor tirocinio SFP e Dirigente Scolastico - Sapienza Università di Roma
emanuela.botta@uniroma1.it

1. Introduzione

Esiste una persistente crisi di fiducia nelle istituzioni scolastiche e nella professionalità dei docenti che è evidente a qualsiasi insegnante si sia soffermato a riflettere sull'adeguatezza della propria pratica professionale. Tale situazione può essere in parte superata con una nuova impostazione della pratica professionale stessa (Schön, 1993) e con un'adeguata formazione in ingresso e in itinere.

Scopo della ricerca è la validazione di un questionario di riflessione sulla propria pratica professionale che permetta ai docenti di soffermarsi sulle principali dimensioni dell'insegnamento e individuare su quali di esse potrebbero investire in formazione e sviluppo.

Per la definizione del costrutto della riflessione sulla professionalità del docente siamo partiti dalle considerazioni di Schön (1993) e Anisimov (1994) e da un adattamento del MAI, *Metacognitive Awareness Inventory* (Schraw, Dennison, 1994). Le basi sono costituite dalle idee fondanti dell'epistemologia del professionista riflessivo, quali la riflessione nel corso dell'azione, la conversazione riflessiva con la situazione, l'uso di specifici mezzi espressivi e di uno specifico linguaggio, il ricorso a un proprio repertorio di esperienze e la presenza di una o più teorie pedagogiche poste alla base del proprio agire, oltre al modo di impostare i rapporti con gli studenti. Dal lavoro di Anisimov abbiamo tratto le dimensioni dell'autocritica, correlata alle modalità di risposta alle difficoltà, e della collettività, connessa all'interazione con la comunità educante. Infine rispetto al MAI è stato adottato un duplice approccio, da una parte la pratica professionale è stata considerata una situazione di apprendimento, dall'altra il focus è stato spostato dal processo di apprendimento a quello dell'insegnamento.

1 Questo contributo è parte di un progetto interuniversitario coordinato dal prof. Lucisano. I componenti del gruppo di ricerca sono: E. Botta, G. Castellana, S. Mitrovic, E. Rubat du Mérac, L. Rossi, I. Stanzione, E. Makhina e A. Antonova.

2. Metodologia

A partire dall'analisi delle caratteristiche fondanti della professionalità di un docente e della sua capacità di riflettere, apprendere ed autoregolarsi nella pratica professionale abbiamo proceduto alla stesura di un questionario per gli insegnanti sul proprio comportamento e le proprie percezioni in questi ambiti.

Il questionario era composto da 89 affermazioni rispetto alle quali si chiedeva di esprimere una valutazione in una scala di frequenza a 5 posizioni, da Mai a Quasi sempre o sempre.

Il questionario è stato somministrato, fra marzo e luglio 2021, a un campione di convenienza di 319 docenti, di cui il 37,9% della secondaria di II grado, il 24,5 % della secondaria di I grado e il 36,7% della scuola primaria.

Sono state effettuate un'analisi fattoriale e le analisi di scala allo scopo di pervenire a una versione dello strumento coerente con il costrutto e che possa poi essere validata.

Il risultato è stato un questionario composto da 53 affermazioni, articolate su 8 dimensioni, ciascuna delle quali risulta ben definita statisticamente e caratterizzata da specifici item marcatori. In tab.1 è riportata la descrizione del questionario.

Tabella 1 – Struttura del questionario "Quando insegno"

		N. di elementi	Alpha di Cronbach	Media	Descrizione
1	**Autovalutazione**	12	0,866	4,25	Denota la tendenza ad autovalutare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e il proprio modo di rapportarsi con gli studenti. "Sono in grado di valutare accuratamente la mia preparazione sui singoli argomenti."
2	**Consapevolezza critica**	7	0,727	3,94	Denota la consapevolezza delle proprie competenze e l'attitudine a interrogarsi su di esse. "Mi chiedo se i miei metodi di valutazione degli studenti sono adeguati."
3	**Disponibilità al confronto**	6	0,831	3,82	Denota il desiderio e l'interesse per la partecipazione alla comunità di pratica e per il confronto con i pari. "Il confronto con i colleghi è utile per capire i miei studenti."
4	**Attenzione agli studenti**	6	0,795	4,13	Denota la tendenza a porre gli studenti al centro del processo di insegnamento che deve partire dalla rilevazione dei loro bisogni e interessi. "Tengo in considerazione gli interessi degli studenti."
5	**Passione per la disciplina**	4	0,719	4,35	Denota l'interesse per la materia insegnata che tiene viva la motivazione per il miglioramento della propria professionalità. "Mi piace cercare cose nuove da utilizzare nella mia didattica."

6	**Valorizzazione dell'esperienza**	3	0,639	4,10	Descrive la consuetudine ad utilizzare le esperienze pregresse che si ritiene siano risultate efficaci come strumento per l'interpretazione e la ridefinizione di nuove situazioni problematiche. "Quando programmo nuovi obiettivi mi servo delle esperienze precedenti."
7	**Riflessione sulla pratica**	10	0,888	3,82	Descrive sia il processo di riflessione che si innesca ogni volta che si incontra una situazione problematica, unica e/o confusa sia l'abitudine a riflettere ordinariamente prima, durante e dopo la pratica. "Una volta risolto un problema rifletto sul percorso seguito."
8	**Cura della pratica**	5	0,749	4,25	Denota la tendenza a dedicare tempo all'osservazione della propria pratica, alla scelta dei materiali e alla strutturazione degli ambienti di apprendimento. "Uso strategie di insegnamento diverse a seconda della situazione."

3. L'analisi dei dati e i risultati

In prima istanza è stata effettuata un'analisi fattoriale esplorativa per variabili categoriali con Mplus (Muthén, 1983), con il metodo della Massima Verosimiglianza Robusto e rotazione Promax.

La soluzione ottenuta ha RMSEA pari a 0,034 e RMSR pari a 0,039 entrambi inferiori a 0,05 e quindi ottimali (Barbaranelli, Natali, 2005).

In fig.1 è riportato lo scree test degli autovalori, che conferma l'ipotesi che 8 fattori sia una scelta adeguata, mentre in tab.2 sono riportati i principali indicatori relativi ai risultati dell'analisi fattoriale da cui si può vedere che su nessun fattore ci sono item con saturazione non significativa o inferiore a 0,300.

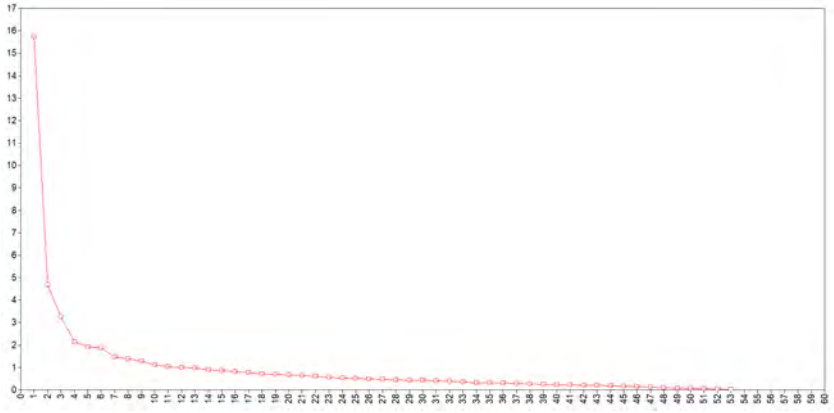

Fig. 1: Scree test

Tabella 2 - EFA a 8 fattori							
Fattore	N item	L max	L min	Marcatori fattoriali L > 0.600	0.500 < L < 0,600	0.400 < L < 0.500	0.300 < L < 0,400
1 Autovalutazione	12	0,715	0,453	7	3	2	
2 Consapevolezza critica	7	0,758	0,322	3		2	2
3 Disponibilità al confronto	6	0,758	0,599	5	1		
4 Attenzione agli studenti	6	0,882	0,424	3		3	
5 Passione per la disciplina	4	0,692	0,456	3		1	
6 Valorizzazione dell'esperienza	3	0,727	0,618	3			
7 Riflessione sulla pratica	10	0,826	0,373	7	1	1	1
8 Cura della pratica	5	0,669	0,432	1	2	2	

Le tabelle e i grafici che seguono illustrano infine i risultati emersi dall'analisi dei dati dell'intero campione. Come si può osservare in tab.3 tutte le medie di scala, che potevano oscillare in un intervallo di valori compresi fra 1 e 5, hanno valori piuttosto alti che variano da un minimo di 3,66 per la disponibilità al confronto nella scuola secondaria di II grado, fino a un massimo di 4,46 per la passione per la disciplina nella scuola secondaria di I grado. Questo è attribuibile in parte alla tendenza degli intervistati a rispondere in accordo con le aspettative sociali sul proprio ruolo in parte al fatto che trattandosi di un campione di convenienza è probabile che si siano resi disponibili a rispondere i docenti che manifestano un particolare interesse per la propria professione o che sono molto propensi a riflettere su sé stessi nell'ambito del proprio lavoro.

Tutte le scale presentano inoltre differenze significative nei valori medi fra i diversi ordini di scuola, quasi sempre a vantaggio della scuola primaria o del primo ciclo. Solo nella scala di "Valorizzazione dell'esperienza" la situazione si inverte. Il fenomeno dovrebbe essere oggetto di ulteriori analisi, ma è ipotizzabile che i docenti specialisti di una disciplina dispongano di una più ampia gamma di strategie didattiche specifiche. Nella scala di "Autovalutazione" non ci sono differenze statisticamente significative fra i diversi ordini di scuola. I grafici in fig. 2 illustrano le differenze rilevate.

Tabella 3 – Medie di scala per grado scolastico				
Grado scolastico/Scala	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale
1 Autovalutazione	4,25	4,31	4,21	**4,25**
2 Consapevolezza critica	4,03	3,98	3,82	**3,94**
3 Disponibilità al confronto	3,91	3,92	3,66	**3,82**
4 Attenzione agli studenti	4,22	4,21	3,98	**4,13**
5 Passione per la disciplina	4,39	4,46	4,23	**4,35**
6 Valorizzazione dell'esperienza	3,97	4,22	4,14	**4,10**
7 Riflessione sulla pratica	3,95	3,86	3,67	**3,82**
8 Cura della pratica	4,37	4,37	4,05	**4,25**

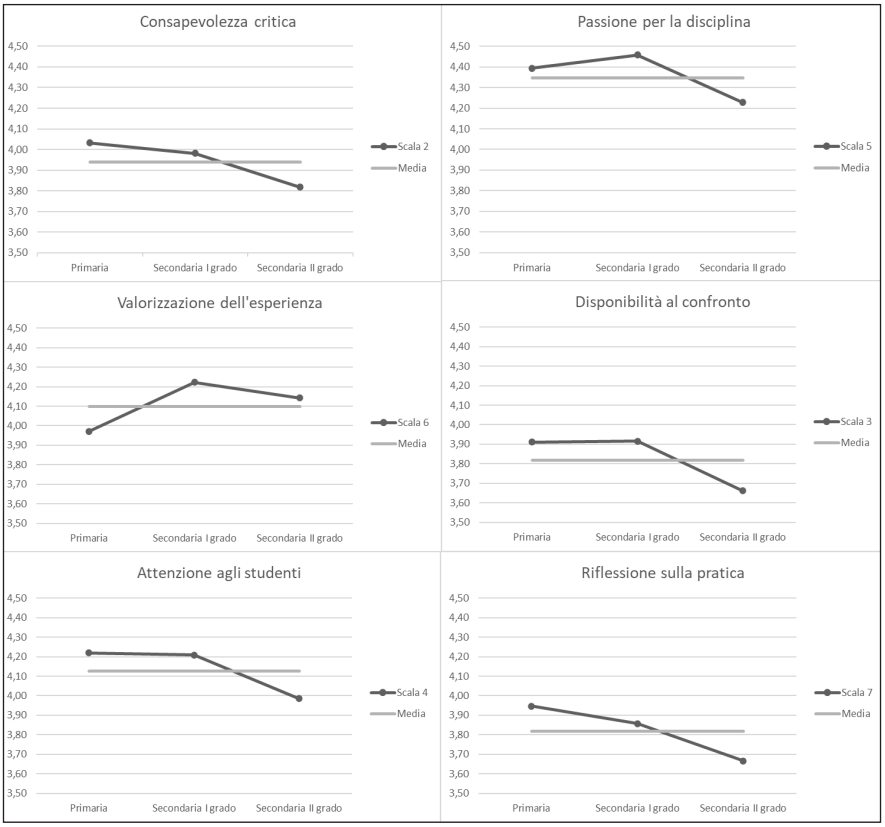

Fig. 2: Risultati Anova per medie di scala fra ordini di scuola

3. Conclusioni

La prima fase del processo di ideazione e validazione del questionario di riflessione sulla pratica professionale dei docenti ha dato nel complesso risultati molto positivi. L'analisi fattoriale esplorativa ha confermato la validità del costrutto e quindi l'idea che l'insegnamento sia una professione che in modo naturale porta alla riflessione nel corso dell'azione, benché siano state rilevate delle differenze fra i vari ordini di scuola. Si intende ora procedere con la validazione del questionario e della sua traduzione in inglese e russo oltre che all'acquisizione di ulteriori dati per confrontare i risultati ottenuti con alcune dimensioni di efficacia dell'azione didattica.

Infine merita ricordare che il questionario è stato somministrato insieme a un adattamento alla scuola del MSIT (*Management Standard Indicator Tool*) per la rilevazione del benessere nell'ambiente di lavoro, per cui si studieranno le eventuali relazioni fra quest'ultimo e gli aspetti della pratica professionale rilevati dal questionario.

Riferimenti bibliografici

Anisimov O. S. (1994). *Research on creativity and culture of teacher reflective self-organization. Pedagogicheskaja koncepcija poslediplomnogo obrazovanija. [Pedagogical concept of post-degree education].* Moscow: LMA.1994 (In Russian).

Barbaranelli C., Natali N. (2005). *I test psicologici: teorie e modelli psicometrici.* Roma: Carocci.

Muthén B. (1983). Latent Variable Structural Equation Modeling with Categorical Data. *Journal of Econometrics*, 22, 48-65.

Schön D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Dedalo.

Schraw G., Dennison R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, *19*(4), 460-475.

Costruire l'alleanza scuola-famiglia nelle interazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa: adottare lo "sguardo valutativo dell'insegnante" come pratica interattiva

Vittoria Colla
Assegnista di ricerca - Università di Modena e Reggio Emilia
Professore a contratto - Università di Bologna
v.colla@unimore.it

1. Introduzione: alleanza scuola-famiglia e "*school-like families*"

Negli ultimi trent'anni, numerose ricerche nazionali e interazionali hanno presentato come positivo e auspicabile il coinvolgimento dei genitori nelle esperienze scolastiche dei figli (si veda ad esempio, Epstein, 1995; Milani, 2012). In questo vasto panorama di ricerche, particolarmente influente è stato il lavoro di Joyce Epstein, che ha proposto la nozione di "*school-like families*" (Epstein, 1995, p. 83) e con essa l'idea che i genitori debbano *duplicare la cultura e gli standard della scuola all'interno della casa* al fine di favorire l'apprendimento scolastico dei bambini.

In linea con queste ricerche, le politiche educative in diversi paesi occidentali tra cui l'Italia hanno promosso la cosiddetta "alleanza scuola-famiglia". Alla base di questa nozione vi è l'idea che la l'allineamento tra scuola e famiglia e la sovrapposizione tra le culture di queste fondamentali istituzioni educative sia cruciale per promuovere motivazione, riuscita scolastica e inclusione sociale degli alunni. Ad esempio, la Nota Miur 22.11.2012, prot. n. 3214 – Trasmissione Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa" sottolinea la necessità di costruire una partnership educativa fondata su un'autentica *condivisione di valori* tra genitori e insegnanti.

Nella costruzione della partnership tra scuola e famiglia, un ruolo fondamentale viene svolto dai compiti a casa. In quanto attività che si realizza "sulla soglia", i compiti costituiscono un contesto privilegiato per osservare il "declinarsi concreto dei rapporti tra scuola e famiglia" (Montalbetti, Lisimberti, 2020, p. 316), nonché un luogo essenziale per costruire e consolidare l'alleanza (Colla, Caronia, 2020). Eppure, proprio per la loro natura transcontestuale, i compiti possono essere non solo una risorsa nella costruzione della partnership, ma anche un luogo dove vengono agite vere e proprie "dis-alleanze educative" (Contini, 2012).

Alla luce di queste considerazioni, questo studio si concentra sui compiti a casa e indaga le pratiche interattive attraverso cui i genitori mostrano il proprio orientamento all'alleanza scuola-famiglia e la costruiscono discorsivamente in e attraverso le conversazioni con i propri figli.

2. Dati e metodologia

I dati utilizzati in questa ricerca sono costituiti da 62 videoregistrazioni di sessioni di compiti a casa raccolte in 19 famiglie italiane composte da due genitori e almeno un figlio che frequenta la scuola primaria. Il consenso dei partecipanti è stato ottenuto in ottemperanza alle leggi n. 196/2003 e al GDPR 2016/679. Le analisi e le trascrizioni sono state realizzate in base alle convenzioni dell'analisi della conversazione nei suoi approcci multimodali (Sidnell, Stivers, 2013).

3. Costruire l'alleanza scuola-famiglia durante i compiti a casa: adottare lo sguardo valutativo dell'insegnante come pratica interattiva

L'analisi dei dati ha rivelato che i genitori costruiscono discorsivamente l'alleanza scuola-famiglia attraverso quattro pratiche interattive: 1) riportare le parole dell'insegnante, 2) fare paragoni più o meno espliciti tra scuola e famiglia, 3) difendere l'insegnante, e 4) adottare lo sguardo valutativo dell'insegnante. In questo contributo ci concentriamo sulla pratica n. 4. L'interazione analizzata di seguito mostra come la mamma adotti lo "sguardo valutativo dell'insegnante" (Kremer-Sadlik, Fatigante, 2015) nel valutare il compito di Ludovico (sette anni, classe seconda scuola primaria).

1	Mamma	*((guarda la scrittura sul quaderno di Ludovico con espressione disgustata))* [figura 1]
2	Ludovico	mh?
3	Mamma	scritto maliss:imo lo sai?
4	Ludovico	quale?
5	Mamma	tutto
6	Ludovico	perchè?
7	Mamma	TUTTO
8	Mamma	*((prende la gomma))*
9	Mamma	guarda un po' sta roba = *((indicando il quaderno))*
10	Mamma	= cos'è? *((indicando il quaderno con espressione disgustata))*
11	Ludovico	*((inizia a cancellare))*
12	Mamma	*((sposta la mano di Ludovico e cancella al posto suo))*
13	Mamma	siamo in seconda eh *((cancellando))*
14	Mamma	(2.0)
15	Mamma	cominciare a scrivere un po' meglio

Fig. 1: la mamma guarda la scrittura di Ludovico con espressione disgustata

Non appena vede la scrittura di Ludovico, la mamma produce un'espressione disgustata (riga 1, fig. 1) e una valutazione fortemente negativa del compito

("scritto maliss:imo", riga 3). Il prolungamento consonantico e l'uso del superlativo assoluto ("maliss:imo") enfatizzano la valutazione negativa, costruendo la scrittura di Ludovico come estremamente trascurata e quindi inaccettabile. La valutazione negativa continua nonostante la richiesta di spiegazioni da parte di Ludovico ("quale?", "perché?", righe 4 e 6): la madre problematizza *tutto* il compito svolto dal bambino (righe 5 e 7) e prende la gomma (riga 8), veicolando così l'urgenza di cancellarlo immediatamente. Il direttivo ("guarda un po' sta roba") e la domanda ("cos'è?") alle righe 9 e 10 costituiscono ulteriori valutazioni negative che invitano il bambino a osservare il proprio compito e riconoscerne la problematicità. Una volta cancellata la scrittura di Ludovico (righe 11-12), la madre si riferisce esplicitamente alla classe frequentata dal bambino ("siamo in seconda eh", riga 13) e ne formula standard riguardanti la scrittura ("(bisogna) cominciare a scrivere un po' meglio", riga 14). Questi turni finali (insieme alle valutazioni alle righe 1, 3, 5, 7, 9-10, 12) illustrano chiaramente l'orientamento della madre a riprodurre gli standard della scuola adottando uno sguardo valutativo il più possibile allineato a quello dell'insegnante.

4. Riflessioni conclusive

Questo breve contributo ha illustrato come i genitori adottano lo sguardo valutativo dell'insegnante per valutare la performance dei bambini durante i compiti a casa. Attraverso questa pratica interattiva, i genitori evocano le aspettative, gli standard e, più in generale, la cultura della scuola all'interno della casa. In questo modo, i genitori "mettono in parola" il modello di *school-like families* e costruiscono discorsivamente l'alleanza scuola-famiglia intesa come autentica "condivisione di valori" tra casa e scuola.

Questo studio fa inoltre emergere come la realizzazione interattiva dell'alleanza scuola-famiglia richieda la presenza di un genitore istituzionalmente competente, che conosce ed è in grado di riprodurre la cultura e gli standard della scuola (Colla, Caronia, 2020). Emerge così una questione socio-pedagogica tanto rilevante quanto problematica: se la scuola scommette sul coinvolgimento di famiglie "*school-like*", cosa accade a quei bambini che non possono contare su genitori 'alleati della scuola' e competenti nella cultura scolastica?

Riferimenti bibliografici

Colla V., Caronia L. (2020). Pratiche di (dis)alleanza: la rilevanza della socio-materialità nelle interazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia Quale pedagogia per i minori?* (pp. 1439-1450). Lecce: Pensa MultiMedia.

Contini M. (ed.). (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.

Epstein J.L. (1995). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, *76*(9), 701-712.

Kremer-Sadlik T., Fatigante M. (2015). Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*, *22*(1), 67-84.

Milani P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia dei rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 25-37.

Montalbetti K., Lisimberti C. (2020). Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia. *Pedagogia Oggi*, 1, 309-322.

Sidnell J., Stivers T. (eds.). (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden (MA): Wiley Blackwell.

Autointervista per raccontarsi. Formazione al digitale e percezione di efficacia nella professione insegnante

Daniela Di Donato
Dottoranda di ricerca - Sapienza Università di Roma
daniela.didonato@uniroma1.it

1. Introduzione

Uno dei bisogni di formazione più sentiti dagli insegnanti riguarda l'uso consapevole delle tecnologie digitali (OECD, 2014) anche per promuovere strategie di apprendimento inclusive e personalizzate. Nel corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilita (TFA) è previsto anche un Tirocinio indiretto sulle nuove tecnologie per l'apprendimento, con un focus specifico sugli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali.

All'interno del corso di formazione è stato strutturato un disegno di ricerca, che ha indagato la relazione tra la formazione alla professione insegnante, l'impiego delle tecnologie digitali, le condizioni di benessere e disagio legate alla professione e le aspettative personali. Le ipotesi di ricerca hanno considerato la formazione, in particolare al digitale, come un elemento protettivo per il benessere dei docenti nel contesto di lavoro (OECD, 2019).

La ricerca ha dunque previsto l'utilizzo di due strumenti, uno quantitativo e uno qualitativo. Nel primo caso è stato somministrato ai frequentanti un questionario strutturato, per indagare la relazione tra gli aspetti di benessere/disagio e la formazione nell'uso delle tecnologie didattiche digitali. I risultati hanno messo in luce come l'uso delle tecnologie nella pratica didattica sia un elemento protettivo per il benessere degli insegnanti nel contesto lavorativo e per l'aumento della percezione di autoefficacia professionale (Di Donato, Stanzione, Cecalupo, Bortolotti, 2021).

Nel secondo caso è stata proposta la realizzazione di un'auto-intervista in un ambiente digitale collaborativo: la piattaforma didattica di video-discussione *Flipgrid* (Stoszkowski, 2018), che permette alla persona di video-registrarsi, mentre risponde a delle domande stimolo.

Lo scopo è stato quello di indagare quali elementi del contesto lavorativo fossero percepiti come strategici per sentirsi gratificati nella professione, quali invece causa di stress e individuare le condizioni di benessere/disagio che influenzano la pratica didattica, in particolare l'utilizzo delle tecnologie o di pratiche innovative, nonché le aspettative di miglioramento della propria professionalità.

Le domande dell'autointervista sono state:

– Al termine di questa esperienza di formazione, quali elementi del lavoro credi siano fondamentali per te, per farti sentire appagato e gratificato nella tua professione?
– Quali elementi, tuoi personali o del contesto lavorativo, ti causano stress, malessere e fatica?
– Come credi che questo possa influenzare le tue pratiche didattiche?
– L'autonomia degli insegnanti è un fattore importante per promuovere la sperimentazione in classe: quali elementi ritieni indispensabili nella tua professione e/o di che cosa senti di aver bisogno, affinché questo possa realmente avvenire?
– Quali pratiche didattiche senti più vicine al tuo stile?
– Come intendi promuovere processi di inclusione a scuola?
– Quale tua qualità professionale credi ti renda più efficace?
– Quale limite ritieni di dover superare per diventare un insegnante migliore?
– Se hai un/una collega a cui ispirarti, che cosa ti piace di lui/lei come insegnante che vorresti imparare?

Il campione è costituito da 139 adulti, la maggior parte insegnanti di ogni ordine e grado con diverse esperienze di insegnamento; tutti i partecipanti hanno frequentato il Tirocinio Indiretto tra giugno e luglio 2021, per un totale di 75 ore.

Sulle 139 interviste auto-registrate è stata condotta un'analisi tematica con i software *NVivo* e *Vojant*. Si è seguito l'approccio del *framework method* (Gale et al. 2013), basato su una lettura bottom-up delle trascrizioni, che ha portato ad un modello categoriale condiviso.

L'analisi dei dati è ancora in corso e il presente contributo si focalizza solo su parte delle aree tematiche emerse, in particolare quelle che riguardano i bisogni formativi e la percezione delle qualità e dei limiti come insegnante specializzato, anche nel confronto con i colleghi ritenuti esperti.

2. I fattori di stress e i fattori protettivi

Tra i fattori che sono risultati da una parte protettivi nella propria attività professionale e dall'altra fonte anche di stress troviamo il rapporto con le colleghe e i colleghi (Di Donato, De Santis, 2021), che se positivo stimola e rassicura circa la propria capacità ed efficacia, se invece conflittuale o indifferente fa crescere ansia e abbassa l'autostima.

I fattori che sono stati percepiti come fonte di stress per i partecipanti al Tfa sono stati collocati in tre aree:
– Fattori in relazione con l'esterno: impegni che tolgono spazio alla famiglia, mancanza del riconoscimento sociale del ruolo, il tempo scarso;
– Fattori in relazione con la scuola: il rapporto con i colleghi, una cattiva organizzazione scolastica, la scarsa collaborazione, la mancanza di risorse a scuola
– Non sono correlati al lavoro (soprattutto in classe) e alla soddisfazione lavorativa

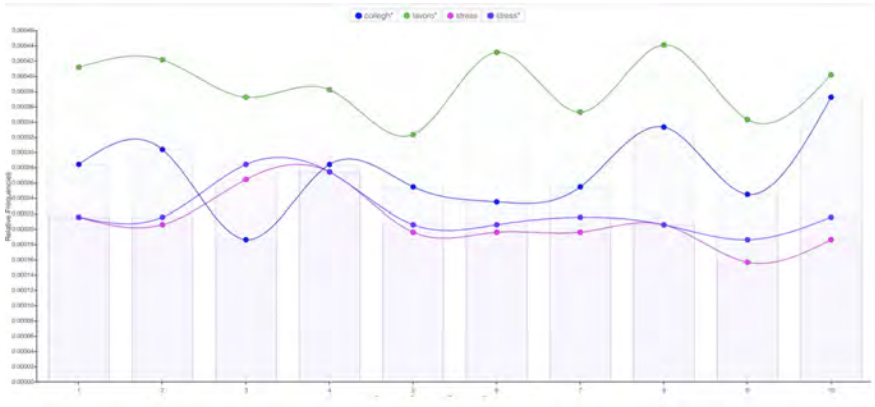

Fig. 1: I fattori di stress percepiti

Le qualità professionali, che invece i partecipanti alla ricerca ritengono di possedere, sono state immaginate secondo una tripartizione:

– Life skills/disposizioni della mente: empatia, creatività, curiosità, passione, pazienz, solarità, motivazione;
– Competenze relazionali: mediare-ascoltare
– Competenze organizzative: puntualità, capacità di osservazione

Sono presenti, ma in quantità limitata, le competenze culturali (es. conoscenze disciplinari).

I limiti che invece si ritiene di dover superare come insegnanti specializzati sono stati soprattutto legati a due aree, una relativa a tratti del proprio carattere o della propria personalità e l'altra più legata alla professionalità:

– Insicurezza: timidezza, ansia, paura, mancanza di coraggio, coraggio di fare delle scelte;
– Competenze professionali: metodologie, competenze digitali, capacità di pianificazione, conoscenza lingue straniere, esperienza sul campo.

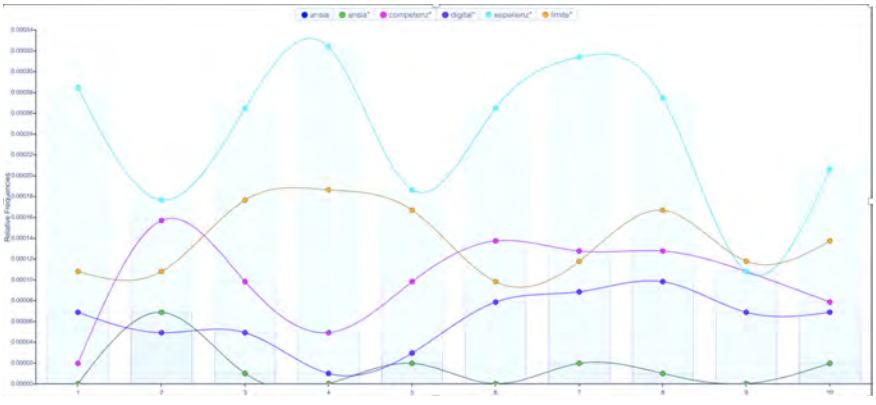

Fig. 2: I limiti da superare

3. Conclusioni

Lo sviluppo della professionalità docente necessità di una certa capacità di riflessione, un percorso formativo costante e la cura di alcuni aspetti, legati soprattutto alle relazioni sia con i colleghi, che con gli studenti. Indagare quali fattori possano funzionare come barriere e quali come motore della crescita professionale potrebbe trasformarsi in una leva significativa, per lavorare sul miglioramento della qualità non solo dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma anche sulla efficacia dell'intero sistema scolastico.

Riferimenti bibliografici

Di Donato D., De Santis C. (2021). Il profilo del docente digitale durante la didattica a distanza: competenze professionali, formazione e percezione di efficacia. *Q-times webmagazine*, *13*(2), 194-207.

Di Donato D., Stanzione I., Cecalupo M., Bortolotti I. (2021). Digital training in the teaching profession and well-being at work: which elements and which relationships? *ICERI2021*, 5481-5486. Doi: 10.21125/iceri.2021.1242.

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. Disponibile su: http://www.biomedcentral.-com/1471-2288/13/117

OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning,* OECD Publishing (Disponibile da: http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en).

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS*. Paris: OECD Publishing.

Stanzione I. (2021). *Quando il benessere è educativo. Teorie e strumenti per la rilevazione di aspetti di benessere e disagio nella scuola*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Stoszkowski J. R. (2018). Using Flipgrid to develop social learning. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, *11*(2).

Formare gli insegnanti per contrastare la povertà educativa in emergenza. Un'analisi sistematica della letteratura pedagogica

Nicoletta Di Genova
Dottoranda di ricerca - Sapienza Università di Roma
nicoletta.digenova@uniroma1.it

1. Quadro teorico

Le conseguenze di una catastrofe si riflettono spesso su una moltitudine di aspetti che influenzano e modificano tutte quelle che potremmo definire "funzioni educative" dei territori, delle città e delle comunità colpite (Vaccarelli, 2012); inficiando su questioni che molto hanno a che fare con l'uguaglianza, o meglio con l'equità, nelle possibilità di accesso dei cittadini ad esperienze educative di qualità deweyanamente intese. Le dimensioni di povertà educativa possono essere amplificate dalle emergenze, nelle quali i fattori di squilibrio che interessano l'area psicoeducativa, sociale ed economica, influiscono nell'enfatizzare forme di svantaggio e di rischio educativo. Basti pensare a quanto accaduto a seguito dell'emergenza Covid-19 (Save the children, 2020). Situazioni analoghe, anche se su scala locale, si sono osservate nelle precedenti emergenze che hanno interessato il nostro Paese negli anni passati, tra le quali sono emblematiche quella dell'Aquila nel 2009 e quella di Amatrice nel 2016 (Isidori, Vaccarelli, 2013; Mariantoni, Vaccarelli, 2018). Il presente contributo assume un framework teorico nella prospettiva della pedagogia dell'emergenza che vede proprio in queste esperienze la sua sistematizzazione.

2. Impianto metodologico, procedure di ricerca e primi risultati

La revisione sistematica della letteratura qui presentata è stata condotta per operare una riflessione globale e una sintesi di quanto teorizzato in relazione ai temi di interesse con lo scopo di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

– "quale ruolo ricopre l'insegnante nelle situazioni di emergenza e di post-emergenza rispetto alle situazioni di povertà educativa?";
– "su quali aspetti è importante insistere nella formazione per preparare gli insegnanti alla prevenzione del rischio e al contrasto alla povertà educativa in emergenza?".

Per condurre l'analisi degli studi è stato utilizzato uno specifico protocollo per fasi (Gough et al., 2012, Lazzari, 2014), di seguito brevemente descritto:

– selezione dei criteri: sul motore di ricerca Google Scholar sono stati applicati dei parametri per limitare l'intervallo di tempo tra il 2009 e il 2022, includendo gli studi a partire dalla data del terremoto dell'Aquila. Si è scelto di condurre la ricerca solo sulle pagine in lingua italiana;
– ricerca: è stata inserita nel motore di ricerca la seguente stringa di parole chiave costruita sulla base dei costrutti di interesse: "('povertà educativa' OR 'pedagogia dell'emergenza') AND emergenza AND formazione AND insegnanti AND prevenzione";
– selezione: dalla fase di ricerca si sono ottenuti 243 risultati sottoposti a scrematura attraverso specifici criteri di esclusione e inclusione. Si è scelto di includere articoli pubblicati su riviste pedagogiche, con testi disponibili online e sottoposti a peer review. In questo modo si è ottenuto un gruppo di documenti composto da 52 articoli. Si sono successivamente esclusi i 14 in cui il termine emergenza viene usato in senso lato (situazioni sociali di grande difficoltà, di vulnerabilità). Sono rimasti a comporre il corpus di testi finale (38), solo quelli riferiti all'emergenza come a "uno scenario che si viene a definire perché qualcosa – un evento naturale o la cui origine può essere fatta risalire a un errore o a una responsabilità umana – ha rotto gli equilibri improvvisamente, distrutto le infrastrutture, provocato vittime, feriti, generato trauma a livello individuale e collettivo" (Annacontini et al., 2021, p. 274);
– mappatura: le informazioni bibliografiche sono state raggruppate per macrotematiche affrontate come riportato nella tabella che segue (Tab.1).

N. articoli	Tematica
10	Covid 19 - Pratiche educative e didattiche
7	Covid 19 - Inclusione
5	Covid 19 - Dialoghi scuola- comunità
3	Covid 19 - Educazione degli adulti
2	Covid 19 - Smart welfare
1	Cambiamento climatico
2	Guerra
3	Terremoto
2	Resilienza
3	Contributi teorici

Estrazione dei dati: è stata svolta una analisi tematica (Braun, Clarke, 2006) utilizzando l'analisi computer assistita (MAXQDA). Sintesi Narrativa: sarà descritta nel paragrafo che segue
Tab. 1: La mappatura

3. Sintesi narrativa e conclusioni

Dalla codifica e dall'analisi tematica dei testi degli articoli sono emersi tre temi principali: il ruolo della comunità, il costrutto della resilienza e la pratica della cura. Al fine di definire meglio le declinazioni di tali temi in maniera sintetica si

sono analizzate le parole di contesto più frequenti nei testi delle parole chiave individuate, ovvero le parole in ordine di frequenza tra le 5 precedenti e le 5 successive alle parole chiave (Tab. 2).

Resilienza	Professionale
	Insegnanti
	Scala
	Competenze
	Capacità
Cura	Educativa
	Educazione
	Infanzia
	Bambini
	Sé
Comunità	Patti
	Educativi
	Infanzia
	Educante
	Scuola

Tab. 2: Parole di contesto più frequenti

La lettura e l'interpretazione di questi termini può venire in aiuto per iniziare a rispondere alle domande di ricerca. Nell'ambito del ruolo dell'insegnante in emergenza, il primo aspetto da tenere presente riguarda le *capacità resilienti*, intese come competenze specifiche della professione educativa e come sfondo necessario per rispondere adeguatamente alle situazioni emergenziali contrastando le difficoltà che ne conseguono. Essere resilienti significa essere maggiormente in grado di "avere cura". Una *cura* declinata, nella letteratura esaminata, nella direzione della responsabilità verso sè stessi e verso i destinatari dell'azione educativa, ma anche verso l'intera comunità colpita dalla catastrofe. Il tema della *comunità* rimanda al ruolo centrale dell'insegnante nel raccordo tra scuola e territorio, e nella costruzione di patti educativi che siano da sostegno e orientamento alla comunità educante. Nella formazione professionale è importante insistere su questi tre costrutti di cui l'insegnante è agente e portatore attraverso pratiche narrative e di riflessività individuali e collettive.

Riferimenti bibliografici

Annacontini G., Paiano A.P., Zizioli E., Vaccarelli A. (2021). L'Atelier di Pedagogia dell'Emergenza: il caso Afghanistan. Una prima prassi di engagement sociale a partire dalle voci dei protagonisti. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni, 11*(2), 271-291.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Gough D., Oliver S., Thomas J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. London: Sage Publications.

Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.

Lazzari A. (2014). Le percezioni di educatori e insegnanti rispetto alle ricadute della formazione in servizio sulle pratiche educative. Risultati di uno studio sistematico della letteratura condotto in ambito Europeo. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 245-258.

Mariantoni S., Vaccarelli A. (eds.) (2018). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza.* Milano: FrancoAngeli.

Save the Children (2020b). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Save the Children Italia Onlus. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf

Costruire la scuola dei "Patti": un percorso di Ricerca-Formazione

Silvia Ferrante
Dottoranda di ricerca - Sapienza Università di Roma
silvia.ferrante@uniroma1.it

1. Quadro teorico

Le indagini sulle relazioni tra scuole, famiglie e comunità territoriali, cominciano ad occupare un posto sempre più di rilievo nella lettura internazionale dalla fine degli anni '80 (Addi-Raccah, 2021); le moltissime evidenze empiriche, sviluppate secondo approcci teorici differenti e con l'uso di una varietà terminologica che rende immediatamente manifesta la complessità del tema di indagine (Dusi, 2019), mostrano come la creazione di partenariati tra i vari attori coinvolti nel processo educativo, abbia una ricaduta positiva sui risultati di apprendimento, sul successo scolastico e sul benessere sociale ed emotivo degli studenti. A livello internazionale, all'interno del variegato e complesso quadro teorico, uno dei riferimenti principali per la ricerca sul tema è quello di J. Epstein e del filone concettuale del Family, School, and Community Partnerships (Epstein, 2019) dove si considera il coinvolgimento delle famiglie e delle comunità locali come parte integrante dell'organizzazione scolastica.

2. Patti educativi di corresponsabilità e patti educativi di comunità

Nel contesto nazionale, rispetto al tema delle alleanze educative tra scuole, famiglie e comunità, stiamo assistendo ad una spinta, sostenuta fortemente dalle politiche scolastiche e territoriali, verso un modello di scuola che, valorizzando i principi di sussidiarietà e corresponsabilità educativa, responsabilizza al compito educativo tutta la comunità (ForumDD, 2021). In alcuni dei più recenti documenti ministeriali, come risposta all'emergenza post-pandemica, si mette infatti in luce la necessità per le Istituzioni scolastiche di consolidare e rafforzare il sistema delle alleanze educative, non solo attraverso una rivitalizzazione del Patto di Corresponsabilità (DPR 27 novembre 2007 n. 235), ma anche attraverso lo strumento dei Patti educativi di comunità (DM 6 agosto 2021 n. 257) "[...] È necessario il coinvolgimento di tutti gli stakeholder, pubblici e privati, per disegnare, attraverso Patti educativi di comunità, modalità in cui enti locali, agenzie culturali, educative, artistiche, ricreative, sportive, sociali ecc. possono partecipare all'uscita dall'emergenza" (DM 21 aprile 2020 n. 203).

3. Costruire la scuola dei Patti: un percorso di Ricerca-Formazione

Considerando la rilevanza per le istituzioni scolastiche di lavorare in sinergia con famiglie e territorio e, in linea con la letteratura che riconosce la centralità del ruolo degli insegnanti e la necessità di una loro formazione nella promozione di partenariati efficaci, il contributo presenta una ricerca dottorale che affronta il tema della costruzione dei Patti di Corresponsabilità e di Comunità attraverso il modello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). La Ricerca-Formazione (R-F) condurrà i docenti-ricercatori, attraverso un approccio riflessivo e cooperativo, a lavorare su due livelli: organizzativo e professionale. Il campione della R-F è costituito da n.13 docenti con funzioni istituzionali di 8 istituti, 6 IC e 2 IISS, della provincia di Frosinone caratterizzata da alta percentuale di dispersione scolastica (Openpolis, 2021). Il disegno di ricerca si articola in più fasi interconnesse: nella Fase Esplorativa *Field*, tesa a leggere i bisogni contestuali, ci si è avvalsi di dispositivi di raccolta dati di natura quantitativa (questionario somministrato a n. 715 docenti delle scuole coinvolte) e qualitativa (*focus group* con i docenti-ricercatori).

4. Focus- group: metodologia e sintesi dei risultati

In questo contributo verrà presentata una sintesi dei dati raccolti con la tecnica del *focus group*, che ha coinvolto una popolazione target composta da nove (M=1, F=8) insegnanti, con incarichi istituzionali, di vari ordini di scuola di età compresa fra i 41 e i 55 anni (Ma=50) e con anzianità di servizio compresa fra 7 e 30 anni (Ma=17). Il *focus group* è stato condotto da un moderatore non direttivo attraverso una scaletta di cinque domande, costruite secondo una struttura induttiva, alla presenza di un osservatore (ricercatore). L'incontro si è svolto su piattaforma GoogleMeet e la documentazione è avvenuta mediante registrazione video, previa informazione e autorizzazione dei partecipanti e mediante griglia compilata dall'osservatore. I dati sono stati codificati manualmente dal ricercatore in collaborazione con il moderatore, attraverso trascrizione *verbatim*, caratterizzata da omissioni di cadenze dialettali, balbettii, esitazioni nel parlato. L'obiettivo dell'analisi tematica (Braun, 2006) è stato far emergere una modellizzazione caratterizzata da categorie e sottocategorie, organizzate intorno ai concetti e ai costrutti e seguite dalle evidenze, opinioni auto-riportate dai soggetti. I dati testuali hanno evidenziato due categorie: "relazione scuola-famiglia" e "relazione scuola- territorio". All'interno della categoria "relazione scuola-famiglia" sono state codificate 7 sottocategorie di cui di ognuna si riporta descrizione ed evidenza (Tab.1); all'interno della categoria "relazione scuola-territorio" troviamo 3 sottocategorie (Tab.2). Le informazioni emerse dal *focus group* hanno permesso di indagare i bisogni e le percezioni delle diverse figure di sistema e di confrontare tali percezioni con quanto emerge in letteratura in relazione al tema di ricerca. Il tema della responsabilità conferma con forza il ruolo chiave dei docenti nella creazione di valide alleanze educative (Epstein, 2018) e di quanto sia necessario agire in una dimensione col-

legiale, per arginare le difficoltà (comunicative, organizzative, burocratiche) che quotidianamente si presentano. Dai dati osservativi si conferma la potenzialità dello strumento del *focus group*, fortemente motivante per i docenti e capace di generare prassi riflessive.

CATEGORIA: relazione scuola-famiglia		
SOTTOCATEGORIA	DESCRIZIONE	EVIDENZA
responsabilità come docente	La relazione scuola- famiglia si inserisce nel quadro della professionalità docente	*È per noi un qualcosa di importante e ci stiamo mettendo il nostro interesse. Il fulcro della nostra attività è proprio questo, no? Stabilire quel contatto tra scuola e famiglia che spesso si dà per scontato soprattutto nelle fasce scolari più piccole, e invece non è così (D1)*
responsabilità collegiale	La relazione scuola-famiglia investe la scuola intesa come comunità di professionisti	*[...] questo approccio con i genitori non può essere delegato a un singolo insegnante o ai quei pochi insegnanti empatici che riescono a comunicare con i genitori in maniera più ottimale. Io credo che bisogna cercare una strada:ci sarà un modo perché tutti gli insegnanti, o insomma la maggior parte, possano riuscire a comunicare con la comunità (D4)*
difficoltà comunicative	La relazione scuola-famiglia è legata a problemi comunicativi relativi al fraintendimento dei messaggi e all' ignorare le richieste dell'Istituzione scolastica.	*[...]io ho enorme difficoltà, perché stiamo trovando tutti i canali possibili, però stranamente, e quasi paradossalmente, non si riesce a raggiungere queste famiglie per avere una comunicazione univoca. Cioè: ti dico questo e ti sto dicendo questo. È proprio questo il messaggio che ti voglio comunicare e non altro. Invece vengono travisate le cose. (D2)*
visione deficitaria delle famiglie	Nella relazione scuola-famiglia entra in gioco la percezione di inadeguatezza delle famiglie da parte della scuola	*Il fatto di non comprendere le comunicazioni e poi riempire la chat di domande, diciamo, anche sciocche in un certo senso. Ma anche una superficialità al livello di impegno [...] sono molto attivi sui social questi genitori però non erano in grado di attivare un account di Google. Poi magari sono molto attivi su tutti i social. (D7)*
delega/sostituzione dei ruoli	Le famiglie delegano la loro funzione educativa ai docenti	*[...] nella nostra scuola queste problematiche sono amplificate al mille per mille per cui la parte che spetta ai genitori molto spesso viene fatta dagli insegnanti. Ci troviamo a svolgere non solo la funzione di docenti, ma anche quella di mamma e di papà. (D8)*
inclusione	La relazione scuola-famiglia si complica quando sono presenti difficoltà linguistiche e socio-economiche	*[...]L'altro problema che abbiamo riscontrato è il raggiungimento delle famiglie con diversa etnia. Noi abbiamo bambini albanesi, marocchini, montenegrini e la difficoltà grossa è proprio come comunicare con queste famiglie. Allora, abbiamo aperto una sezione sul sito ma non è efficace perché i genitori non sanno come muoversi sul sito. (D3)*
partecipazione	Il coinvolgimento delle famiglie è più difficile al crescere dell'età dell'alunno. Bassa percentuale di famiglia presenti agli incontri formali.	*[...] Una volta arrivati alle superiori e man mano che si va avanti , i genitori sono sempre meno presenti. Specialmente ora col fatto della pandemia, li abbiamo quasi persi. Adesso effettivamente i contatti sono molto limitati. (D8)*

Tab.1

CATEGORIA: relazione scuola-territorio (S-T)		
SOTTOCATEGORIA	DEFINIZIONE	EVIDENZA
difficoltà burocratiche	Nella relazione S-T la burocrazia determina il fattore tempo degli interventi degli enti pubblici	*[...]la problematica viene anche presa in carico, perché per carità, sotto quel punto di vista nessuno ti dice di no, però c'è una burocrazia , forse questo è il limite [...] A volte, bisogna che siamo tenaci e puntiamo proprio i piedi. Il tempo passa e tante situazioni continuano a rimanere, anzi, tendono a complicarsi sempre di più e la cosa che a me fa paura è che poi, questi tre anni di scuola media finiscono. Finché stanno tra la scuola primaria e la scuola media in qualche modo questi ragazzi vengono sostenuti, ma nel momento in cui escono fuori, ecco la dispersione, ecco che vengono proprio abbandonati a loro stessi. (D5)*
mancanza di reciprocità con EELL	La relazione S-T non si fonda su uno scambio reciproco di servizi	*Di fatto devo dire che ai GLO partecipano pochissimo, nonostante le sollecitazioni e nonostante le possibilità che diamo di decidere date e giornate a loro piacimento. Partecipano molto poco e quando partecipano [...] arrivano impreparati, completamente impreparati. Tanto che chiedono a noi docenti, fanno domande a noi su cose per le quali dovrebbero darci loro le risposte (D9)*
difficoltà di comunicazione con gli EELL	Nella relazione S-T lo scambio di informazioni non è legata a protocolli operativi definiti	*Io ho sempre chiesto un patto, una sorta di linea guida che ognuno di noi dovrebbe avere per dire: cosa faccio adesso? [...] Io sono 17 anni che sono allo sportello d'ascolto, 11 anni referente e non so che c'è un rimborso per le famiglie con autismo, che c'è un rimborso dei soldi che spendono per le terapie. È assurdo questo. Non lo posso chiedere io perché io non so neanche che esiste. Quindi come mi informo? Chi me lo dice? (D6)*

Tab.2

Riferimenti bibliografici

Addi-Raccah A., Dusi P., Seeberger T. N., (2021). What Can We Learn About Research on Parental Involvement in School Bibliometric and Thematic Analyses of Academic Journals. *Urban Education,* 00(0), 1-32.

Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Decreto Ministeriale 21 aprile 2020 n.203 - Scuola ed Emergenza Covid-19: Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro.

Decreto Ministeriale 6 agosto 2021 n.257- Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2021/2022.

D.P.R. 21 Novembre 2007, n. 235 - Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.

Dusi P., Addi-Raccah A. (2020). La partecipazione parentale nella letteratura internazionale degli ultimi anni: una scoping review. In P. Mulè, A. De Luca, M. Notti (eds.), *L'inse-*

gnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale (pp. 280-303). Roma: Armando.
Epstein J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of education for teaching*, *44*(3), 397-406.
Forum Disuguaglianze Diversità (2021). *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa. Rapporto di ricerca.*
Openpolis (2021). https://www.openpolis.it/numeri/le-mappe-della-poverta-educativa-nel-lazio/

Empowerment delle competenze digitali degli insegnanti: una revisione sistematica sui *Serious Games* nei contesti di apprendimento formale

Isabella Giacchi
Dottoranda di ricerca - Università Roma Tre
isabella.giacchi@uniroma3.it

1. I *Serious games* e il paradigma del *Collaborative Knowledge Building*

Il presente contribuito propone una prima indagine di ricerca riguardo al tema della formazione degli insegnanti esplorando nuove metodologie come la *gamification* e i *Serious games,* al fine di fornire nuovi modelli formativi in grado rafforzare il profilo professionale dei docenti, favorire il superamento dei divari digitali e lo sviluppo del ruolo attivo e consapevole.

La *gamification,* definita come l'uso di elementi di gioco e di game-design all'interno di contesti non ludici (Deterding, Dixon, Khaled, Nacke, 2011), comprende varie tecniche di ludicizzazione dell'apprendimento.

All'interno di queste, troviamo il *Serious Game* – SG – definito da Bergeron (2006) "*un'applicazione digitale interattiva […] che ha un obiettivo sfidante; è divertente da usare e coinvolgente; incorpora concetti di punteggio; fornisce al partecipante un'abilità di conoscenza o atteggiamento che possono essere applicati al mondo reale"* (p. 398). Inoltre, i SGs sono strumenti in grado favorire un attivo coinvolgimento dei partecipanti e incoraggiare la riflessione e l'interiorizzazione dei cambiamenti (Anolli, Mantovani, 2011). Essi rappresentano le nuove frontiere della digitalizzazione dei processi formativi, producono apprendimento esperienziale e sviluppano *soft skills*. A sostegno di ciò, il recente studio di Gao e colleghi (2020) evidenzia come l'implementazione di SGs per lo sviluppo professionale dei docenti favorisca l'acquisizione di conoscenze e abilità specifiche, l'aumento della motivazione e la promozione di atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento.

Uno dei paradigmi psicologici che permettono l'acquisizione di *soft skills* è quello del *Collaborative Knowledge Building* (CKB) sottolineando la dimensione sociale e cooperativa dell'apprendimento (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2021). Il CKB viene definito dagli autori Scardamalia e Bereiter (2003) come il prodotto e la continua implementazione di idee di valore di una comunità attraverso le interazioni sociali.

2. Obiettivi e metodologia: una revisione sistematica

Obiettivo dello studio è quello di indagare le tendenze della letteratura attuale sui SGs e *gamification* in relazione ai vantaggi del modello CKB nei contesti formativi, tramite una revisione sistematica della letteratura. Le domande di ricerca, nello specifico, sono state:

– RQ1. *La metodologia dei SGs e della gamification viene utilizzata nei contesti di formazione insegnanti? Quale è la loro efficacia?*
– RQ2. *Esistono casi di implementazione di SGs per la formazione docenti secondo il paradigma del Collaborative Knowledge Building?*

Sono stati ricercati termini specifici negli abstract delle pubblicazioni forniti da database elettronici di carattere psicopedagogico: *APA PsycArticles, eBook Collection (EBSCOhost), Education Research Complete, ERIC, Psychology and Behavioral Sciences Collection.* Sono stati utilizzati i seguenti termini ricerca:

– RQ1: "*serious games in education"* OR "*gamification*" AND "*training teachers*";
– RQ2: "*serious games*" AND *"collaborative knowledge building".*

La selezione ha previsto i seguenti criteri di ammissibilità:

– articoli dal 2008 ad oggi che includano pratiche di *gamification*/SG;
– pubblicazioni accademiche (esclusi materiali di conferenza e rapporti);
– pubblicazioni che includano metodi di *gamification*/SG per la realizzazione di percorsi di formazione docenti;
– studi in lingua inglese o italiana.

3. Risultati

Dalla RQ1 sono emersi 200 risultati, di cui 139 pubblicazioni accademiche. La maggioranza di queste riporta esperienze di apprendimento realizzate con gli studenti, evidenziando i vantaggi nel loro coinvolgimento e nella loro partecipazione, mentre appare piuttosto carente la presenza di studi svolti con gli insegnanti. A tal riguardo, il lavoro di Nousiainen e colleghi (2018) evidenzia quattro aree di competenza dell'insegnante che possono essere sviluppate grazie all'implementazione del modello della *game-based pedagogy* (GBP): queste sono la dimensione pedagogica, tecnologica, collaborativa e creativa. Gli autori, inoltre, analizzano quattro approcci della GBP: l'utilizzo di giochi educativi, l'utilizzo di giochi di intrattenimento, l'apprendimento attraverso il game-design e l'utilizzo della ludicizzazione nei processi di apprendimento. Infine, gli autori sostengono che questi approcci sarebbero applicabili per la programmazione di interventi formativi degli insegnanti secondo il processo di *gamification*.

I risultati della RQ2 rilevano 8 articoli non pertinenti con la domanda di ricerca in questione. Questo dato dimostra la mancata associazione tra la CKB e la metodologia dei *Serious games.* Sebbene i risultati facciano riferimento all'utilizzo

dei *SGs* per lo sviluppo di competenze cooperative, nessuno di questi rientra nel modello del CKB.

4. Conclusioni

In conclusione, è possibile confermare l'efficacia dell'utilizzo della *gamification* e/o *Serious games* come strumenti per la formazione dei docenti. Tuttavia, il risultato della seconda domanda di ricerca potrebbe consentire da una parte di concentrare il focus dello studio sugli aspetti collaborativi e cooperativi offerti dalla metodologia, dall'altra costituire terreno fertile per la costruzione di un modello formativo capace di coniugare i *SGs* e il modello del CKB. Inoltre, può risultare utile individuare studi empirici e applicativi di SGs in contesti di apprendimento formali estendendo il target di riferimento a formatori, educatori, personale aziendale e studenti universitari. In ultimo, la ricerca futura sui SGs trarrebbe vantaggio dallo studio delle caratteristiche del gioco maggiormente efficaci per la promozione del coinvolgimento dei partecipanti e del supporto all'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

Anolli L., Mantovani F. (2011). *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e Serious Games*. Bologna: Il Mulino.

Bereiter C., Scardamalia M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. In E. Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, J. Merriënboer, *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 73-78). Oxford: Elsevier Science.

Bergeron B. (2006). *Developing Serious Games*. Hingham (MA) USA: Thomson Delmar Learning.

Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9-15). DOI:10.1145/2181037.2181040

Gao L., Fabricatore C., Lopez M.X. (2020). Feasibility of Using Serious Games for Teachers' Professional Development: A Review of the Current Literature. *Proceedings of the 14th European Conference on Games Based Learning* (pp. 701-710). Academic Conferences International Limited.

Ligorio B., Cacciamani S., Cesareni D. (2021). *Didattica blended. Teorie, metodi ed esperienze*. Milano: Mondadori.

Nousiainen T., Kangas M., Rikala J., Vesisenaho M. (2018). Teacher competencies in game-based pedagogy. *Teaching and Teacher Education, 74,* 85-97. https://doi.org/-10.1016/j.tate.2018.04.012

Gli insegnanti e l'utilizzo della valutazione formativa durante la DAD: prospettive di ricerca

Marco Giganti
Dottorando di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
marco.giganti@unicatt.it

1. La valutazione formativa e la DAD

Le potenzialità pedagogiche e gli effetti sociali della valutazione formativa sono da tempo presi in considerazione dall'UNESCO e dal Consiglio d'Europa (CoE)[1]. Le finalità di tali organismi sono la promozione e la democratizzazione della società. Perciò essi hanno ritenuto opportuno incentivare l'impiego della VF durante la prima fase di diffusione del virus Sars-Cov-2, allo scopo di sostenere il coinvolgimento degli studenti quindi il loro percorso di apprendimento (Engzell, Frey, Verhagen, 2020; UNESCO 2020c, 2020d, 2020e; Hughes, 2020).

Nella primavera 2020 i governi nazionali hanno deciso la chiusura degli istituti scolastici e il repentino passaggio alla didattica a distanza come misure per il contrasto dei contagi e per non interrompere completamente le attività didattiche e formative[2]. Ogni sistema scolastico nazionale si è organizzato in maniera tale da rispondere ai bisogni di docenti, alunni e famiglie. Nella maggior parte dei casi tali sistemi hanno adottato la didattica a distanza tramite piattaforme di e-learning o di video conferenza (UNESCO, 2020a, 2020b). Di là dal ricorrere in maniera generalizzata e imprevista alla valutazione formativa, l'assunzione di quest'ultima in maniera sistematica nel funzionamento dei sistemi scolastici postula un insieme di azioni innovative su ampia scala, fra cui basta menzionare, a titolo di esempio, l'adeguata formazione pedagogica, didattica e docimologica di tutti gli insegnanti nonché l'assetto organizzativo del lavoro scolastico (Hattie, 2016).

Il presente scritto intende dare conto di un progetto di ricerca di dottorato in fase di svolgimento che ha lo scopo di rilevare le percezioni degli insegnanti circa

1 Ne sono un esempio l'obiettivo n. 4 dell'Agenda UNESCO 2030 (Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti) e la progettazione e l'implementazione del *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* ad opera del Consiglio d'Europa.

2 E.g. in Italia: DPCM 4 marzo 2020, art. 1, comma 1, lettera g); Nota dipartimentale 17 marzo 2020, n. 388; DL 25 marzo 2020, n. 19, art. 1, comma 2, lettera p); DL 8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, con L. 6 giugno 2020, n. 41, art. 2, comma 3; DL 19 maggio 2020, n. 34; DM 26 giugno 2020, n. 39; DM 7 agosto 2020, n. 89.

l'utilizzo della valutazione formativa durante il periodo di DAD, per identificare i bisogni formativi e le principali necessità a livello di organizzazione del lavoro scolastico.

2. Prospettive di ricerca

A partire da quanto appreso in letteratura, dalla definizione del quadro concettuale e dalle riflessioni sopra esposte sono state identificate le seguenti variabili: valutazione formativa (VF), impegno degli studenti (IdS), apprendimento (A), competenze di cultura democratica (CDC) e didattica a distanza/didattica digitale integrata (DAD/DDI). Secondo quanto emerso dall'analisi della letteratura le variabili in parola sono in relazione sistemica tra di loro nelle seguenti modalità: l'impegno influisce sull'apprendimento e questo sulla costruzione delle CDC e viceversa; l'impegno degli studenti influisce sulla costruzione di CDC e viceversa; l'impegno influisce sull'apprendimento e viceversa; l'apprendimento influisce sulla costruzione delle CDC e viceversa. Vi è una dinamica di relazioni condizionali, bidirezionali e pluridirezionali tra di esse.

A partire dall'individuazione delle variabili e tenendo conto delle riflessioni sopra elencate sono formalizzate le seguenti questioni-problemi generali e specifiche:

- Q generale: L'utilizzo della valutazione formativa nella DAD ha influito sull'impegno, sull'apprendimento e sulla costruzione delle CDC degli studenti?
- Q (1): L'impegno degli studenti durante la DAD, tramite l'utilizzo della valutazione formativa, ha influito sul loro apprendimento?
- Q (2): L'apprendimento degli studenti in DAD, tramite l'utilizzo della valutazione formativa, ha influito sulla costruzione delle CDC?
- Q (3): La costruzione delle CDC degli studenti in DAD, tramite l'utilizzo della valutazione formativa, ha influito sul loro impegno?

Per dare risposta a tali questioni si intende approcciare uno studio di caso su alcuni istituti scolastici omnicomprensivi statali e paritari. Tale disegno è stato individuato per le seguenti ragioni: la ricerca si svolge in un arco temporale coincidente con quello di un Dottorato e si inserisce nel contesto scolastico caratterizzato da procedure e gestioni temporali complesse; l'impossibilità, per ragioni etiche, di sviluppare un disegno di ricerca con intervento che preveda la riproposizione di condizioni verificatesi nel periodo critico della pandemia e che richieda tempo eccessivo ai docenti.

In una prima fase si ipotizza un'indagine, utilizzando lo strumento del questionario, attraverso la quale raccogliere: dati riguardanti le caratteristiche professionali dei docenti; azioni didattiche dell'istituto scolastico; percezioni, convinzioni, atteggiamenti e pratiche dei docenti nei confronti delle variabili in parola; risorse e limiti riscontrati. A coloro che rispondono si immagina chiedere, se esistenti, di condividere materiali che indichino: n° ore di collegamento, inter-

venti durante la lezione, produzione di elaborati; esito delle prove di verifica/esami, materiale grigio della VF. Per una seconda fase si pensano approfondimenti sui dati emersi tramite interviste e *focus group*. In una terza fase si ipotizzano interventi formativi a partire dai bisogni emersi.

Nell'eventualità di un accesso a dati oggettivi si potrebbe rilevare la prossimità o la distanza dai dati soggettivi frutto delle percezioni degli insegnanti. Considerati dunque questi elementi si rileverà cosa è successo concretamente nei casi individuati e, per essi, qual è stato l'effetto delle politiche UNESCO e CoE. Solo a questo punto ci si potrà chiedere quali sono i fattori che hanno influito positivamente o negativamente su tale processo.

3. Gli insegnanti e la valutazione formativa nella DAD

Come si può evincere dalle riflessioni sopra esposte, il ruolo e le competenze degli insegnanti nella gestione della valutazione formativa nella DAD/DDI sono state e sono di primaria importanza. Tra le cose, i risultati attesi di questa ricerca sono legati alla formulazione di riflessioni e indicazioni per una migliore strutturazione delle politiche e delle attività di formazione per gli insegnanti e per la (ri)progettazione didattica.

Infine, in una prospettiva a lungo termine la metodologia che si intende utilizzare per condurre questa ricerca potrebbe contribuire a rafforzare le relazioni tra operatori, insegnanti e gli attori scolastici in genere.

Riferimenti bibliografici

Engzell P., Frey A., Verhagen M.D (2020). *Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic* (29 October 2020).

Hattie J. (2016). *L'apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.

Hughes C. (2020). *Some implications of covid 19 for remote learning and the future of schooling, In Progress Reflection*, April 2020, No. 36.

UNESCO (2020a). *COVID-19 Education Response. Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*, Issue note n° 2.1.

UNESCO (2020b). *Ensuring effective distance learning during COVID-19 disruption Guidance for teachers*.

I nuovi bisogni degli insegnanti. Studio longitudinale a partire dai dati internazionali

Eleonora Mattarelli
Dottoranda di ricerca - Sapienza Università di Roma
eleonora.mattarelli@uniroma1.it

1. Introduzione

Negli ultimi anni l'Italia ha avviato una stagione di rinnovamento della classe docente dovuta al progressivo pensionamento di un'ampia generazione di insegnanti e alle azioni intraprese dal MIUR con la pubblicazione di diverse procedure concorsuali. Le crescenti immissioni in ruolo di aspiranti docenti e gli scenari che si aprono dinnanzi ai dirigenti scolastici all'inizio di ogni anno pongono le basi per un ripensamento urgente della formazione iniziale, ma anche dell'aggiornamento in itinere degli insegnanti (Magni, 2019), complicati da quanto emerso nel periodo pandemico.

La *Teacher Education and Research*, a tal proposito, è diventata un ambito di approfondimento e di ricerca sempre più florido e in grado di attrarre l'interesse degli studiosi sia per il cospicuo investimento di risorse umane ed economiche avvenuto, sia per le evidenze scientifiche che sottolineano l'importanza rivestita dal docente per il successo scolastico dello studente. Dall'indagine internazionale OCSE-PISA, infatti, è emerso che insegnanti ben preparati e motivati hanno con il loro modo di stare in aula ricadute sul benessere e sui risultati negli apprendimenti degli studenti.

Oltre a ragionare sulla formazione tripartita della classe docente (preservizio, inserimento professionale e aggiornamento in itinere), molti paesi hanno avviato particolari riflessioni in merito alla formazione iniziale giungendo all'elaborazione di due possibili modelli: il modello concorrente, in cui la formazione professionale degli aspiranti insegnanti si sovrappone a quella accademica, e il modello consecutivo in cui la formazione ha luogo dopo l'acquisizione del titolo di studio terziario (Baldacci et ali, 2020).

Quali sono i bisogni emergenti di chi oggi si appresta a intraprendere la carriera scolastica? Il presente contributo ha l'obiettivo di esaminare l'evoluzione nell'ultimo decennio delle opinioni e dei bisogni formativi degli insegnanti in una prospettiva internazionale. A partire dagli ultimi risvolti che hanno visto docenti e studenti, famiglie e dirigenti scolastici coinvolti in un'emergenza sanitaria divenuta ben presto anche socio-educativa (OECD, 2021), saranno analizzati in particolare i bisogni espressi dagli insegnanti così come riportati nell'ultima indagine OCSE-TALIS (OECD, 2019), facendo particolari rimandi al contesto nazionale.

2. Lo studio

L'indagine TALIS, *Teaching and Learning International Survey*, realizzata dall'OCSE con ciclicità quinquennale, è lo studio internazionale dedicato agli insegnanti e alla loro professione. L'ultima edizione disponibile risale al 2018 e ha visto la partecipazione di 124.000 insegnanti provenienti da 31 paesi.

I risultati riguardanti l'Italia fanno emergere un quadro variegato: gli insegnanti si ritengono soddisfatti per la formazione iniziale ricevuta e partecipano nel 93% dei casi a occasioni di aggiornamento professionale. Di contro però solo il 64% di loro (cfr. media OCSE 79%) afferma di aver condotto approfondimenti relativi ai contenuti disciplinari, pedagogici e didattici nei momenti di formazione e solo per il 25% (cfr. media OCSE 49%) è stato progettato un percorso di inserimento e accompagnamento professionale a inizio carriera. Le aree formative più carenti sono le TIC (Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione), la gestione dei contesti multiculturali e multilingue e i BES (Bisogni Educativi Speciali).

Il quadro internazionale è simile. Per quel che riguarda il bisogno di sentirsi parte di un contesto e di percepire un clima cooperativo con e tra i colleghi, i dati TALIS ci informano che negli ultimi anni, dal 2013 al 2018, il numero di insegnanti concordi nell'affermare che nella loro scuola c'è una cultura collaborativa e un mutuo supporto è aumentato in un terzo dei paesi. Infatti, il 95% dei dirigenti scolastici e l'87% dei docenti ritengono di poter fare affidamento sui colleghi. Questo bisogno di collaborazione è rilevante perché il clima cooperativo è correlato con la partecipazione a momenti di aggiornamento professionale. Inoltre, chi avverte di avere un alto livello di autonomia professionale e di operare in un contesto collaborativo è più propenso a prendere parte alla formazione in itinere e quindi a modificare in ottica migliorativa la propria didattica.

Allo stesso modo, il 22% degli insegnanti pensa di voler essere più formato sui BES. Nel periodo considerato, infatti, è aumentata considerevolmente la percentuale di docenti che partecipano a occasioni di formazione sui BES ed è aumentata anche la percentuale di coloro che avvertono tutto ciò come un bisogno: il 32% dei dirigenti scolastici afferma che la qualità dell'insegnamento all'interno della scuola è messa alla prova dalla mancanza di risorse specializzate nell'insegnamento rivolto a studenti con BES.

In aggiunta, la pandemia ha evidenziato particolarmente un'urgenza espressa già nel 2018 dal 18% degli insegnanti, ovvero essere formati sull'utilizzo delle TIC come supporto nella pratica quotidiana. Nonostante l'aumento nell'impiego delle TIC per la realizzazione di lavori in classe nel 53% dei casi (grazie al processo di digitalizzazione e al turn-over della classe docente), il 56% degli insegnanti in media OCSE afferma di essere stato introdotto all'utilizzo delle TIC nella formazione iniziale, mentre meno della metà, il 43%, sente di esserne pratico a inizio carriera (OECD, 2014, 2019).

3. Conclusioni

Dalla prima edizione di TALIS 2008 all'ultima del 2018 sono mutate l'eterogeneità delle classi e le sfide poste dalla quotidianità, ma anche i contesti scolastici e gli strumenti utilizzati a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento. Il dilagare dell'emergenza pandemica, inoltre, ha acuito alcuni dei bisogni già avvertiti dagli insegnanti. Il senso di collegialità, i BES e l'impiego delle TIC sia nella didattica a distanza sia nella pratica quotidiana sono solo alcuni esempi (OECD, 2014, 2019, 2021).

A tal proposito quali sono le triettorie future della formazione degli insegnanti?

I bisogni espressi sono mutati nel tempo poiché a quelli già noti se ne sono aggiunti di nuovi. Negli ultimi anni molti docenti si sono formati, hanno accresciuto il senso di auto-efficacia e messo in luce alcune potenzialità e criticità delle pratiche didattiche, tuttavia, se l'obiettivo è implementare il sistema scuola per fare in modo che sia efficiente ed efficace, allora è bene ascoltare la voce di chi in essa lavora, riprogettando urgentemente la formazione sia iniziale che in itinere dei docenti e inserendosi in un complesso dibattito che già da qualche anno catalizza l'attenzione.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M., Nigris, Riva M.G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Magni F. E. (2019). Ripensare la formazione iniziale degli insegnanti: una necessità non più rimandabile. *Dirigere le Scuole*, 113-119.

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS. Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/9789264196261-en

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD (2021). *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic.* Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en

Outdoor school e educazione ambientale: un nuovo modo di pensare alla didattica e di fare scuola

Alessandra Natalini
Dottoranda di ricerca - Sapienza Università di Roma
alessandra.natalini@uniroma1.it

1. Introduzione

L'*Outdoor Education* può essere considerato un approccio basato su "esperienze concrete in situazioni reali" e una forma di ricerca interdisciplinare che proietta lo spazio di apprendimento oltre l'aula, nella vita, nella società, nell'ambiente naturale e culturale, dove l'accento viene posto sulla relazione tra esperienza sensoriale, apprendimento e contesto in cui si realizza (NEETF, 2000). Tale approccio si colloca all'interno di quel movimento delle *Scuole all'aperto*, nate per ragioni mediche e assistenzialistiche e per rispondere ai bisogni di bambini con specifiche malattie, come la tubercolosi, diffondendosi in opposizione alla scuola tradizionale e assumendo progressivamente un carattere sempre più pedagogico. Evidente appare il riferimento alla più solida tradizione pedagogica, che va da Rousseau a Fröbel, da Thoreau a Ferrière, da Montessori a Freire, e soprattutto al contributo di Giuseppina Pizzigoni, grazie alla quale la natura assume un ruolo centrale nella formazione globale della persona al fine di assicurarle il benessere psico-fisico. Tale visione, ancora presente nelle esperienze degli *Asili nel bosco,* nate negli anni Cinquanta (Chistolini, 2016; Pizzigoni, 1931), è giunta fino a noi in numerosissime forme.

2. Insegnamento, apprendimento e *Outdoor Education*

Le ricerche internazionali mostrano come i docenti, pur riconoscendo la necessità di una formazione specifica in fatto di educazione *outdoor* e di maggiori risorse e tempi da dedicare a tali generi di esperienze, sono consapevoli del valore che riveste l'apprendimento all'aperto per gli studenti, tanto da impegnarsi a contrastare gli ostacoli incontrati che ne impediscono una adeguata attuazione (Higgins, 2006; Kendall, 2006). L'INDIRE (2021) ha sottolineato come l'*Outdoor Education* apporti numerosi vantaggi psicologici, sociali, educativi e fisici all'individuo e la letteratura rileva come l'ambiente naturale abbia positive ricadute sia sullo studente sia sul suo contesto di apprendimento, generando effetti a cascata sul piano personale e scolastico, nonché sullo sviluppo di comportamenti pro-ambientali (Fig.1). Relativamente a questi ultimi, la scuola è chiamata a costruirli attraverso

una educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile di qualità, intendendo per "educazione ambientale" quel processo che mette in grado l'individuo "di giungere ad una migliore conoscenza dei rapporti che esistono fra l'uomo e l'ambiente naturale e che permettono la vita su questa terra" (Pennisi, Zavalloni, 1992, p. 9) e per "sviluppo sostenibile" la capacità di soddisfare "i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni" (Ferri, Mariani, Palmisano, Peragine, 2016, pp. 12-13).

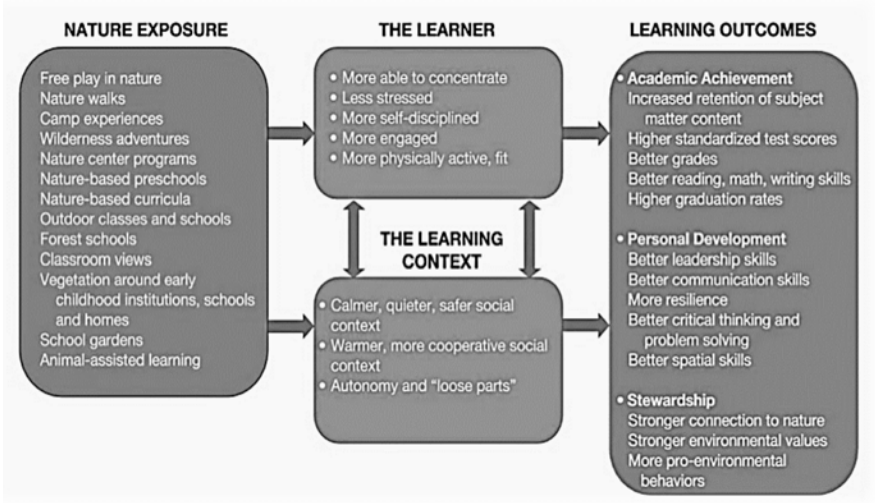

Fig. 1: *Effetti dell'esposizione all'ambiente naturale sullo studente, sul suo contesto di apprendimento e sull'apprendimento* (Kuo, Barnes, Jordan, 2019)

A partire dagli anni Settanta, l'educazione ambientale ha assunto progressivamente grande rilevanza (UNESCO, 2015; MIUR, 2017), a seguito del crescente squilibrio tra uomo e natura, che ha implicato una profonda trasformazione della cultura (Bardulla, 1980). I passi più incisivi sono stati compiuti in Italia grazie all'introduzione dell'educazione ambientale nelle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012; 2018) e all'affermarsi delle nuove esperienze di *Outdoor Education* volte a creare una comunità educante, capace di garantire un cambiamento radicale, ormai necessario (Dozza, 2018), di de-istituzionalizzazione delle forme di apprendimento scolastico (Vaccarelli, 2016) nell'intento di realizzare una didattica "interdisciplinare" (Semeraro, 1990).

3. Competenze chiave per "un'educazione verde"

L'UNECE (2012) ha indicato quattro macroaree che racchiudono le competenze chiave che deve possedere l'insegnante per realizzare un'educazione "verde", ovvero:

– learning to know;
– learning to do;
– learning to live together;
– learning to be.

In questa accezione l'insegnante deve trasformarsi in ricercatore e regista, che mantiene un controllo responsabile, ma non visibile dell'esperienza, accettandone il "rischio". Egli deve intendere l'*indoor* e l'*outdoor* come elementi complementari e interdipendenti e avere consapevolezza degli spazi in cui opera, al fine di evidenziarne limiti e possibilità (Farné, 2018), svolgendo una funzione di leader (Semeraro, 1990) flessibile, capace di assumere decisioni in situazione (Schenetti, Salvaterra, & Rossini, 2015), di usare un approccio olistico, di integrare pensiero e azione, di immaginare percorsi alternativi e di trasformare la realtà attraverso la capacità di modificare il proprio modo di imparare (MATTM, 2014). A partire dall'osservazione dei bisogni e degli interessi di ciascun bambino, il docente deve promuovere in lui comportamenti sociali e ambientali adeguati (Malavasi, 2014) offrendogli la possibilità agli allievi di superare gli ostacoli in modo autonomo, innescando processi individuali e collettivi di ricerca usando il pensiero critico.

In sintesi, il profilo dell'insegnante, fautore di una "pedagogia verde", è quello di colui che riesce a modificare abitudini e modi di rapportarsi all'ambiente naturale e all'apprendimento degli allievi, a co-progettare e a lavorare insieme a genitori e a esperti, oltre che ai servizi del territorio (Pennisi, Zavalloni, 1992), facendo vivere natura e società nell'aula scolastica, poiché "quando le forme e gli strumenti didattici saranno subordinati alla sostanza dell'esperienza, allora sarà possibile operare questa identificazione, e la cultura diventerà la parola d'ordine della democrazia" (Dewey, 1970, p. 40).

Riferimenti bibliografici

Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola João* de *Deus, Outdoor education.* Milano: FrancoAngeli.

Dewey J. (1970). *Scuola e società.* Firenze: La Nuova Italia.

Dozza L. (ed.) (2018). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.

Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (eds.) (2018). *Oudoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.

Ferri G., Mariani A., Palmisano F., Peragine V. (eds.) (2016). *L'uomo e la natura: sostenibilità sociale e ambientale*. Roma: Studium.

Higgins P., Nicol R., Ross H. (2006). *Teachers' approaches and attitudes to engaging with the natural heritage through the curriculum*. Scottish Natural Heritage Commissioned Report No. 161 (ROAME No. F04AB04).

INDIRE (2021). "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*. Firenze: INDIRE.

Kendall S., Murfield J., Dillon J., Wilkin A. (2006). *Education outside the classroom: research to identify what training is offered by initial teacher training institutions*. Nottingham: National Foundation for Educational Research.

Kuo M., Barnes M., Jordan C. (2019). Do experiences with nature promote Learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers Psychology*, *10*, 305, 1-9.

Malavasi P. (2014). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana.* Brescia: La Scuola.

MATTM (2014). *Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile 2014.* https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* Roma: MIUR.

MIUR (2017). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità elaborato dal Ministero dell'Istruzione.* Roma: MIUR.

MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma: MIUR.

NEETF (2000). *Environment-based education*. Washington: The National Environmental Education & Training Foundation.

ONU (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015.

Pennisi M. F., Zavalloni D. (1992). *I bambini e la natura. Esperienze per educare all'ambiente.* Bologna: Nicola Milano.

Pizzigoni G. (1931). *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia.* Milano: Ufficio di Propaganda della "Rinnovata".

Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.

UNECE (2012). *Learning for the future: competences in Education for Sustainable Development.* Geneva: UNECE.

Vaccarelli A. (ed.). Outdoor education: la scuola fuori. In L. M. Calandra, T. González Aja, A. Vaccarelli, *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche* (pp. 45-60). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

La valutazione online. Potenzialità e criticità

Nazarena Patrizi
Dottoressa di ricerca - Università Roma Tre
nazarena.patrizi@uniroma3.it

1. Introduzione

Negli ultimi due anni la Didattica a Distanza (DaD), che annovera tra i suoi aspetti fondamentali la ridefinizione del processo di valutazione, ha rappresentato per gli alunni e gli insegnanti di tutto il mondo, l'unico modo possibile di fare formazione e creare apprendimento.

Le nostre scuole hanno dovuto fare i conti con la rimodulazione delle risorse disponibili, non solamente di tipo strumentale, ma anche a livello didattico-valutativo. La pandemia è stata un potente catalizzatore del processo di digitalizzazione della scuola, che ha permesso di analizzarne le carenze.

Infatti, la debolezza dell'infrastruttura tecnologica, l'inesperienza degli insegnanti, il divario di informazioni, l'inadeguatezza e la complessità dell'ambiente casalingo, sono solo alcune delle criticità emerse (Murgatrotd, 2020).

Per capire meglio il ruolo della DaD in questo processo trasformativo, concentreremo la nostra attenzione sull'analisi del punto di vista dei docenti, soprattutto sul tema dei processi di rilevazione e valutazione utilizzati nella didattica online italiana.

2. Indagini a confronto

La *School Education Gateway* (2020) ha condotto un'indagine, su un campione di 4.859 soggetti provenienti da 40 Paesi, dalla quale emerge che, proprio nel periodo pandemico, il 67% dei docenti si è approcciato per la prima volta alla didattica online.

La formazione degli insegnanti all'uso delle tecnologie digitali è sempre stato un ambito affrontato attraverso una prevalenza di momenti espositivi, raramente seguiti dalla messa in pratica dei presupposti teorici (Marzano, Calvani, 2020).

Il Rapporto Invalsi (2021) ha messo in evidenza un generalizzato decremento degli apprendimenti degli studenti in tutti gli ordini di scuola, maggiormente evidente al crescere dei gradi scolastici, soprattutto per quel che concerne l'Italiano e la Matematica.

Sembrerà superfluo ricordare che la DaD per avere un riscontro pratico efficace

necessita di supporti tecnologici adeguati, ma anche di competenze sui processi di familiarizzazione informatica che consentano un impiego funzionalmente idoneo dei dispositivi prescelti (D'Alonzo, 2017).

La didattica in presenza e quella a distanza non dovrebbero avvalersi dei medesimi strumenti, né delle stesse attività, ma dovrebbero avere delle precise e distintive peculiarità, per questo, attuare una semplice trasposizione della didattica tradizionale al digitale, potrebbe inficiare il modello trasmissivo didattico (Capperucci, 2020).

Potremmo essere indotti erroneamente a pensare che la differenza tra le due tipologie di sistema didattico-valutativo sia attribuibile esclusivamente all'uso delle tecnologie, in realtà se nel passaggio qualcosa non va come dovrebbe, la "causa" è rintracciabile anche e soprattutto nei metodi didattici: le tecnologie saranno efficaci solo se integrate con metodi efficaci (Hattie, 2009).

In un'analisi complessiva del fenomeno dovremmo considerare anche le caratteristiche degli studenti di oggi, i quali fanno parte di una generazione nata in un'epoca storica caratterizzata dall'adozione massiva del digitale, le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), sono parte integrante della loro quotidianità e, ne trasformano progressivamente e radicalmente, l'ambiente di apprendimento: utilizzando, per esempio, giochi digitali e social media l'apprendimento assume le caratteristiche di una maggiore collaborazione, e questo ha effetti positivi anche sulla motivazione (Cameron, Green, 2019).

Il diverso *setting* comunicativo e interattivo è un elemento discriminante tra le due tipologie di modelli formativi: le potenzialità teoriche dell'innovazione tecnologica si annullano di fronte ad una inadeguata conoscenza delle potenzialità distrattive dello strumento tecnologico in continuità con l'inevitabile riduzione di spazi temporali e cognitivi (Hattie, 2009).

Elemento focale della discussione diventa dunque la valutazione che assume estrema importanza: il privilegiare di questa sovrapposizione degli approcci tradizionali nei momenti didattici e valutativi, ha inficiato anche l'apprendimento, penalizzato dall'assenza quasi totale di feedback.

Alcuni docenti, per ovviare al problema si sono rivolti alla didattica "laboratoriale" (Indire, 2020): hanno incentivato le attività di socializzazione tra gli studenti, utilizzato maggiormente i gruppi di lavoro, e implementato i processi di autovalutazione e valutazione tra pari.

Questo tipo di approccio è risultato efficace in quanto ha permesso di considerare positivamente la DaD sia per quanto concerne le modalità valutative messe in campo, sia per tutti gli aspetti legati alla formazione.

I docenti che hanno attuato una didattica attiva, collaborativa e volta allo sviluppo del pensiero critico, contestualmente hanno anche fatto uso, nel processo valutativo, di forme di autovalutazione da parte degli studenti e di forme di valutazione tra pari.

In particolare il recentissimo rapporto di sintesi dei risultati Invalsi (2021), mette inconfutabilmente in luce una zona d'ombra della DaD: la mancanza di una valutazione formativa online efficace.

Tale mancanza, facilmente imputabile alla situazione non prevedibile con cui il mondo, in particolare quello scolastico-formativo, ha dovuto fare i conti, ci ha permesso di prendere coscienza dell'ancora insufficiente diffusione nelle pratiche didattico-valutative, dei processi di valutazione formativa che risulterebbero in realtà facilitati dalle procedure digitalizzate.

3. Conclusioni

La fotografia emersa dal confronto dei risultati ottenuti nei vari contesti di ricerca, ci ha mostrato le criticità di un processo didattico-valutativo nato dall'emergenza.

La prospettiva futura dovrà necessariamente privilegiare una didattica e una valutazione attive, che vadano oltre la didattica tradizionale, conservandone i punti di forza e favorendo l'acquisizione di elementi innovativi sempre più in linea con le richieste di un mondo in continua trasformazione e sempre più interconnesso.

Riferimenti bibliografici

Cameron E., Green M. (2019). *Making sense of change management: A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change*. Philadelphia, PA: Kogan Page Publishers

Capperucci D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione, 23*(2), 13-22.

D'Alonzo L. (2017). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.

Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement.* London-New York: Routledge.

Indire (2020). *Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo*. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf

Invalsi (2021). *Rapporto Invalsi 2021. I risultati delle Prove Invalsi 2021*. https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/

Marzano A., Calvani A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 127-141.

Murgatrotd S. (2020). *COVID-19 and Online learning.* Canada: University of Alberta.

School Education Gateway (2020). *Sondaggio sull'apprendimento online e a distanza*. https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching

Siped

I due volumi raccolgono gli Atti delle sessioni parallele e delle sessioni Junior del Convegno Nazionale SIPED dal titolo *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte* che si è svolto online dal 27 al 29 gennaio 2022 ed è stato organizzato con l'apporto del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. I due volumi riflettono una ricchezza e una vivacità importanti sia da un punto di vista quantitativo, per la numerosità dei contributi, sia qualitativo per l'originalità e la diversità di prospettive con cui è stata affrontata una tematica così urgente nel dibattito politico-pedagogico contemporaneo. È il segno della vitalità di una comunità accademica che ogni giorno s'impegna per promuovere e assicurare una formazione degli insegnanti di qualità innervata da valori quali la giustizia, l'uguaglianza, la libertà per una scuola autenticamente democratica e inclusiva.

Amalia Lavinia Rizzo è Professoressa Associata nel Settore Scientifico-Disciplinare M-PED/03 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna Didattica inclusiva e Pedagogia e didattica speciale per l'inclusione.

Veronica Riccardi è Ricercatrice nel Settore Scientifico-Disciplinare M-PED/01 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Pedagogia Generale e Pedagogia Interculturale e Sociale.

9 788867 609451
pensamultimedia.it