

Professionalità studi

*Trimestrale on-line di studi su
formazione, lavoro, transizioni occupazionali*

In questo numero

La professionalità docente tra nuovi paradigmi e consolidate funzioni

- insegnamento e relazione educativa ai tempi del Covid-19
- competenze orientative e relazionali degli insegnanti e gestione critico-riflessiva della relazione educativa
- pianificazione e controllo della carriera, proattività, self-perceived employability e percezioni-mercato del lavoro di studenti/esse
- le pratiche valutative nelle scuole
- nuove tecnologie, media education
- sostegno e inclusione, le competenze dei docenti

N. 3 luglio-agosto-settembre 2021

PROFESSIONALITÀ STUDI

Rivista trimestrale, edita da STUDIUM in collaborazione con ADAPT University Press, per l'analisi e lo studio delle transizioni occupazionali nella nuova geografia del lavoro. Contatto: professionalitastudi@edizionistudium.it

DIREZIONE

Giuseppe Bertagna, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo;
Roberto Rizza, Ordinario di Sociologia dei processi economici e del lavoro, Università di Bologna;
Giuseppe Scaratti, Ordinario di Psicologia del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano;
Michele Tiraboschi, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Modena e Reggio Emilia.

CONSIGLIO SCIENTIFICO DI REFERAGGIO

Anna Alaimo, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Catania; **Giuditta Alessandrini**, Ordinario di Pedagogia Sociale e del Lavoro, Università degli studi di Roma Tre; **Henar Álvarez Cuesta**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de León (*España*); **Marco Azzalini**, Associato di Diritto Privato, Università di Bergamo; **Gabriele Ballarino**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università di Milano; **Elisabetta Bani**, Associato di Diritto dell'Economia, Università di Bergamo; **Alessandro Bellavista**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Palermo; **Paula Benevene**, Professore Associato Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Lumsa, Roma; **Vanna Boffo**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Marina Brollo**, Ordinario di diritto del lavoro, Università di Udine; **Guido Canavesi**, Associato di Diritto del lavoro, Università di Macerata; **Silvia Ciucciiovino**, Ordinario Diritto del lavoro, Università Roma Tre; **Anna Michelina Cortese**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Catania; **Madia D'Onghia**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Foggia; **Loretta Fabbri**, Ordinario di Didattica e metodologia dei processi educativi e formativi, Università di Siena; **Monica Fedeli**, Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Padova; **Paolo Federighi**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Valeria Fili**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Udine; **Rodrigo Garcia Schwarz**, Profesor Doctor del Postgrado en Derechos Fundamentales de la Universidad del Oeste de Santa Catarina (*Brasil*); **Jordi García Viña**, Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Barcelona (*España*); **José Luis Gil y Gil**, Catedrático de Derecho del Trabajo, Universidad de Alcalá, Madrid (*España*); **Teresa Grange**, Ordinario di Pedagogia Sperimentale, Università della Valle d'Aosta; **Lidia Greco**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Bari; **Djamil Tony Kahale Carrillo**, Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Politécnica de Cartagena (*España*); **Alessandra La Marca**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo; **Antonio Loffredo**, Associato Diritto del lavoro, Università di Siena; **Isabella Loiodice**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Foggia; **Nicole Maggi Germain**, Maître de conférences HDR en Droit privé (Droit social), Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne (*France*); **Patrizia Magnoler**, Ricercatrice a tempo indeterminato di Didattica e pedagogia speciale, Università di Macerata; **Claudio Melacarne**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Siena; **Lourdes Mella Méndez**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo, Universidad de Compostela (*España*); **Viviana Molaschi**, Associato di Diritto Amministrativo, Università di Bergamo; **Massimiliano Monaci**, Ordinario di Sociologia generale, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano; **Eleonora G. Peliza**, Profesora Adjunta Regular por concurso, Cátedra de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Morón, Buenos Aires (*Argentina*); **Rodrigo Ignacio Palomo Vélez**, Profesor de Derecho del Trabajo, Universidad de Talca (*Chile*); **Luca Paltrinieri**, Maître de conférences en Philosophie politique, Université de Rennes (France); **Paolo Pascucci**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Urbino Carlo Bo; **Flavio Vincenzo Ponte**, Ricercatore di Diritto del lavoro, Università della Calabria; **Rocco Postiglione**, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre; **Juan Ramón Rivera Sánchez**, Catedrático de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Giuliana Sandrone**, Straordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo; **Pier Giuseppe Rossi**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Macerata; **Alfredo Sánchez-Castañeda**, Coordinador del Area de Derecho Social, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (*México*); **Annalisa Sannino**, Research Fellow CRADLE, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Finland; **Francesco Seghezzi**, Presidente Fondazione ADAPT; **Maurizio Sibilio**, Ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale, Università di Salerno; **Esperanza Macarena Sierra Benítez**, Profesora Contratada Doctora Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Sevilla (*España*); **Nancy Sirvent Hernández**, Catedrática de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Lorenzo Speranza**, Ordinario di Sociologia del Lavoro, Università di Brescia; **Maura Striano**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Federico II di Napoli; **Lucia Valente**, Ordinario Diritto del lavoro, Università La Sapienza Roma; **Sabine Vanhulle**, Professeure ordinaire, Rapports théorie-pratique en formation, alternance et didactique des savoirs professionnels, Université de Genève (*Suisse*); **Antonio Varesi**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore; **Luca Vecchio**, Associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Università degli Studi di Milano-Bicocca; **Maria Giovanna Vicarelli**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università Politecnica delle Marche; **Giuseppe Zanniello**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo.

REDAZIONE

Lilli Viviana Casano (redattore capo); **Paolo Bertuletti**; **Emanuele Dagnino**; **Giorgio Impellizzieri**; **Stefania Negri**; **Elena Prodi**; **Lavinia Serrani** (area internazionale); **Silvia Spattini**; **Tomaso Tiraboschi**; **Paolo Tomassetti**.

ADAPT – Centro Studi Internazionali e Comparati DEAL (Diritto Economia Ambiente Lavoro) del Dipartimento di Economia Marco Biagi – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Viale Berengario, 51 – 41100 Modena (Italy)
– Tel. +39 059 2056742; Fax +39 059 2056043. Indirizzo e-mail: aup@adapt.it

Dichiarazione di pubblicazione etica e lotta alla negligenza editoriale

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono l'impegno nei confronti della comunità scientifica di garantire i più alti standard etici in campo editoriale e di adottare tutte le possibili misure per lottare contro ogni forma di negligenza. La pubblicazione prende a riferimento il codice di condotta e buone prassi che il Comitato per l'etica nelle pubblicazioni (COPE) stabilisce per gli editori di riviste scientifiche.

Nel rispetto di tali buone prassi, gli articoli sono referati in doppio cieco da membri di un comitato scientifico di referaggio di alto livello tenendo conto di criteri basati sulla rilevanza scientifica, sulla originalità, sulla chiarezza e sulla pertinenza dell'articolo presentato. Sono garantiti l'anonimato dei revisori e degli autori, così come la totale riservatezza del processo di valutazione, del contenuto valutato, del rapporto consegnato dal revisore e di qualunque altra comunicazione incorsa tra la Direzione o la Redazione e il Consiglio scientifico di referaggio. Allo stesso modo, verrà mantenuta la più totale riservatezza in merito ad eventuali lamentele, reclami o chiarimenti rivolti da un autore nei confronti della Direzione, della Redazione o del Consiglio scientifico di referaggio.

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono, altresì, il proprio impegno per il rispetto e l'integrità degli articoli presentati. Per questa ragione, il plagio è assolutamente vietato, pena l'esclusione dal processo di valutazione. Accettando i termini e le condizioni indicate, gli autori garantiscono che gli articoli e i materiali ad essi associati abbiano carattere di originalità e non violino i diritti d'autore. In caso di articoli in coautoria, tutti gli autori coinvolti devono manifestare il pieno consenso alla pubblicazione, dichiarando altresì che l'articolo non è stato altrove previamente presentato o pubblicato.

SOMMARIO - n. 3/2021

Editoriale

GIUSEPPE BERTAGNA, MICHELE TIRABOSCHI 1

Ricerche: *La professionalità docente tra nuovi paradigmi e consolidate funzioni*

ANTONIA CUNTI, ALESSANDRA PRIORE, *Insegnamento e relazione educativa. Luci e ombre ai tempi del Covid-19*..... 4

CRISTINA VEDOVELLI, *Il ruolo delle competenze relazionali degli insegnanti nel processo formativo degli studenti: strategie e strumenti per la didattica*..... 24

FRANCESCO LO PRESTI, *Formarsi all'insegnamento. La gestione critico-riflessiva della relazione educativa* 43

CONCETTA TINO, MONICA FEDELI, *“Relazione tra pianificazione e controllo della carriera, proattività, self-perceived employability e percezioni-mercato del lavoro di studenti/esse”:* traduzione e affidabilità di una scala di misurazione 63

DAVID MARTÍNEZ-MAIRELES, MILA NARANJO LLANOS, DAVIDE CAPPERUCCI, *Analizar, reflexionar y actuar sobre las prácticas evaluativas en el entorno escolar: una investigación empírica realizada con los docentes de Toscana* 87

MARIA RICCIARDI, *Ambienti di insegnamento-apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie digitali, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti* 106

DILETTA CHIUSAROLI, VINCENZA BARRA, PIO ALFREDO DI TORE, *Docenti di sostegno, inclusione e media education nella scuola post-Covid*..... 130

DONATELLA FANTOZZI, <i>Inclusione: l'accomodamento ragionevole come professionalità diffusa</i>	138
MATTEO SCHIANCHI, <i>Il disagio di fronte alla disabilità. Un deflagrante implicito su cui centrare ricerca e formazione degli insegnanti</i>	148
MATTEO MAIENZA, <i>Le competenze dei docenti inclusivi. Rassegna della letteratura</i>	168
ANTONIO DI MAGLIE, <i>L'educazione motoria e sportiva ai tempi del Covid-19</i>	180
FRANCESCA DI MICHELE, <i>La Pedagogia della Natura per una rinnovata consapevolezza educativa</i>	193

Allegati

<i>Analizar, reflexionar y actuar sobre las prácticas evaluativas en el entorno escolar: una investigación empírica realizada con los docentes de Toscana - Tablas</i>	205
--	-----

Editoriale

Giuseppe Bertagna*, Michele Tiraboschi**

Sigmund Freud sosteneva che esistono tre professioni “impossibili”: psicanalizzare, governare e educare. Proprio l’impossibilità di quest’ultima professione esercitata nelle scuole, negli ultimi tempi, è stata messa ancor più in chiaro duramente l’emergenza pandemica. Le competenze richieste ai docenti dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado sono stata inedite rispetto alle routine tradizionali, ma anche da tempo ritenute indispensabili per questa professione: da quelle tecnologiche, a quelle empatiche/relazionali; da quelle giuridiche e comunicative, fino a quelle di carattere interdisciplinare. La professionalità docente vive, quindi, ancor più che in passato, una stagione di costante espansione dei propri limiti e confini, ma anche delle proprie potenzialità. Forse anche per questo, dopo i lunghi mesi di emergenza sanitaria, da più parti si è invocato un nuovo modo di pensare e di agire la formazione iniziale dei docenti, ma anche e nondimeno la loro formazione in ingresso e soprattutto continua. Sfide che diventano ora una importante occasione da cogliere per almeno un duplice ordine di motivi.

Innanzitutto perché, come rilevato recentemente dai periodici monitoraggi dell’OECD ⁽¹⁾, nel prossimo decennio si assisterà ad un forte ricambio di quasi la metà del corpo insegnante italiano per via dei pensionamenti. A questo elemento si aggiunge l’opportunità del prossimo *recovery plan* che rappresenta un possibile punto di svolta per ridisegnare la figura del docente per i prossimi decenni. Ma anche il preoccupante fenomeno per cui al declino demografico che fa diminuire da oltre un

* Professore Ordinario di Pedagogia, Università degli Studi di Bergamo.

** Professore Ordinario di Diritto del lavoro, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

⁽¹⁾ OECD, *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being*, 2021.

ventennio il numero gli studenti seguono politiche occupazionali che incrementano il numero dei docenti, tutti irrigiditi, tuttavia, da un'uniforme contrattualistica fordistica tipica del secolo scorso.

Non meno significative sono le sfide che riguardano la professionalità dei docenti universitari. Certamente la transizione a nuovi metodi e strumenti di insegnamento e apprendimento mediati dalla tecnologia, accelerata dalla crisi pandemica, ha trovato le istituzioni dell'istruzione terziaria meglio attrezzate, per le sperimentazioni già avviate nello scorso decennio. Nondimeno, restano importanti nodi da sciogliere sul fronte della professionalità dei docenti, non sempre in possesso di adeguate competenze per gestire un cambiamento che non sembra reversibile e riguarda non solo (e non tanto) il tema dell'utilizzo delle tecnologie, ma le stesse finalità della didattica universitaria di fronte alle trasformazioni profonde dei mercati del lavoro, il rapporto tra didattica e ricerca, il rapporto tra conoscenza teorica e pratica e il ruolo sempre più centrale che l'apprendimento situato riveste nei processi di formazione delle identità professionali degli studenti universitari.

Il presente numero della rivista raccoglie contributi che provano a declinare le diverse dimensioni della professionalità dei docenti nel XXI secolo: dal confronto con i nuovi principi epistemologici e metodologici che devono accompagnare una formazione iniziale e in servizio che corrisponda alle emergenze educative e formative che stiamo attraversando, fino all'urgenza di articolare una differenziazione di compiti, responsabilità, ruoli della funzione docente.

Sul solco della prima riflessione, che percorre comunque l'intero fascicolo, si collocano in particolare i contributi di Cristina Vedovelli e Francesco Lo Presti – che si concentrano rispettivamente sul ruolo delle competenze relazionali e sulla gestione critico-riflessiva della relazione educativa – e di Francesca di Michele, che propone una riflessione sulla Pedagogia della Natura come via per un rinnovamento delle competenze degli insegnanti al fine di favorire la salute e la cittadinanza attiva.

Lo studio delle pratiche educative nel contesto scolastico occupa una parte centrale della riflessione. La ricerca di David Martínez-Mairelez, Mila Naranjo Llanos, Davide Capperucci offre, a partire da una analisi empirica riguardanti gli istituti comprensivi della scuola della infanzia, primaria e secondaria in Toscana, un approfondimento sulle pratiche valutative; Antonia Cunti ed Alessandra Priore ricostruiscono l'emergere, durante l'esperienza straordinaria della pandemia, di nuovi modi di apprendere e di insegnare, e l'ampliarsi dei repertori pedagogici degli

insegnanti; il ruolo delle tecnologie digitali è oggetto di attenzione nei contributi di Maria Ricciardi e Diletta Chiusaroli, Vincenza Barra e Pio Alfredo Di Tore; Antonio Di Maglie esplora invece le sfide per l'educazione motoria e sportiva ai tempi del Covid-19.

Un ultimo gruppo di contributi approfondisce infine il tema dell'inclusione: Donatella Fantozzi affronta il tema dell'accomodamento ragionevole proponendo una estensione delle responsabilità e delle competenze relative alla inclusione a tutto il corpo docente attraverso l'interdisciplinarietà e il *cooperative learning*; sulla centralità delle competenze nell'area della inclusione per la formazione dei docenti vertono anche, da diverse angolature, i contributi di Matteo Schianchi e Matteo Maienza.

Un percorso di riflessione che nelle sue diverse articolazioni conferma, in definitiva, come il cuore di tutti i problemi sia la gestione della consapevolezza che i processi di istruzione sono positivi solo se e quando diventano occasione di crescita autenticamente educativa e formativa delle persone.

Ricerche

La professionalità docente tra nuovi paradigmi e consolidate funzioni

Insegnamento e relazione educativa. Luci e ombre ai tempi del Covid-19 ⁽¹⁾

Antonia Cunti e Alessandra Priore***

Sommario: 1. Premessa. – 2. Peculiarità odierne della relazione educativa. – 3. Consapevolezze e prospettive di innovazione post Covid-19.

1. Premessa

Formare gli insegnanti significa occuparsi di come preparare questi professionisti alla gestione di una complessità mutevole e di un costante disvelamento e messa alla prova di sé. Questa “densità” professionale trova espressione in quel fermo immagine che è la relazione educativa; essa, dal punto di vista dei setting, del clima, dello scambio comunicativo, dei contenuti, della qualità dell’operare contiene i piani principali su cui si manifesta la professionalità docente. In un certo senso si presenta come un groviglio da dipanare allo scopo di acquisirne consapevolezza. Volendo individuare alcuni di questi piani potremmo iniziare col dire che il docente educatore nel mettersi in relazione lo fa con un’idea di quello che è il suo ruolo e del modo in cui ritiene di doverlo/poterlo esercitare; un secondo piano riguarda la concezione della disciplina che insegna e di come possa essere appresa. Esiste un’attesa di risultato, ma non è scontato che il modo di insegnare si conformi alla qualità di questa aspettativa. Questo perché l’insegnamento si lega di più all’autoefficacia, a

⁽¹⁾ L’articolo, pur se concertato insieme dalle autrici, è da attribuire come segue: il primo e secondo paragrafo ad Antonia Cunti e il terzo ad Alessandra Priore.

* *Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Napoli “Parthenope”.*

** *Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria.*

modalità familiari e di routine, ai propri vissuti scolastici ed educativi (implicando un modo di leggere e di vivere l'asimmetria del rapporto). Un altro piano è il pensiero dell'altro (lo studente, il giovane): la professionalità si caratterizza anche per il modo in cui questi viene rappresentato e per cosa pensiamo che egli possa/debba fare di qui al suo futuro da adulto e per il modo in cui riteniamo di poterlo aiutare. Ci fermiamo a questi tre nodi che possono essere avvicinati dal punto di vista dei significati di cui si caratterizzano. Una prima considerazione trasversale a tutti riguarda il fatto che il docente educatore si prenderà cura dei propri allievi e dei loro apprendimenti in un modo che è strettamente connesso al modo in cui egli stesso si è preso cura di sé (ha imparato ad aver cura di sé), alle sue esperienze e pratiche di cura (il modo in cui gli altri si sono presi cura di lui). Questo aspetto ha a che fare con una dimensione affettiva ed emotiva che trova forme di giustificazione in un'idea di educazione, del ruolo che devono assumere gli adulti nei confronti dei più giovani, che rappresenta un "razionale" dell'educare ed anche dell'insegnare e che, in qualche modo, ha ricadute importanti anche sul terreno della didattica. Che tipo di ruolo adulto l'insegnante pensa di poter esprimere? In che modo pensa di poter espletare la sua adultità (educante)?⁽²⁾ Soprattutto con riferimento al ruolo genitoriale si sottolinea la diffusa rinuncia ad educare e se ne identificano motivi e loro articolazioni. Di sicuro questa sorta di livellamento generazionale, di giovanilismo diffuso entra anche a far parte della relazione docente-allievo; ma in maniera più specifica questa relazione risente della crisi di mandato sociale che attanaglia la professione del docente. Tale crisi si presenta a più livelli. È senz'altro una crisi di autorità, come autorità adulta alternativa a quella genitoriale che dovrebbe accompagnare la crescita della capacità di scegliere di sé e per sé. È su questo livello che si colloca il fallimento più vistoso, se è vero che la scuola e in generale i sistemi formativi non servono genericamente ad acculturare (nel senso dell'acquisizione di conoscenze e competenze) e né specificamente a sostenere emotivamente e cognitivamente lungo il processo di apprendimento, quanto piuttosto ad operare con i saperi per la costruzione di sé e del proprio domani; in tal senso, il problema è cosa significano i saperi per colui che apprende, cosa possono rappresentare per la sua vita, in che modo possono aiutarlo a definirsi come persona, come cittadino, come lavoratore. La crisi di

⁽²⁾ M. CORNACCHIA, E. MADRIZ, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Unicopli, 2014, 136.

autorità, allora, si situa su questo terreno, dell'identità e, dunque, di una mancata chiara risposta alle due fondamentali domande della scuola che, come si è scritto, riguardano il "perché" e il "chi" ⁽³⁾, e la possibilità che ciascun giovane elabori una personale risposta che le comprenda entrambe, dando un senso a questo contesto, non in generale ma rispetto alla propria esistenza. Diversamente, spesso si cerca un recupero d'autorità stressandolo sull'asimmetria del sapere (il docente) e del non sapere (lo studente) ed avvalendosi del ricorso di per sé discriminante alla trasmissione e alla valutazione selettiva. L'altro elemento, quello del supporto, oltre che tradursi nell'incoraggiamento, sul terreno più prettamente cognitivo della scuola riguarda la facilitazione, una sorta di resa alla fatica dell'insegnare per fare apprendere. La comprensione del perché si sia arrivati così ad una rinuncia ad educare attraverso i saperi e la formazione culturale può essere contenuta nell'analisi dei piani che entrano in gioco nella relazione educativa che si cercherà di compiere se pur sommariamente.

2. Peculiarità odierne della relazione educativa

Qual è il ruolo che gli insegnanti si attribuiscono e da dove proviene quest'idea? E ancora in che modo ritengono di doverlo/poterlo esercitare? Le finalità della scuola attengono al poter divenire cittadini del mondo e sono comprensive di qualità di tipo sociale e relazionale che possano consentire un vivere comune contribuendo al benessere sia proprio sia della collettività. Queste intenzioni pur sopravanzando il piano del conoscere di fatto non trovano una traduzione in percorsi didattici che non siano meramente trasmissivi di saperi scolastici; si evidenzia, così, una contraddizione o quanto meno un'ambiguità tra il senso dichiarato della scuola e gli obiettivi che ci si attende vengano raggiunti. Fermo restando l'importanza di raggiungere livelli di padronanza che consentano lo sviluppo di processi cognitivi indispensabili, la messa da parte della dimensione sociale e relazionale dell'apprendere e dell'insegnare in ambienti contrassegnati dalla presenza di gruppi fa sì che si stabilisca una sorta di spazio vuoto invalicabile costituito dal modo di essere degli studenti, dai loro bisogni e desideri, come dalle loro paure e insicurezze, che sarebbe possibile avvicinare solo attraverso una loro autentica

⁽³⁾ M. CORNACCHIA, E. MADRIZ, *op. cit.*, 129-130.

centralità da conquistare gradualmente attraverso l'esercizio del confronto dialogico. La crisi del ruolo docente consiste, quindi, in tal senso, nella percezione di "non riuscire ad arrivare ai propri studenti", non riuscire ad intercettarli, perché in qualche modo sono troppo "altro", distanti. Di questa crisi si alimenta la confusione di ruolo: da un lato, la società tende a rimarcare la funzione educativa della scuola, per l'esercizio della quale gli insegnanti non sono stati formati e il cui sostanziale fallimento è avvertito, come si diceva, in maniera chiara dagli insegnanti; dall'altra, i dati sulle competenze raggiunte dagli studenti vengono ciclicamente diffusi e i frequenti ultimi posti in classifica rappresentano a livello di opinione pubblica, ma non solo, una cartina di tornasole dell'inadeguatezza professionale dei docenti. Ed è soprattutto questa seconda dimensione che chiama in causa l'immagine professionale dal momento che, mentre per quanto concerne i comportamenti adolescenziali ritenuti disprezzabili, dal bullismo ad altri fenomeni trasgressivi e violenti, il riferimento causale va ben oltre la scuola, coinvolgendo *in primis* le famiglie e determinati ambienti di vita, le colpe dei mancati apprendimenti vengono ricondotte prevalentemente al sistema scolastico. In questa differenza risiede anche la motivazione dell'attaccamento al proprio sapere disciplinare, baluardo identitario di una professione che tutto sommato, le varie misurazioni, tra cui INVALSI e PISA, non mettono radicalmente in discussione, indicando sostanzialmente la necessità di dover far meglio quanto già si fa. Del resto, su questa linea di conferma si pongono le posizioni cosiddette neo-liberiste che vedono «la scuola come azienda del capitale umano»⁽⁴⁾ e pongono in primo piano l'apprendimento. Secondo l'espressione di Biesta si tratta di «learnification»⁽⁵⁾, ad indicare la sua degradazione a processo che si palesa soprattutto attraverso la misurazione e il controllo, a cui gli insegnanti hanno il compito di adempiere, laddove, invece, la responsabilità del successo/insuccesso attenga pressoché esclusivamente agli studenti, in una maniera non molto dissimile da quanto già previsto dal modello tradizionale della didattica e che il modello di scuola democratica aveva cercato di superare in una prospettiva ambientalista e contestuale⁽⁶⁾. Del resto, che il

⁽⁴⁾ M. BALDACCI, *Una scuola a più volti. Tempio, comunità o azienda?*, in A. MARIANI (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, 2021, 136 e ss.

⁽⁵⁾ G.J.J. BIESTA, *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, 2017, 122.

⁽⁶⁾ M. BALDACCI, *op. cit.*, 132-136.

modello tradizionale abbia senza troppi sforzi sposato quello più attuale e presentabile di stampo neoliberista è evidenziato dal sostanziale assenso che quest'ultimo ha incontrato nella nostra scuola; è come se l'insegnante che guarda ai motivi della tradizione avesse trovato una sedia più comoda e moderna sui cui accomodarsi, aggrappandosi con ancor maggior tenacia al suo miglior cavallo di battaglia, la disciplina, ossia, in termini didattici la lezione/l'interrogazione/la verifica. I segnali più importanti che provengono dall'opinione pubblica, dalle famiglie, dai media e dalla politica confermano, pertanto, le forme della didattica più conosciute e praticate e quegli assetti relazionali basati sostanzialmente sul passaggio di conoscenze e sulla valutazione dell'esito di questo; ciononostante gli insegnanti che seguono la concezione che incarica gli studenti della responsabilità del proprio apprendimento favoriranno i metodi di valutazione formale e sommativa ⁽⁷⁾. Se le caratteristiche di ruolo vengono, allora, sostanzialmente confermate, il problema è come gestire le disconferme di ruolo, o meglio delle sue forme di esercizio, che provengono soprattutto dagli studenti, attraverso i segnali sempre più diffusi di noia e demotivazione, di atteggiamenti di chiusura se non di ritiro, al cospetto di richieste provenienti dagli insegnanti, ma più in generale dal mondo degli adulti, che li vorrebbero più presenti e partecipi, magari responsabili, entro modi e qualità dell'interazione da cui adolescenti e giovani adulti sono distanti e disinteressati. Accade che questo sentire degli studenti nel momento in cui diventa generalizzato rappresenti un serio impedimento, non solo per il raggiungimento di risultati ma finanche per il procedere ordinario della didattica; il problema tende a questo punto a configurarsi il più delle volte come di gestione della classe, e quindi, di disciplina, problema che incontra serie difficoltà di risoluzione in mancanza di autorevolezza e in presenza di un'autorità che stenta ad essere riconosciuta. Potremmo tradurre questa questione, delicata quanto dolorosa per il portato di disagio se non di sofferenza che reca con sé, in una sorta di domanda retorica che i nostri studenti potrebbero porsi e porre a noi adulti, ossia, è come se essi ci chiedessero perché mai dovrebbero fidarsi e affidarsi ad adulti (nella fattispecie insegnanti ma *mutatis mutandis* anche genitori) che non li aiutano a definirsi, a fare in modo che il loro essere, e non solo stare, a scuola, il loro imparare, interagire, possa dire di sé agli altri e a se stesso, per comprendersi e apprezzarsi,

(7) D. OPRE, *Teachers' Conceptions of Assessment*, in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, 229-233.

traendone energia e coraggio per immaginare e costruire propri percorsi di crescita, avendo dato un senso identitario alla vita scolastica; in tal senso, come opportunamente evidenziato, «[...] l'insegnamento, se è interessato alla soggettività adulta degli studenti, non concerne la creazione di spazi in cui gli studenti possano essere liberi - cioè, mettere in atto la loro libertà di significazione, la loro libertà di imparare - ma piuttosto crea delle possibilità esistenziali attraverso le quali gli studenti possono incontrare la loro libertà, possono incontrare la "chiamata" ad esistere in un modo adulto, come soggetti»⁽⁸⁾. È singolare ed anomalo il fatto che la scuola che nasce come ambiente collettivo non fondi sul gruppo le possibilità di apprendere e di insegnare; una riflessione approfondita su questo aspetto sarebbe importante per immaginare, potremmo dire, una didattica a misura di adolescente, in cui la dimensione del gruppo, prioritaria in quest'età della vita, diventi tale anche negli ambienti di apprendimento scolastico, in cui spesso rappresenta, invece, una condizione influente. L'analisi circa ciò che significhi effettivamente il gruppo-classe disvelerebbe una sorta di accidentalità dello stare in tanti insieme per apprendere piuttosto che intenzionalità pedagogiche, laddove il gruppo si profili come un contesto di crescita "naturale" per bambini ed adolescenti in cui è l'interazione tra pari che crea lo spazio dialogico per poter accogliere l'alterità adulta.

Passando al secondo punto, l'epistemologia della disciplina dal punto di vista del sapere personale su di essa che il docente ha elaborato riguarda in particolare il rapporto che negli anni egli ha costruito con determinate strutture e contenuti di conoscenza; tale rapporto non prescinde dalla qualità affettiva e dal portato emotivo che lo hanno contrassegnato; al riguardo, si potrebbe richiamare il titolo del libro di Gamelli e Formenti, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*⁽⁹⁾, per dire che le esperienze di apprendimento che si sostanziano di un *come*, di un *quando* e di un *con chi*, oltre che di un *che cosa*, coagulano un vissuto complesso intriso di aspetti variegati inclusi il *come si è visto agire* con quel sapere da parte dei propri insegnanti, i quali, evidentemente, a loro volta hanno comunicato una propria idea della disciplina che insegnavano e di chi e come poteva apprenderla. Si tratta di un sistema di credenze degli insegnanti, credenze che «[...] diventano

⁽⁸⁾ G.J.J. BIESTA, *op. cit.*, 6.

⁽⁹⁾ I. GAMELLI, L. FORMENTI, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, 1998.

fattori chiave, essendo considerate come determinanti essenziali dell'attività didattica e del processo di apprendimento degli studenti. In particolare, si parte dalla premessa che gli insegnanti possiedano una varietà di credenze e che questo influenzi la qualità delle loro prestazioni. In questo modo, gli insegnanti sviluppano le loro proprie convinzioni sull'epistemologia, sui loro studenti, sul loro status di insegnante, sul contenuto dei materiali didattici e sul modo in cui lo insegnano, e su una serie di aspetti sociali che sono legati all'insegnamento»⁽¹⁰⁾. Viene in mente, a tale proposito, quella pedagogia popolare⁽¹¹⁾ legata agli apprendimenti di materie cosiddette scientifiche, e in particolare della matematica, ancora per tanti versi bloccata sul tema dell'attitudine se non del "bernoccolo"; in altri termini, si tratta di saperi per i quali occorre essere "portati", ossia valgono a poco tutti gli aspetti connessi, appunto, a "quella volta che ho imparato", le esperienze di interazione, le forme di accompagnamento, i metodi impegnati e la qualità delle credenze trasversali a tutto questo. In tale discorso non è da trascurare il sentire dell'insegnante rispetto alla disciplina di insegnamento perché è da questo che si propaga il sentire degli studenti attraverso un agire che vi sia coerente. È evidente, e fors'anche banale, che se non sono state investite emozioni positive ed autentiche, se l'apprendimento della disciplina che si insegna è consistito soprattutto in un reiterare avulso da una dimensione creativa, molto difficilmente si tenderà ad un insegnamento che solleciti un apprendimento in cui alberghi la scoperta. Quest'ultima, individuata quale pattern specifico della didattica⁽¹²⁾, si correla con la dinamica emotiva e motivazionale dell'apprendimento, contenendo le emozioni negative e il senso di estraneità rispetto al contesto, oltre a promuovere l'autonomia dello studente. È altrettanto evidente che la maturazione di un atteggiamento di scoperta negli studenti richiede un fare docente caratterizzato dallo svolgersi di un pensiero (e di relative pratiche) di tipo probabilistico e situazionale, procedendo per ipotesi. In questo snodo si situa, tra l'altro, la possibilità di una partecipazione che

⁽¹⁰⁾ B.B. LEVIN, *Development of teachers' beliefs*, in H. FIVES, M.G. GILL (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, Routledge Taylor & Francis Group, 2015.

⁽¹¹⁾ J. BRUNER, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, 1997.

⁽¹²⁾ I. HUGENER, CH. PAULI, K. REUSSER, F. LIPOWSKY, K. RAKOCZY, E. KLIEME, *Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons*, in *Learning and Instruction*, 2009, 19(1), 66-78, 76.

chiami effettivamente in causa le persone degli studenti dal momento che i punti di arrivo dei percorsi della formazione saranno di conseguenza il risultato di ambienti interattivi e dialogici ⁽¹³⁾, di co-costruzione progressiva, che non potrebbe darsi senza un gruppo che operi come mente collettiva.

Il modo di insegnare una disciplina non dipende solo dalla sua rappresentazione, preta di significati emotivi e cognitivi e di concreti *modus operandi*, bensì anche dall'intento di dover corrispondere ad un'attesa sociale proveniente dal microcosmo scolastico di cui si è parte ma anche dalle comunità (tra questi le famiglie) che ad esso afferiscono. Come ci si aspetta che si comporti un bravo insegnante? L'ambito delle aspettative non è chiaramente un insieme univoco ed omogeneo, pur tuttavia è fuori di dubbio che a valere siano ritenuti innanzitutto i risultati, legati agli obiettivi, anche se il loro raggiungimento non abbia come conseguenza la conquista delle finalità della scuola. Se così non fosse, ovvero se si avessero davvero a cuore le finalità della scuola, alcune situazioni di particolare gravità che i dati evidenziano indurrebbero a porre queste stesse in cima all'agenda di intervento politico e sociale nel nostro Paese. In particolare, il nesso strettissimo che lega la qualità degli apprendimenti all'origine familiare e territoriale fa sì che «il cadere fuori (*dropping out*) dal nostro sistema scolastico e formativo e l'imparare meno sono condizioni, all'avvio della vita, che riguardano tendenzialmente, sempre e molto di più, i figli di famiglie povere e povere di istruzione, a maggior ragione se crescono in contesti territoriali escludenti, in particolare nel Mezzogiorno ma anche nelle periferie urbane di tutta Italia, in modo marcato se stranieri con un forte trend migliorativo se di seconda o terza generazione e peggiorativo se non nati in Italia»⁽¹⁴⁾; in sintesi, contrariamente a quanto propagandato dalle posizioni neoliberaliste in ambito formativo, sembra che sia «la "lotteria della natura", e non il talento, a determinare i percorsi educativi e di vita dei ragazzi»⁽¹⁵⁾. Una specifica attenzione a queste criticità implicherebbe l'evidenziarsi di un vuoto che tiene distanti i risultati individuali di apprendimento (ricondotti

⁽¹³⁾ F. CAMBI, *Relazione educativa e ruolo del dialogo*, in A. MARIANI (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, 2021, 61-74.

⁽¹⁴⁾ MIUR (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, testo disponibile su: www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/12.

⁽¹⁵⁾ SAVE THE CHILDREN, *Futuro in partenza?*, marzo 2017, 16.

sostanzialmente, come si scriveva poc'anzi, a cause altrettanto individuali) da quelle finalità in linea, peraltro, con il dettato costituzionale. I setting relazionali, e in modo particolare quelli educativi, comprendono un'idea di sé, dell'altro e della relazione; ingrediente fondamentale di una relazione educativa è quello della dinamicità, ossia la tensione al cambiamento, nel senso della trasformazione, della crescita. Tale atteggiamento richiede la fiducia e l'accettazione del rischio. Solo se ci si sente riconosciuti e accolti si è disposti a provarsi, ad intraprendere strade che avendo quali protagonisti le persone non è dato sapere dove potranno condurci. È evidente che gli educatori docenti, in quanto adulti, riportano nella relazione i propri interrogativi ed incertezze su cosa significhi essere adulti e il loro modo di vivere l'adultità; in particolare, la dimensione della progettualità rivolta ad immaginare ciò che non è ancora ma rappresenta qualcosa di desiderabile e che può essere costruito nel tempo sta attraversando una situazione di crisi profonda dal momento che le condizioni odierne appaiono aleatorie e instabili e, pertanto, inadatte alla costruzione. C'è da dire che in generale in ambiti diversi, del lavoro come dell'ambiente e finanche della salute, si conferisce molto poco rilievo a quanto in generale le nostre condizioni di vita siano strettamente connesse al nostro stesso agire più che a variabili casuali ed incontrovertibili. La stessa crisi di futuro, se non la sua assenza, appare, più che il frutto di un'analisi, una scelta di rinuncia al controllo, di affermazione di impotenza e di ripiegamenti sull'esistente; è evidente che tale condizione svuota l'educare del suo nucleo centrale, relativo, come scriveva Danilo Dolci⁽¹⁶⁾, alla possibilità di sognare l'altro, potremmo aggiungere a partire dal darci noi adulti la possibilità di sognare per noi stessi e per la vita umana. Se in tanti casi l'azione educativa viene rappresentata come rimozione di ostacoli che impediscono un'evoluzione di sé in chiave autoemancipativa, è stato opportunamente osservato che l'educare vuol dire anche immettere e «ciò che si immette attiene al campo del possibile»⁽¹⁷⁾, il che potrebbe includere un agire per creare ambienti di possibilità. Quest'ultimo aspetto evidenzia il ruolo che può avere l'educazione nel richiamare sensi e significati tenuti generalmente nascosti; è il caso di come il possibile venga spesso unito all'incerto, all'ingovernabile, o comunque all'indefinitezza, alla vacuità e, dunque,

⁽¹⁶⁾ D. DOLCI, *Poema umano*, Einaudi, 1974, 105.

⁽¹⁷⁾ A. MARIANI, *Introduzione*, in A. MARIANI (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, 2021, 15.

complessivamente, a negatività da evitare per quello che si può. La possibilità ha invece a che fare con le soggettività, con i processi di ricerca di strade anche inedite, con la possibilità di farcela. Tutti questi aspetti entrano in gioco nella qualità della relazione educativa, in cui ciò che avvertiamo di essere e di poter divenire si riflette in maniera isomorfica nel modo in cui guardiamo all'altro e alla sua crescita; il modo in cui questo rimando tra il "dentro" (noi) e il "fuori" (l'altro) tende ad evolvere rappresenta la relazione educativa costantemente rimodulata dal procedere degli scambi interattivi in cui si palesa il processo di trasformazione di sé, dell'altro e del loro essere in relazione.

3. Consapevolezze e prospettive di innovazione post Covid-19

In questo lavoro si intende focalizzare l'attenzione su alcune evidenti criticità, ma anche punti di forza, che hanno caratterizzato i processi di insegnamento-apprendimento durante la pandemia Covid-19. Solo attraverso una profonda comprensione di come i nostri sistemi formativi funzionano regolarmente e hanno funzionato durante la pandemia ed un'analisi dei risultati raggiunti è possibile identificare nuovi compiti e impegni dell'istituzione scolastica. Si tratta di comprendere, con un approccio sistemico, come le agenzie educative hanno affrontato la sfida, quali sono quindi le risorse da valorizzare e quali le criticità da affrontare, innanzitutto nell'ottica della definizione di un più adeguato profilo culturale e professionale degli insegnanti e di un incremento dell'impatto sociale della scuola. L'analisi della scuola, più spesso per così dire memorialista è divenuta oggi cronista; è il presente ad interessare la ricerca e la riflessione pedagogica, e cosa sta accadendo alla scuola l'interrogativo più frequente.

Le situazioni straordinarie ci inducono a ripensare le situazioni canoniche e a ridefinire i modi di sentire, pensare ed agire, il più delle volte impiegati in modo inconsapevole ed automatico; è proprio la *crudele pedagogia del virus*⁽¹⁸⁾ ad invitarci a riflettere sui riverberi dell'eccezionalità che ha irrotto drasticamente nella vita dei singoli e delle famiglie.

Potremmo iniziare con l'affermare che l'esigenza di costruire relazioni online ci ha indotto a riflettere in maniera approfondita sulla qualità delle relazioni in presenza; la dimensione integralmente umana è da

(18) B. DE SOUSA SANTOS, *La crudele pedagogia del virus*, Lit Edizioni s.a.s., 2020.

considerarsi centrale nei contesti della formazione e in ogni apprendimento che voglia qualificarsi come significativo. Il credere che la scuola faccia parte di uno schema eterno e imm modificabile fondato su lezione-interrogazione-verifica ⁽¹⁹⁾, nel quale la relazione è considerata una questione collaterale, come se non permeasse comunque attraverso il suo dispiegarsi le qualità di tale ciclicità, si presenta ancora oggi un diffuso modo di rappresentarsi la scuola, anche tra i suoi addetti. Forse uno degli elementi positivi di quello che è accaduto a livello mondiale è che abbiamo finalmente rivolto lo sguardo al cuore della scuola, ossia le sue relazioni. Ci si è chiesti, forse mai come prima, come fosse possibile costruire e mantenere una relazione didattica con i propri allievi (schermati da un computer); tutto questo come se per la prima volta la didattica senza la relazione non potesse esistere. È venuta meno la centratura sui famosi obiettivi didattici, i compiti a casa si sono ridotti e le maggiori preoccupazioni si sono incentrate sull'interazione didattica.

Nonostante la grande produzione scientifica sui cambiamenti indotti e gli effetti ottenuti con l'emergenza Covid-19, rimane ancora da esplorare dal punto di vista pedagogico quale sia la principale ragione d'esistere della scuola. Possiamo sicuramente affermare che la situazione di emergenza ha riorientato la ricerca pedagogica e didattica verso una riflessione più organica e approfondita sulla prassi educativa, riletta a partire dalla peculiare contingenza storico-sociale. Se assumiamo, come affermava Dewey ⁽²⁰⁾, che l'istruzione vada intesa come una ricostruzione continua dell'esperienza, ne dobbiamo dedurre che la riflessione critica sull'istruzione debba oggi necessariamente prevedere la ricostruzione dell'esperienza di cambiamento epocale che il Covid le ha imposto.

Emerge da molte ricerche una «perdita di apprendimento», che parrebbe riferirsi in misura maggiore a quegli studenti considerati vulnerabili in termini motivazionali ⁽²¹⁾, fenomeno che potremmo collegare ad una “perdita di insegnamento” più generalizzata, che motiva gli studiosi ad interrogarsi su cosa non ha funzionato durante la pandemia o forse sarebbe più legittimo dire quali criticità già esistenti la pandemia ha fatto

⁽¹⁹⁾ A. CUNTI, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, 2014; B. VERTECCHI (a cura di), *Formazione e curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

⁽²⁰⁾ J. DEWEY, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, 1952.

⁽²¹⁾ S. POKHREL, R. CHHETRI, *A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning*, in *Higher Education for the Future*, 2021, 8(1) 133-141.

venire in superficie⁽²²⁾. I dati emersi dalle ultime indagini Talis 2018⁽²³⁾, quindi precedenti alla situazione pandemica, ne sono una dimostrazione; esse evidenziavano, infatti, che meno del 60% degli insegnanti affronta il tema dell'uso delle TIC durante la propria formazione iniziale, assegna compiti che richiedono agli studenti di pensare in modo critico, e ancora che meno del 50% degli insegnanti fa lavorare gli studenti in gruppi cooperativi ed è disposto ad assegnare compiti complessi per i quali non esiste una soluzione univoca. Uno dei punti focali dell'indagine ha riguardato il senso di inadeguatezza mostrato da più della metà degli insegnanti nella gestione della classe e delle dinamiche relazionali; a questo si collega il dato rilevato nella precedente indagine del 2013⁽²⁴⁾ che mostrava una consistente presenza di insegnanti desiderosi di essere meglio formati su aree di intervento decisive, ossia le misure di prevenzione e di lotta alla dispersione e l'orientamento alle scelte.

Tornando alla situazione odierna e alla inevitabile connessione con quanto vissuto durante la pandemia Covid-19, il dato certo è che siano emersi velocemente nuovi modi di apprendere e di insegnare, e che si siano modificati i repertori pedagogici degli insegnanti⁽²⁵⁾. Il brusco cambiamento che la didattica a distanza ha imposto ha creato una forte pressione sulla scuola e sugli insegnanti, entrambi chiamati ad essere adattivi, innovativi ed abili nell'ambito della didattica in generale e nell'uso delle tecnologie in particolare. Mentre il lockdown costringeva le scuole ad andare online, gli insegnanti hanno dovuto utilizzare le tecnologie in maniera inedita⁽²⁶⁾, accumulando esperienze di successo, ma di anche di fallimento; l'improvvisa sperimentazione dell'*e-learning* ha provocato, di conseguenza, una «grave perturbazione» dei sistemi

⁽²²⁾ A tal proposito si rimanda al Report Randstad del 2020, *Teacher Shortages Grow Worldwide*. <https://www.randstad.com/workforceinsights/future-work/teacher-shortages-grow-worldwide/#>

⁽²³⁾ OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD, 2019.

⁽²⁴⁾ OECD, *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, OECD, 2016.

⁽²⁵⁾ R. FARRELL, C. SUGRUE, *Sustainable Teaching in an Uncertain World: Pedagogical Continuities, Un-Precedented Challenges*, in M. J. Hernandez-Serrano (ed.), *Teacher Education in the 21st Century - Emerging Skills for a Changing World*, Intech Open, 2021.

⁽²⁶⁾ R. FARRELL, *Covid-19 as a catalyst for sustainable change: the rise of democratic pedagogical partnership in initial teacher education in Ireland*, in *Irish Educational Studies*, 2021, 40:2, 161-167.

scolastici⁽²⁷⁾ a tal punto che questo è stato definito per la scuola un «*game changer*»⁽²⁸⁾ ed un «*black swan event*»⁽²⁹⁾. Nonostante ciò, ancora pochi sono gli studi che affrontano il tema dei risultati dell'*e-learning* e dell'*e-teaching*; pertanto, è difficile a tutt'oggi poter esprimere una conclusione fondata su rilevanti evidenze empiriche⁽³⁰⁾.

Dal punto di vista nazionale, molto interessanti da esaminare risultano i dati emersi dall'indagine SIRD⁽³¹⁾ sui problemi innescati con il lockdown relativi in particolare all'improvvisa necessità di passare dalla didattica in presenza a quella a distanza. I dati, che si riferiscono alla percezione degli insegnanti coinvolti nell'indagine, riguardano alcuni aspetti che sembrerebbero aver contribuito in maniera decisiva alla ricostruzione del cambiamento vissuto. Secondo gli insegnanti, tale cambiamento ha riguardato in primo luogo la rimodulazione degli obiettivi, delle strategie didattiche e la riconfigurazione degli ambienti di apprendimento, aspetti questi che gli stessi mettono in connessione con un aumento dei tempi di lavoro ed una maggiore difficoltà nella valutazione degli apprendimenti. Dal punto di vista delle modalità didattiche, si evidenzia una prevalenza dell'uso di modalità trasmissive e, quindi, una regressione a favore di forme didattiche più tradizionali o magari, più spesso, un trasferimento del medesimo agire docente da un contesto all'altro. Volendo analizzare tale dato, nonostante la trasformazione dei ritmi, delle consuetudini e della comunicazione con gli studenti, in altri termini, poco sembrerebbe essere cambiato dal punto di vista delle forme di insegnamento che restano ancora molto orientate alla trasmissione delle conoscenze. Nessuna sorpresa se pensiamo che proprio quando si vive il cambiamento la reazione più frequente è quella di utilizzare modi

(27) Z. MSELEKU, *A Literature Review of E-Learning and E-Teaching in the Era of Covid-19 Pandemic*, in *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 2020, 5, 10, 588-597, 589.

(28) A. HARRIS, M. JONES, *COVID 19 – School Leadership in Disruptive Times*, in *School Leadership & Management*, 2020, 40 (4), 243-247.

(29) J. HARFORD, *All Changed: Changed Utterly': Covid 19 and Education*, in *International Journal for the Historiography of Education*, 2021, 11.

(30) Z. MSELEKU, *op. cit.*

(31) Per un approfondimento sull'indagine SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19" si veda: P. LUCISANO, *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*, in *Lifelong Lifewide Learning*, 2020, 17, 36, 3-25.

già noti e padroneggiati, quindi rassicuranti. L'auspicato rinnovamento della pratica didattica che la DAD doveva innescare ha riguardato esigue esperienze, sicuramente quelle in cui già veniva sperimentata l'innovazione didattica; al contrario, il potere esercitato dalle tecnologie ha coinvolto tutte le scuole. È cambiato il mezzo dunque, probabilmente meno l'insegnamento e la didattica ai tempi del Covid19 poco differisce da quella consueta. Difatti, il competitivo uso delle tecnologie non implica di per sé un ripensamento del processo di insegnamento-apprendimento in grado di investire il piano dell'elaborazione e della costruzione della conoscenza. Non bisogna, quindi, eludere di analizzare il fenomeno dal punto di vista epistemologico e rilevare, anche solo guardando in modo grossolano, che esso evidenzia la mancanza di un cambiamento paradigmatico del rapporto con i saperi. L'idea centrale, che costituisce il cuore della presente argomentazione, è rappresentata dal forte convincimento, corroborato da diversi studi scientifici, che l'innovazione promossa dalla didattica a distanza riguardi più gli strumenti e meno l'impianto generale dei saperi e il dominio dei processi conoscitivi.

Un altro aspetto evidenziato dall'indagine SIRD interessa il rapporto con le famiglie che mostra durante il lockdown una tendenza più collaborativa, soprattutto per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e quella primaria. Nella cornice della DAD la scuola e la famiglia sono state chiamate a funzionare in sinergia; entrambi i sistemi educativi, più abituati ad essere autoreferenziali e schiacciati su se stessi, si sono trovati a dover dialogare e ad agire efficacemente nell'area del mesosistema. Come ampiamente riportato nella letteratura internazionale di settore, nell'affrontare la sfida della DAD gli insegnanti hanno attinto dalle loro relazioni con gli studenti e con le loro famiglie⁽³²⁾ e hanno sperimentato modi alternativi per interagire soprattutto con queste ultime⁽³³⁾. La crisi sanitaria ha reso gli ambienti domestici e familiari l'unico luogo di apprendimento formale per gli studenti, rendendo insegnanti e genitori più vicini nell'educazione; l'imparare con e dalle famiglie, nel senso di imparare con la partecipazione delle famiglie e dal loro apporto, ha contribuito a rendere più fluidi i confini tradizionali tra la casa e la scuola e a ridefinire

⁽³²⁾ G. RICHMOND, C. CHO, H.A. GALLAGHER, Y. HE, T. BARTELL, *Fast and Slow Thinking to Address Persistent and Complex Problems in Teaching and Learning*, in *Journal of Teacher Education*, 2021, 72(4) 401-404.

⁽³³⁾ L. DARLING-HAMMOND, M.E. HYLER, *Preparing educators for the time of COVID ... and beyond*, in *European Journal of Teacher Education*, 2020, 43:4, 457-465.

le relazioni tra i contesti formali e informali⁽³⁴⁾. Le prerogative esclusive della scuola e della famiglia e la loro incidenza educativa sono andate incontro ad un maggiore avvicendamento; per fare un esempio quello che in passato era considerato “un problema a scuola” oggi ha rappresentato un reale problema della famiglia, tangibile e da affrontare insieme, e non come una comunicazione che da scuola arriva in famiglia e può essere arginata o sminuita. La scuola è entrata negli spazi familiari e la famiglia si è aperta alla scuola esponendo i suoi vissuti, le sue abitudini, ma anche qualcosa di più intimo che concerne le sue dinamiche relazionali, le scelte educative, i suoi ruoli e le sue funzioni. Tali sconfinamenti e contaminazioni evidenziano chiaramente nuove possibilità di rapporti e un possibile passo in avanti nel progetto di co-educazione, ma necessitano di essere meglio inquadrati sul piano relazionale e sistemico ed invitano il mondo della scuola a definire più chiaramente il coinvolgimento dei genitori. In tale scenario, la scuola e la famiglia stanno vivendo una fase di elaborazione/adattamento che manifesta a volte una disomogeneità delle risposte, che andrebbero meglio indirizzate verso forme istituzionalizzate di partecipazione e di coinvolgimento dei genitori⁽³⁵⁾. Gli studi più recenti mostrano che alla base della responsabilità educativa condivisa si ponga l’aspetto essenziale del lavorare insieme per condividere informazioni, risolvere problemi e raggiungere successi⁽³⁶⁾. Nel caso particolare della pandemia, c’è chi sostiene che uno dei compiti della scuola avrebbe dovuto essere proprio quello di rassicurare le famiglie, svolgendo una funzione di contenimento emotivo, pure attraverso comunicazioni chiare e frequenti⁽³⁷⁾. La compresenza di più educatori, insegnanti e genitori, come è accaduto durante il lockdown, può contribuire a sostenere e dare direzione all’agire educativo di

⁽³⁴⁾ G. RICHMOND, T. BARTELL, C. CHO, H.A. GALLAGHER, Y. HE, E. PETCHAUER, L. CARDENAS CUIEL, *Home/School: Research Imperatives, Learning Settings, and the COVID-19 Pandemic*, in *Journal of Teacher Education*, 2020, 71(5), 503-504.

⁽³⁵⁾ Per un approfondimento sul costrutto di *parental involvement* si veda tra gli altri: S. WILDER, *Effects of parent involvement on academic achievement: a meta-synthesis*, in *Educational Review*, 2014, 66, 3, 377-397.

⁽³⁶⁾ Per una breve rassegna sugli studi relativi alla partnership scuola-famiglia si vedano tra gli altri: J.L. EPSTEIN, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, II Edition, Routledge, 2018; J. GOODALL, *Leading for Parental Engagement: Working Towards Partnership*, in *School leadership & management*, 2018, 38, 2, 143-146; J. GOODALL, C. MONTGOMERY, *Parental involvement to parental engagement: a continuum*, in *Educational Review*, 2014, 66, 4, 399-410.

⁽³⁷⁾ J. DANIEL, *Education and the COVID-19 pandemic*, in *Prospects*, 2020, 49, 91-96.

entrambi a patto che essa venga alimentata da forme di co-partecipazione. Quello che di positivo si può ricavare da questa esperienza rischia di essere perso con la riapertura delle scuole, mentre meriterebbe di diventare parte centrale di un progetto di costruzione di una relazione basata innanzitutto sulla fiducia ⁽³⁸⁾.

Un ulteriore elemento che merita di essere sottolineato riguarda la maggiore solidarietà tra colleghi sperimentata dagli insegnanti durante la crisi sanitaria, sebbene l'immagine della collegialità delineata non risulti unitaria e lasci in solitudine almeno 3 insegnanti su 10⁽³⁹⁾. La dimensione collegiale, che si sostanzia della cooperazione, ossia del trovare soluzioni insieme e dell'imparare dagli altri, ha rappresentato nella situazione pandemica la possibilità di trovare nel gruppo una nuova accoglienza e opportunità di condivisione di inedite criticità, anche individuali. Il potersi esprimersi e trovare supporti nella colleganza potrebbe rappresentare un valore aggiunto da alimentare, per costruire professionalità in cui la dimensione individuale si possa ridefinire attraverso l'interazione con gli altri. Dal punto di vista del vissuto emotivo, legato ai repentini cambiamenti, la possibilità di gestire in maniera non isolata i problemi ha rappresentato senza dubbio un fattore protettivo. In tempi non sospetti il rapporto Talis 2018⁽⁴⁰⁾ evidenziava dati allarmanti sul tempo che gli insegnanti impiegano per collaborare con i colleghi, scambiarsi opinioni, darsi feedback ed osservarsi in azione; solo il 47% scambia frequentemente materiali didattici con i colleghi e solo il 9% ha l'opportunità di osservare i colleghi in azione e dare/ricevere feedback sulle pratiche. La stessa indagine aveva dimostrato che la collaborazione professionale è positivamente correlata ai livelli di soddisfazione lavorativa, al senso di autoefficacia e all'uso di pratiche innovative. Sono, inoltre, gli stessi insegnanti a considerare la collaborazione una delle variabili più importanti per il loro apprendimento e per il loro sviluppo professionale ⁽⁴¹⁾. I dati ci dicono, allora, che il gruppo inteso come contesto relazionale agisce come uno spazio protetto nel quale il singolo può focalizzare al meglio il proprio ruolo e maturare le proprie prospettive attraverso la

⁽³⁸⁾ L. DARLING-HAMMOND, A. SCHACHNER, A.K. EDGERTON, *Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond*, Learning Policy Institute Palo Alto, CA, 2020.

⁽³⁹⁾ P. LUCISANO, *op. cit.*

⁽⁴⁰⁾ OECD, 2019, *op. cit.*

⁽⁴¹⁾ J.P. PAPAY, M.A. KRAFT, *The Myth of the Performance Plateau*, in *Educational Leadership*, 2016, 73(8), 36-42.

condivisione della conoscenza. Secondo Darling-Hammond e Hyler⁽⁴²⁾ la creazione di un tempo per la collaborazione e la costruzione di una cultura didattica condivisa sono da considerarsi risorse ineludibili per il mondo della scuola; ma il come sviluppare al meglio la dimensione collaborativa e consolidare il dispositivo della collegialità, spogliandola della sua connotazione volontaristica, resta una questione ancora aperta⁽⁴³⁾.

Un ultimo aspetto emerso come fondamentale, e sul quale si intende riflettere brevemente, riguarda la collaborazione scuola-università. In questo periodo la scuola e l'università hanno sentito più forte la necessità di collaborare, stravolgendo in qualche modo i paradigmi di ricerca tradizionale secondo i quali «i ricercatori cercano di produrre una conoscenza “oggettiva” sui loro “soggetti” di ricerca»⁽⁴⁴⁾. Bisogna ammettere che la consuetudine è quella che vede chi fa ricerca sulle istituzioni pedagogiche essere lontano dai contesti che studia e questo è dimostrato altresì dal divario tra il modo in cui gli insegnanti vengono formati all'università e ciò di cui le scuole hanno bisogno⁽⁴⁵⁾. L'impulso creato dalla necessità di attivare velocemente la didattica a distanza «ha sollecitato lo sviluppo di partenariati pedagogici che in modo significativo possono promuovere ponti collaborativi e riflessivi che riducano il perenne divario teoria/pratica»⁽⁴⁶⁾. Questo, pertanto, si presenta come un momento prezioso per ripensare il nesso scuola-università, anche dal punto di vista della formazione dei docenti, innalzandola su un piano più elevato. Come sottolineato da Baldacci⁽⁴⁷⁾, l'orizzonte teorico di riferimento è quello deweyano dell'insegnante ricercatore che sul piano formativo può essere declinato rispetto all'acquisizione di una consapevolezza critica ed epistemologica; la prospettiva collaborativa tra il ricercatore accademico e

⁽⁴²⁾ L. DARLING-HAMMOND, M.E. HYLER, *op. cit.*

⁽⁴³⁾ B. BAGNI, *Sulla formazione dei docenti*, in M. BALDACCI, E. NIGRIS, M. G. RIVA (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, 2020.

⁽⁴⁴⁾ G. RICHMOND, C. CHO, H.A. GALLAGHER, Y. HE, T. BARTELL, *op. cit.*, 402.

⁽⁴⁵⁾ K. ZEICHNER, *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education*, in *Journal of Teacher Education*, 2010, 61(1-2), 89-99.

⁽⁴⁶⁾ R. FARRELL, *op. cit.*, 161.

⁽⁴⁷⁾ M. BALDACCI, *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. BALDACCI, E. NIGRIS, M. G. RIVA (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, 2020, 35.

l'insegnante esclude ovviamente ed in modo netto «l'autosufficienza» del primo e «la patente da ricercatore» del secondo.

In definitiva, nonostante le complesse sfide che i sistemi scolastici hanno dovuto affrontare, diverse sembrerebbero essere le opportunità ricavabili da questa esperienza: la sperimentazione di modalità creative di insegnamento necessarie per superare i limiti della DAD, le nuove relazioni instaurate con le famiglie, le maggiori opportunità di collaborazione tra colleghi e, infine, lo sviluppo di forme di partnership scuola-università. Cosa dire, infine, sulla DAD? La drastica distinzione tra didattica in presenza e didattica a distanza è schematica e improduttiva; la gestione attiva del cambiamento risiede nel rapporto più sano che si può costruire attraverso entrambe. La dialettica tra le due, sebbene ambivalente e in continuo slittamento dal piano della riflessione scientifica al piano politico-ideologico, è un motivo centrale per la scuola. Lo stesso vale per la formazione degli insegnanti sulla quale molto è stato detto e tanta ricerca è stata dedicata al fine di individuare un modello che potesse garantire un profilo culturale e professionale in grado di integrare efficacemente competenze di vario livello⁽⁴⁸⁾. In questa cornice, la letteratura pedagogica da decenni sostiene la coltivazione dell'autopercezione riflessiva della propria competenza, adeguatezza, capacità di affrontare i problemi e di crescere sul piano professionale; le pratiche formative, al contrario, ancora poco si focalizzano su questi aspetti. In questa straordinaria circostanza, la consapevolezza di trovarsi fuori da una *comfort zone* ha indotto gli insegnanti a utilizzare le proprie risorse e rendersi capaci di sviluppare il “gioco” su due differenti tavoli, in presenza e in remoto. Stressando la metafora appena descritta, potremmo dire però che più spesso il vissuto degli insegnanti è stato quello di sentirsi “fuori gioco”, dal momento che lo schema della DAD non era preesistente, almeno non sul piano delle pratiche, ma doveva essere creato di volta in volta nel tortuoso percorso della “sperimentazione” didattica. È chiaro che le nuove prassi attivate riguardano qualcosa che gli insegnanti non riescono ancora a definire; la DAD è stata una reazione all'emergenza e l'unico

⁽⁴⁸⁾ M. BALDACCI (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, 2013; M. BALDACCI, *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, 2014; G. BERTAGNA, *Per una nuova formazione iniziale dei docenti. Ipotesi per un dibattito*, in *Nuova Secondaria*, 2021, 4-7; A. CUNTI, *op. cit.*; L. FABBRI, M. STRIANO, C. MELACARNE, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, 2008; L. MORTARI, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, 2009.

senso che per ora può avere è il senso alla cui costruzione è chiamato interrogativamente l'insegnante. La scuola, come tutto il resto, è stata sottoposta alla relatività implacabile e inevitabile degli eventi ed è chiamata oggi a ridefinirsi servendosi di altri modi e di altri mezzi; ciò nonostante, gli elementi positivi ricavabili da questa esperienza rappresentano il suo potenziale più consistente, il modo per trasformare quello che molti definiscono uno "scacco" alla scuola in un'affermazione vantaggiosa di sé stessa.

Abstract

Insegnamento e relazione educativa. Luci e ombre ai tempi del Covid-19

Obiettivi: individuare alcune principali caratteristiche della complessità della relazione educativa nei contesti di insegnamento per poter meglio comprenderla ed agirli sul piano formativo. **Metodologia:** la riflessione teorica si è basata su un approccio sistemico che vede il contesto scolastico in stretta interazione con altri sistemi (es.: adolescenziale, della professionalità, dei saperi). **Risultati:** si conferma la necessità di interpretare il ruolo del docente come produttore/trasformatore di significati attraverso processi critici e riflessivi. **Limiti e implicazioni:** l'analisi delle complesse sfide che la scuola ha dovuto affrontare durante l'emergenza sanitaria necessitano sicuramente di essere meglio agganciate alla rilevazione del punto di vista dei soggetti coinvolti. **Originalità:** il tratto di originalità risiede in un approfondimento che inquadra la complessità del portato esistenziale e culturale dei protagonisti della relazione educativa.

Parole chiave: relazione educativa, professionalità, epistemologie e rappresentazioni personali, pedagogia e situazione pandemica.

Teaching and educational relationship. Lights and shadows in the time of Covid-19

Objectives: identify some main characteristics of the complexity of the educational relationship in teaching contexts in order to better understand it and act it on the training level. **Methodology:** the theoretical reflection was based on a systemic approach that sees the school context in close interaction with other systems (eg adolescence, professionalism, knowledge). **Results:** the need to interpret the role of the teacher as producer / transformer of meanings through critical and reflective processes is confirmed. **Limits and implications:** the analysis of the complex challenges that the school has had to face during the health emergency certainly need to be better linked to the survey of the individuals' point of view. **Originality:** the trait of originality lies in an in-depth study

that frames the complexity of the existential and cultural impact of the protagonists of the educational relationship.

Keywords: *educational relationship, professionalism, epistemologies and personal representations, pedagogy and the pandemic situation.*

Il ruolo delle competenze relazionali degli insegnanti nel processo formativo degli studenti: strategie e strumenti per la didattica

Cristina Vedovelli*

Sommario: **1.** Introduzione. – **2.** La competenza relazionale degli insegnanti: definizione, fattori ed effetti sul processo formativo degli studenti. – **3.** Strategie e strumenti per mediare i processi formativi attraverso la cura della relazione. – **3.1.** La mediazione dell'intenzionalità e della reciprocità. – **3.2.** Mediazione della trascendenza. – **3.3.** Mediazione del significato. – **3.4.** Mediazione del senso di competenza. – **3.5.** Mediazione del comportamento di ricerca, scelta e conseguimento degli scopi. – **3.6.** Mediazione del sentimento di condivisione. – **3.7.** Mediazione del senso di appartenenza. – **3.8.** Mediazione dell'individualità e della differenziazione psicologica. – **4.** Conclusioni

1. Introduzione

Oggi la scuola è chiamata a investire sulle proprie competenze se vuole rispondere in modo efficace alle sfide sociali. La complessità sovrastimolante e confusiva del reale, i repentini cambiamenti, la coesistenza di molteplici prospettive, la valorizzazione delle diversità e del pensiero divergente pongono alla scuola richieste complesse: fornire agli studenti gli strumenti per comprendere, scegliere, aprirsi al nuovo senza timore ma con fiducia, curiosità e flessibilità; sostenere il loro senso di autostima ed autoefficacia di fronte alle sfide più impegnative; supportarli nel processo di cambiamento preservandone l'unicità. In un mare di informazioni, dati, opportunità, scelte che viaggiano su correnti diverse, opposte, contrastanti, l'insegnante ha assunto il ruolo di mediatore di

**Insegnante di scuola primaria, tutor coordinatore di tirocinio in Scienze della Formazione Primaria, docente a contratto di Pedagogia generale, IC2 Porto Torres, Università degli Studi di Cagliari; Email: crvedovelli@tiscali.it.*

processi all'interno del processo stesso. Si colloca in una dimensione sistemica complessa in cui si mette in gioco, condivide, costruisce, coesiste e partecipa insieme ai soggetti in formazione all'interno di un flusso comunicativo in cui la dimensione relazionale è la chiave per la crescita e i processi di cambiamento.

Tra le competenze chiave necessarie per l'apprendimento permanente in una realtà complessa, liquida, in continua evoluzione, il Consiglio dell'Unione Europea ha individuato la competenza socio-relazionale ⁽¹⁾. Attualmente gli insegnanti si trovano ad affrontare crescenti aspettative nelle aree socio-relazionali e comunicative e ciò comporta che possiedano, a un livello uguale o superiore, le stesse abilità fissate come obiettivi per gli studenti ⁽²⁾. Nonostante questo principio generale sia imprescindibile, la preparazione degli insegnanti in quest'area si è rivelata inadeguata in diversi studi ⁽³⁾.

Le ricerche hanno da tempo dimostrato l'impatto delle competenze relazionali degli insegnanti sul successo scolastico degli studenti e nel favorire dinamiche relazionali positive in classe ⁽⁴⁾. È fondamentale che gli insegnanti siano assistiti nell'acquisizione delle migliori competenze possibili. Questo articolo si propone di offrire un contributo in tale direzione.

Ci soffermeremo in particolare sul modello teorico e didattico di Feuerstein con un focus specifico sui principi e le strategie metodologiche per gestire la relazione e la comunicazione durante l'apprendimento ⁽⁵⁾. L'approccio contiene al proprio interno dichiarazioni chiare, semplici e comprensibili affinché ogni insegnante le possa trasformare in atti

⁽¹⁾ CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2018

⁽²⁾ K. WEARE, *Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context*, in *Journal of Children's Services*, 2013, 8 (2), 141-153.

⁽³⁾ C.A. KLAASEN, *Teacher pedagogical competence and sensibility* in *Teaching and Teacher Education*, 2002, 18, 151-158; N. PANTIC, T. WUBBELS, *Teacher competence as a basis for teacher education. Views of Serbian teachers and teacher educators*, in *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26, 694-703.

⁽⁴⁾ S.E. NORDENBO, M. SOGAARD LARSEN, N. TIFTIKCI, R.E. WENDT, S. OSTERGAARD, *Lærerkompetencer og elevers læring i forskole og skole*, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2008; J. HATTIE, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, 2009.

⁽⁵⁾ R. FEUERSTEIN, R.S. FEUERSTEIN, L. FALIK, Y. RAND, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Erikson, 2008.

pedagogici concreti. La pratica costante delle componenti metodologiche permette di assimilarne lo spirito e sviluppare la competenza relazionale favorendo i processi di apprendimento e crescita della persona.

Questo contributo, integrando i criteri di mediazione dell'apprendimento di Feuerstein con la personale esperienza di insegnamento dell'autrice, si propone di illustrare alcune strategie e strumenti operativi che possono implementare efficacemente la competenza socio-relazionale e comunicativa degli insegnanti che si trovino a mediare i processi formativi in bambini, adolescenti e giovani adulti.

2. La competenza relazionale degli insegnanti: definizione, fattori ed effetti sul processo formativo degli studenti

Nei primi decenni del 900 sono stati condotti diversi studi che tentavano di delineare i tratti di personalità dell'insegnante ideale ⁽⁶⁾. Ben presto queste ricerche hanno dimostrato che l'elemento chiave per impattare sui risultati degli studenti non sono le caratteristiche personali ma la qualità del processo di insegnamento ⁽⁷⁾. Questo ha spostato l'attenzione dalla personalità alle competenze dell'insegnante. Non si trattava più di avere la giusta personalità, ma di sviluppare le giuste competenze.

Una revisione sistematica degli studi che hanno indagato quali competenze degli insegnanti hanno il più forte impatto nel percorso formativo degli studenti ha evidenziato che le tre competenze fondamentali dell'insegnante sono: didattiche, di gestione della classe e relazionali ⁽⁸⁾. L'importanza dell'acquisizione di competenze in ambito comunicativo e relazionale per gli insegnanti viene ben evidenziata da Hattie il quale ne identifica alcune negli insegnanti considerati eccellenti ⁽⁹⁾. Da tempo nella letteratura si sottolinea l'importanza per l'insegnante dell'acquisizione di competenze nella relazione d'aiuto, nelle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe, di capacità di lettura

⁽⁶⁾ J. W. GETZELS, P. W. JACKSON, *The Teacher's Personality and Characteristics*, in N. L. Gage, *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally Company, 1963.

⁽⁷⁾ D.G. RYANS, *Characteristics of Teachers: Their description, comparison and appraisal: a research study*, American Council on Education, 1960.

⁽⁸⁾ S.E. NORDENBO, *op. cit.*

⁽⁹⁾ J. HATTIE, J, *Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento?* In *Form@re*, 2013, 13(2), 22-40

delle dinamiche familiari e dei modelli di comunicazione e collaborazione con i colleghi.

Un insegnante può definirsi competente dal punto relazionale se la sua azione in classe è orientata a promuovere l'attivazione e la motivazione degli studenti, a dar loro l'opportunità di esercitare l'autogestione tenendo in considerazione le differenti capacità di ciascuno. Ciò incrementa sia l'apprendimento che l'autonomia degli stessi. Una buona relazione richiede che l'insegnante mostri rispetto, tolleranza, empatia e interesse per i suoi studenti; consideri l'unicità e il potenziale di ciascuno, creda nella possibilità di modificazione della persona ⁽¹⁰⁾.

Le ricerche condotte sulle competenze relazionali degli insegnanti hanno verificato quali aree del percorso formativo degli studenti ne sono maggiormente influenzate, in particolare:

- il rendimento scolastico ⁽¹¹⁾;
- il grado di modificabilità in termini migliorativi ⁽¹²⁾;
- il benessere e le competenze socio-emotive ⁽¹³⁾.

Ma quali sono le sotto-abilità che costituiscono la competenza relazionale degli insegnanti?

Hattie attraverso una meta-analisi ha individuato quattro variabili fondamentali per un positivo rapporto tra il docente e i suoi studenti: non direttività, empatia, calore e incoraggiamento a un pensiero di ordine superiore ⁽¹⁴⁾. Anche lo studio di Helmke individua nella capacità di empatia dell'insegnante uno degli aspetti fondamentali del rapporto insegnante-studente ⁽¹⁵⁾.

⁽¹⁰⁾ S.E. NORDENBO, *op.cit.*

⁽¹¹⁾ J. HATTIE, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, op. cit.*; A. HELMKE, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Klett Kalmeyer, 2012.

⁽¹²⁾ A. FRELIN, *Exploring relational professionalism in school*, Sense Publishers, 2013; M. VAN MANEN, *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*, Althouse Press, 1991.

⁽¹³⁾ K. WEARE, *Developing the emotionally literate school*, Sage, 2004; K. WEARE, M. NIND, *Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?* In *Health Promotion International*, 2011, 26 (1), 26-69; J. A. DURLAK, A. B. DYMNIKI, R.D. TAYLOR, R. P. WEISBERG, K. B. SCHELLINGER, *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*, in *Child Development*, 2011, 82 (1), 405-432.

⁽¹⁴⁾ J. HATTIE, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, op. cit.*

⁽¹⁵⁾ A. HELMKE, *op. cit.*

Nel Questionario *Business-focused Inventory of Personality* (BIP)¹ di Hossiep e Paschen (¹⁶), elaborato nella versione italiana da Fossati e Ciancaleoni (¹⁷), sono definiti i cinque fattori che costituiscono il dominio delle competenze sociali. Il primo, la *sensibilità*, si può identificare con il concetto di empatia in quanto corrisponde alla capacità di comprendere l'altro, il suo stato emotivo, i suoi bisogni o aspettative attraverso una lettura attenta dei sottili segnali che si palesano nel contesto relazionale. Un altro fattore è la *capacità di stabilire contatti*, cioè di aprirsi all'altro con fiducia per sviluppare una relazione interpersonale finalizzata al raggiungimento di differenti obiettivi (prendersi cura ed aiutare, trascorrere del tempo in compagnia, ottenere vantaggi professionali, arricchimento personale...). Strettamente correlato a quest'ultimo è la *socievolezza* che implica amichevolezza, rispetto, tolleranza e capacità di mediazione in situazioni di conflitto al fine di favorire un contesto relazionale armonico. Gli ultimi due fattori, *orientamento al team* e *assertività* sono strettamente complementari: mentre con il primo l'azione del soggetto si focalizza sulla cooperazione intesa come capacità di offrire il proprio contributo al gruppo, di mediare accordi e agire in termini di interdipendenza positiva, il secondo riguarda la tendenza a far emergere la propria individualità e il proprio pensiero pur nel rispetto degli altri aspettandosi che anche gli altri facciano lo stesso.

Considerando i cinque fattori descritti si può definire la competenza socio-relazionale e comunicativa degli insegnanti come "la capacità di mettersi in relazione professionale con l'altro ascoltando le sue esigenze in modo empatico e collaborativo; si tratta quindi di una apertura alla relazione interpersonale a fini comunicativi, sia per scopi organizzativi sia per fini didattici" (¹⁸).

Secondo Korthagen (¹⁹) le competenze socio-relazionali degli insegnanti si basano sulle convinzioni, l'identità e la visione del proprio ruolo come educatore. Perciò è necessario un approccio olistico alla formazione

(¹⁶) R. HOSSIEP, M. PASCHEN, *Das Bochumer Inventar zu berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*, Hogrefe, 2003.

(¹⁷) L. FOSSATI, M. CIANCELEONI (a cura di), *Business-focused Inventory of Personality (BIP) (Edizione italiana)*, Hogrefe, 2013.

(¹⁸) V. BIASI, V. CAGGIANO, A.M. CIRACI, *Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana*, in *Formazione & Insegnamento*, 2019, 3, 98.

(¹⁹) F. KORTHAGEN, *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*, in *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20, 77-97.

degli insegnanti che contempra un percorso di sviluppo della propria identità professionale in termini di mediatore di processi orientati alla formazione della persona nella sua interezza.

Attualmente si stanno compiendo molti sforzi per sviluppare programmi che implementino le competenze sociali, emotive e relazionali degli insegnanti ⁽²⁰⁾. Nel prossimo paragrafo saranno illustrati i principi e le strategie operative proprie del modello proposto da Feuerstein integrate dalla personale esperienza dell'autrice.

3. Strategie e strumenti per mediare i processi formativi attraverso la cura della relazione

L'approccio proposto da Feuerstein si propone di mediare processi cognitivi e metacognitivi carenti o deficitari e stimolare la componente affettivo-motivazionale dell'apprendimento attraverso la cura della relazione educativa ⁽²¹⁾.

La mediazione per Feuerstein è una qualità di rapporto, un linguaggio, un'attitudine di fondo che l'insegnante mette in atto consapevolmente in ogni atto educativo all'interno del contesto relazionale e comunicativo. La sua dimensione formativa è rintracciabile nell'intenzione di intervenire efficacemente sulle capacità cognitive e relazionali degli studenti. Ma va al di là di questo. È accettazione fiduciosa e coinvolgimento nel processo di trasformazione, modifica e costruzione della persona ⁽²²⁾.

Il mediatore pone al centro dell'azione educativa la dimensione relazionale ed è egli stesso fondamentale modello di relazioni sociali. Aiuta lo studente a comunicare in modo costruttivo, ad esprimere e comprendere punti di vista diversi, a collaborare e condividere, ad apprezzare la diversità superando pregiudizi e negoziando accordi. È costantemente

⁽²⁰⁾ K. WEARE, *Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context*, in *Journal of Children's Services*, 2013, 8 (2), 141-153; P. A. JENNINGS, J. L. FRANK, K. E. SNOWBERG, M. A. COCCIA, M. T. GREENBERG, *Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial*, in *School Psychology Quarterly*, 2013, 28 (4), 374-390.

⁽²¹⁾ R. FEUERSTEIN, R.S. FEUERSTEIN, L. FALIK, Y. RAND, *op. cit.*

⁽²²⁾ B. L. TEBAR, *El perfil del profesor mediador: pedagogía de la mediación*, Santillana, 2003.

impegnato a rafforzare il suo senso di competenza e di autostima e a stimolare in lui un atteggiamento fiducioso e ottimista nei confronti delle sfide quotidiane ⁽²³⁾.

I due compiti essenziali del mediatore, l'attenzione per i processi cognitivi e la cura della sfera socio-emotiva dello studente, si realizzano all'interno della dimensione comunicativa e relazionale. Dal modo in cui l'educatore media all'interno degli eventi comunicativi dipende l'impatto più o meno efficace sui processi cognitivi degli studenti. Il valore di una proposta formativa dipende non tanto dal tipo di attività o compito scelto, quanto dal modo in cui viene proposto o svolto, dalla capacità dell'educatore di mediarlo, cioè di guidare il processo comunicativo all'interno del sistema relazionale.

I criteri di mediazione sono le modalità attraverso le quali relazionarsi con lo studente durante l'evento formativo. Si tratta di indicazioni chiare, semplici e facilmente integrabili in ogni situazione educativa, formale o informale. Danno forma e sostanza al processo comunicativo che si realizza sul piano linguistico, emozionale e di contesto

I criteri fondamentali che caratterizzano tutte le interazioni mediate di apprendimento sono: intenzionalità/reciprocità (o attenzione), trascendenza e significato. Tutti gli altri criteri di mediazione sono contestodipendenti, cioè si possono mettere in atto o meno a seconda delle situazioni specifiche di apprendimento, oppure vengono attivate intenzionalmente dal mediatore che ne ravvisa la necessità ⁽²⁴⁾.

In questa proposta, per motivi di brevità, approfondiremo solo alcuni tra i più importanti criteri di mediazione individuati da Feuerstein ⁽²⁵⁾. La selezione degli stessi è stata dettata da due motivazioni principali: i primi tre criteri, intenzionalità/reciprocità, trascendenza e significato sono considerati da Feuerstein imprescindibili, senza di essi la relazione formativa non può considerarsi mediativa e orientata alla modificabilità; gli altri sono stati scelti perché, nell'esperienza dell'autrice, sono tra quelli

⁽²³⁾ R. FEUERSTEIN, R.S. FEUERSTEIN, L. FALIK, Y. RAND, *op. cit.*

⁽²⁴⁾ R. FEUERSTEIN, R. S. FEUERSTEIN, L. H. FALIK, Y. RAND, *LPAD: Learning Propensity Assessment Device. Batteria per la Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento di Reuven Feuerstein*, Erikson, 2013.

⁽²⁵⁾ R. FEUERSTEIN, R. S. FEUERSTEIN, L. H. FALIK, Y. RAND, *LPAD: Learning Propensity Assessment Device. Batteria per la Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento di Reuven Feuerstein*, *op. cit.*

che contribuiscono maggiormente al raggiungimento del successo formativo ⁽²⁶⁾

3.1. La mediazione dell'intenzionalità e della reciprocità

Risponde alla domanda: come possiamo migliorare la qualità dell'attenzione dei nostri studenti? Assicurarsi l'attenzione degli studenti è il primo step dell'interazione comunicativa, senza questo passaggio egli non entrerà nel sistema comunicativo che stiamo tentando di attivare. Non si nasce disattenti. La capacità di fissare l'attenzione su un oggetto va appresa lentamente e faticosamente ⁽²⁷⁾. Il nostro obiettivo è che lo studente entri nell'interazione comunicativa e ci rimanga, non si disconnetta immediatamente. Ciò che è necessario potenziare è dunque l'attenzione sostenuta. Quali strategie possiamo adottare nei contesti educativi formali e informali per potenziarla?

- *La pulizia percettiva degli spazi.* Evitare il sovraffollamento percettivo negli ambienti formativi, liberare lo spazio, le pareti, il banco di lavoro e disporre ogni cosa secondo un ordine prestabilito, cioè scegliere il luogo di alcune categorie di oggetti e rispettarlo ⁽²⁸⁾.
- *Esplicitare le nostre intenzioni.* Per attivare e dirigere l'attenzione degli studenti è necessario che l'educatore espliciti le sue intenzioni comunicative ⁽²⁹⁾: cosa sta proponendo, perché lo sta proponendo, quali obiettivi si aspetta che raggiunga lo studente, cosa si aspetta da lui in termini di responsabilità. Tutto questo crea una dinamica cognitiva di aspettativa che canalizza l'attenzione. Anticipare le nostre intenzioni aiuta lo studente a sostenere l'attenzione, perché sa preliminarmente cosa accadrà e perché, e

⁽²⁶⁾ La spiegazione dei criteri di mediazione dell'apprendimento è integrata dalla personale esperienza di mediatrice dell'autrice maturata in ambito educativo scolastico, extrascolastico e nel trattamento dei disturbi dell'apprendimento dal 2004 ad oggi.

⁽²⁷⁾ R. FEUERSTEIN, R.S. FEUERSTEIN, L. FALIK, Y. RAND, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, op. cit.

⁽²⁸⁾ N. LANIADO, *Come insegnare l'intelligenza ai vostri bambini*, Red, 2002.

⁽²⁹⁾ L. LUMBELLI, *Pedagogia della comunicazione verbale*, Franco Angeli, 1996.

riuscirà più facilmente a reinserirsi nel sistema comunicativo qualora dovesse disconnettersi.

- *Sospendere il tempo.* Quando consegna agli studenti il materiale sul quale dovranno lavorare (una scheda, una pagina del libro, un oggetto...) l'educatore non fornisce alcuna spiegazione di supporto, ma dà loro il tempo di osservare ciò che hanno di fronte. Il tempo viene sospeso per dilatare l'attenzione. Si crea una bolla temporale il cui obiettivo è annullare i distrattori esterni e favorire la focalizzazione sulla richiesta. Il silenzio funge da veicolo comunicativo con se stessi, con i propri processi cognitivi. Allo scadere del tempo gli studenti potranno dire cosa hanno osservato, gli elementi raccolti e ipotizzare l'obiettivo dell'attività. Le idee degli studenti cominceranno così a fluire nel sistema comunicativo.
- *Mantenere il contatto.* Significa che l'educatore deve cercare di stare sempre rivolto verso gli studenti, mantenere il contatto oculare con ciascuno di loro.
- *Controllare costantemente cosa hanno capito.* Esistono diverse strategie per farlo senza che gli studenti si sentano giudicati o valutati. Per es. far verbalizzare uno studente attento e poi porre la medesima domanda allo studente che aveva perso l'attenzione e dunque la comprensione; oppure aprire la discussione in modo che si chiariscano vicendevolmente, che la comprensione venga massimizzata dal contributo di tutti. Un'altra strategia è quella di passare dal codice verbale a quello grafico o gestuale.

Di seguito alcuni esempi di espressioni verbali che l'insegnante può utilizzare per mediare l'intenzionalità e la reciprocità:

«Buongiorno bambini! Il lavoro che ho intenzione di proporvi oggi richiederà tutta la vostra attenzione e il massimo impegno. Ora vi spiegherò di cosa si tratta. Vi chiedo dunque di non chiacchierare con i compagni del vostro gruppo e non distogliere lo sguardo da me e dalla lavagna sino al termine della spiegazione. Quando terminerò di parlare avrete 10 minuti per discutere dell'attività con il vostro gruppo»

«Oggi parleremo di... (scrive l'argomento in stampato maiuscolo alla lavagna). Perché proprio oggi affrontiamo quest'argomento? Che

relazione c'è tra questo e l'argomento che abbiamo affrontato nei giorni scorsi?»

Mostra un video sul contenuto che vuole proporre e poi chiede: *«Di cosa parleremo oggi? Quali informazioni possiamo ricavare dal video appena visto?»*

«Vi propongo quest'attività perché è importante che impariate a... Pensate che imparare a fare questo sia importante? In quali occasioni della vita vi potrebbe servire?»

«L'attività che vi propongo oggi si suddividerà in tre momenti (scrive, numerandole, le fasi del lavoro alla lavagna e non le cancella sino al termine dell'attività)»

«Sto osservando che alcuni di voi stanno distogliendo l'attenzione... C'è qualcosa che non va? Qualche passaggio del lavoro non è chiaro? Se mi spiegate il problema posso provare ad aiutarvi...»

Oppure, quando si accorge che l'attenzione sta calando, può proporre un video, un gioco, un'attività in coppia inerente il contenuto che si sta affrontando.

3.2 Mediazione della trascendenza

Risponde alla domanda: come possiamo aiutare gli studenti ad «andare oltre»? Questo criterio fa riferimento allo sguardo lungo del mediatore che non si accontenta di raggiungere gli obiettivi specifici previsti dal compito, ma approfitta del compito affinché lo studente potenzi la sua strumentazione cognitiva e la trasferisca ad altri ambiti. Si tratta di una mediazione orientata alla generalizzazione con l'obiettivo di inquadrare l'attività svolta in una cornice più ampia.

- *Far scoprire agli alunni la prospettiva più ampia e il significato più profondo dell'attività proposta. Ogni conoscenza o abilità diventa un'occasione che apre ad altro. Possiamo per esempio chiedere agli studenti: «Cosa abbiamo imparato oggi? Pensate che quello abbiamo imparato possa esservi utile in altre situazioni? Quali?»; e ancora: «Oggi abbiamo svolto diverse attività: che relazione c'è tra loro? Riuscite a formulare una regola o un principio applicabile a tutte e tre?».*

- *Far riferimento alla propria esperienza, passata o futura, e a quella degli studenti.* Mettere in relazione ciò che si è imparato con la propria esperienza passata o con situazioni future nelle quali poter trasferire l'esperienza. Possiamo chiedere: «Quali difficoltà avete incontrato nell'attività che abbiamo svolto? Avevate già affrontato difficoltà simili?». È importante stimolare il pensiero ipotetico, inferenziale, causa-effetto tra ciò che si è imparato e altre esperienze presenti, passate e future.

Di seguito alcune espressioni verbali che possono aiutare a mediare la trascendenza:

«Perché abbiamo svolto quest'attività? Qual era l'obiettivo? A cosa ci è servita?» «Cosa abbiamo imparato oggi? Pensate che quello che stiamo imparando possa esservi utile in altri compiti? Quali?»

«Oggi abbiamo svolto tre attività: che relazione c'è tra loro? Riuscite a formulare una regola o un principio applicabile a tutte e tre le attività?». Scrive alla lavagna la regola/principio formulata dagli alunni.

«Per riuscire ad eseguire in modo corretto questo compito è stato necessario mettere in atto una strategia specifica. Chi vuole spiegarla?» (scrive alla lavagna la strategia formulata dagli alunni). Ci sono altri compiti in cui può essere utile utilizzarla?»

«Quali difficoltà avete incontrato nell'attività che abbiamo svolto? Da cosa pensate che dipenda? Come siete riusciti a superarla? Avete già affrontato difficoltà simili? Come vi sentite quando riuscite ad affrontare un ostacolo?»

«L'attività di oggi si è conclusa. Prendiamoci qualche minuto per riflettere sul lavoro svolto (aziona il timer). Chi vuole esprimere la sua riflessione sul lavoro svolto? C'è qualche aspetto che vi ha colpito in particolare? Perché?»

«Il lavoro di oggi è stato molto impegnativo, il nostro cervello è stato sottoposto ad un allenamento faticoso. Secondo voi quale esercizio gli abbiamo fatto fare? Quale capacità del nostro cervello abbiamo allenato?»

3.3. Mediazione del significato

Il significato è il senso che una determinata attività, contenuto o evento ha per il soggetto. Oggetti, eventi, situazioni, esperienze non hanno un

valore in sé ma per il peso che noi attribuiamo loro. È una mediazione legata a fattori emotivi, emozionali.

Come possiamo mediare il significato di ogni attività, contenuto, esperienza che proponiamo?

- *Comunicare il significato affettivo o l'importanza che ha per noi il contenuto o l'attività di cui si sta discutendo.* L'educazione non può essere neutrale. È importante che il mediatore sia consapevole del significato che ha per lui l'oggetto che vuole insegnare e manifesti i suoi interessi, le sue passioni. È fondamentale per gli studenti l'immagine di un adulto che si appassiona alla vita, avere un modello di riferimento autentico che esprima coerenza tra il canale verbale e quello emotivo. Questo criterio di mediazione richiede di passare da una relazione asimmetrica-complementare a una simmetrica, più empatica e fluida.
- *Esprimere il significato potenziale che assume quel contenuto per gli studenti.* Se la nostra proposta non acquista senso e significato non avrà alcun impatto sull'apprendimento degli studenti. La nostra proposta deve essere dunque accompagnata dal significato potenziale che potrebbe avere per loro. Potremmo dire: «L'attività che vi proporrò oggi è molto importante perché...» oppure chiedere: «Perché secondo voi vi sto proponendo questo contenuto? Che utilità potrebbe avere per voi?» e aprire la discussione. Occorre creare un ponte tra ciò che proponiamo e la loro vita, i loro bisogni attuali o futuri. Anche se il contenuto che veicoliamo è molto lontano dalla loro esperienza, la modalità con la quale hanno lavorato potrebbe assumere un significato importante, pensiamo, per esempio, al lavoro cooperativo.
- *Incoraggiarli sempre a identificare ed esprimere ciò che apprezzano,* aiutarli a soffermarsi su cosa piace loro fare, quali momenti della giornata scolastica preferiscono, quali parti di un'attività prediligono. Questo li aiuta a definirsi come entità uniche, a conoscersi, e li orienta su ciò che vogliono essere, sul progetto di vita che vogliono realizzare.
- *Utilizzare varie strategie per rendere il contenuto o l'attività interessanti* o per caricare quel contenuto di un significato

emozionale. Aprire un'attività con un gioco, utilizzare uno strumento digitale, mostrare un video che diverte o emoziona carica quel contenuto di nuovi significati perché lo ancora a un'emozione o a uno stato d'animo.

Per mediare il significato l'insegnante può esprimersi nei seguenti modi:

«L'attività che vi proporrò oggi è molto importante perché...»

«Secondo voi perché abbiamo stiamo dedicando tanto tempo ed energie a questo lavoro? Ritenete che sia importante? Perché?»

«L'attività che vi sto per proporre mi piace molto. Sono appassionata a quest'argomento perché...»

«Ho notato che alcuni di voi sono molto interessati a quest'attività. Volete spiegare ai compagni perché? Cosa vi sta coinvolgendo tanto?»

«Cosa vuol dire questo termine? Siete tutti d'accordo con il significato che gli ha attribuito il vostro compagno? Potrebbero esserci altri significati?»

«Cosa intende l'autore con questo termine? Perché lo utilizza? Che significato vuole trasmettere? Voi lo utilizzereste?»

3.4. Mediazione del senso di competenza

Risponde alla domanda: come aiutare gli studenti a sentirsi capaci, ad avere fiducia nelle loro capacità? Pensare di riuscire a risolvere un compito significa immaginare di avere delle possibilità, ma questo richiede di aver vissuto esperienze positive e riportato successi.

- *Creare le condizioni affinché lo studente sperimenti il successo.* Ciò presuppone che l'educatore: a) proponga compiti o richieste adeguate alle capacità dello studente; b) proponga compiti o richieste graduati dal più semplice al più complesso; c) non si sostituisca allo studente ma suggerisca strategie. Quest'ultimo passaggio è di fondamentale importanza affinché lo studente sperimenti il successo. L'educatore non deve dimenticare che l'esperienza di apprendimento la deve vivere lo studente, non il formatore. Spesso gli educatori vivono un forte senso di frustrazione di fronte alle difficoltà degli studenti e tentano di attenuarlo sostituendosi ad essi. Questo, però, alimenta altresì il senso di inefficacia dello studente.

- *Lodare e incoraggiare.* Ogni lode e incoraggiamento deve essere percepito come reale dallo studente, quindi accompagnato da una spiegazione: cosa si è fatto bene e perché. Una lode o un incoraggiamento non scaturiscono esclusivamente da una risposta corretta o da un compito eseguito secondo le richieste: si può lodare e incoraggiare un comportamento, un atteggiamento rispetto al compito, la partecipazione a una discussione, il contributo dato al gruppo. Inoltre è importante segnalare i progressi individuali, i micro-cambiamenti che osservati, esplicitandoli di fronte a tutto il gruppo, in modo che ognuno comprenda il proprio valore e quello dell'altro, riconosca le proprie e altrui capacità.
- *Dare un'interpretazione dei successi e dei fallimenti.* La fase di analisi dell'errore e del successo deve diventare una consuetudine, un momento di dialogo e discussione di tipo meta-cognitivo durante il quale si ragiona sui processi, si riflette sulle strategie che hanno funzionato e quelle che si sono rivelate fallimentari, con uno spirito non giudicante e volto al miglioramento dei propri processi cognitivi.
- *Ascoltare le ragioni degli studenti.* Comprendere pienamente perché uno studente ha difficoltà ad imparare una determinata abilità o ad acquisire una specifica conoscenza non è sempre facile. Porsi in una posizione di ascolto può aiutare l'educatore a rendere trasparenti processi altrimenti non conoscibili. Aiutare gli studenti a esprimere la difficoltà, a descriverla analiticamente, non solo favorisce una migliore conoscenza dei propri limiti e punti di forza, ma può aprire la strada all'individuazione di strategie funzionali a un apprendimento efficace per quello specifico studente.

3.5. Mediazione del comportamento di ricerca, scelta e conseguimento degli scopi

Risponde alla domanda: come possiamo insegnare agli studenti a porsi un obiettivo e a perseguirlo? Si tratta di una mediazione che sollecita in

modo particolare il funzionamento esecutivo e che richiede una modalità di pensiero rappresentativa. Consiste nell'aiutare lo studente a prefigurarsi un obiettivo e il percorso per raggiungerlo, ipotizzando tappe, ostacoli e strategie per superarli.

- *Fare il «programma»*. Significa stimolare e sostenere la capacità di pianificazione dello studente ogni volta che se ne presenti l'occasione. È importante che il processo di pianificazione sia accompagnato da supporti visivi attraverso l'utilizzo, per esempio, di organizzatori grafici.
- *Rimandare la gratificazione*. L'educatore deve fare in modo che la gratificazione, tangibile o sociale che sia, non sia immediata ma progressivamente più lontana affinché lo studente si alleni a non demordere, a non abbandonare l'obiettivo.
- *Aiutare gli studenti a sviluppare la capacità di perseverare negli scopi*. È fondamentale che l'educatore aiuti lo studente a visualizzare l'obiettivo da raggiungere e gli step del percorso da effettuare. Questo lo aiuterà a perseverare in quanto sarà chiaro quanto del percorso è già stato compiuto e quanto ancora è da compiersi.
- *Ascoltare i desideri degli studenti e trasformarli in piani di fattibilità*. Spesso i desideri degli studenti sfumano con il passare degli anni. Questo spesso accade perché le figure educative non lo hanno sostenuto e accompagnato nel compito di trasformazione di un desiderio in un piano di fattibilità. Trasferire i sogni su un piano di realtà significa costruire un progetto, modificarlo e implementarlo sulla base di condizioni di fattibilità realistiche.

Di seguito alcuni esempi di espressioni verbali che può usare l'insegnante per favorire questa mediazione:

«Quali difficoltà pensi che incontrerai in questo compito?»

«Questa consegna mi sembra complessa. Proviamo a suddividerla nelle parti che la compongono e numeriamole»

«Quale strategia pensi di utilizzare per risolvere questo problema?»

«Ci sono elementi nel compito che facilitano la sua esecuzione. Quali?»

«Il nostro obiettivo finale è... Cosa dovremmo fare per raggiungerlo? Proviamo a indicare tutti i passi da compiere (l'insegnante li scrive alla lavagna numerandoli)»

3.6. Mediazione del sentimento di condivisione

Mediare il sentimento di condivisione significa entrare in empatia con l'altro. È un criterio di mediazione che coinvolge gli aspetti emotivi della relazione. Significa far sentire agli altri le nostre emozioni, i nostri stati d'animo, il nostro pensiero, ma anche partecipare, sforzarsi di metterci nei panni dell'altro. L'uomo è naturalmente predisposto al contatto emozionale. L'empatia sta alla base del pensiero morale, dell'etica.

Le occasioni per mediare il senso di condivisione in classe possono essere diverse: la gestione di un conflitto, quando un alunno porta le proprie esperienze nel gruppo o quando esprimiamo l'emozione che proviamo facendola circolare.

Di seguito alcuni esempi di espressioni verbali che può utilizzare l'insegnante per favorire il senso di condivisione:

«Bambini, oggi sono molto contenta. Ieri ho controllato i vostri quaderni e ho notato molte cose positive. Ora vi spiego...»

«Mi piace molto l'attività di oggi, mi ricorda quando ero bambina. La mia maestra...»

«Vuoi provare a spiegare ai tuoi compagni come ti sei sentito quando sei riuscito a superare quel momento di blocco?»

«Bambini, vi chiedo di prestare la massima attenzione al racconto del compagno. Qualcuno di voi si è mai trovato nella stessa situazione?»

«Per capire meglio vi racconterò un episodio che mi è accaduto qualche settimana fa...»

«Il compagno ci ha spiegato la sua difficoltà in matematica. Qualcun altro sente di avere la stessa difficoltà?»

3.7. Mediazione del senso di appartenenza

Mediare il sentimento di appartenenza significa far sentire i soggetti parte di una comunità.

Secondo Maslow (³⁰) il sentimento di appartenenza risponde al bisogno di appartenere a qualcosa che trascenda la vita individuale, alla necessità di avere delle radici, di sentirsi parte di una storia collettiva che superi quella personale.

È necessario far sentire i bambini parte di qualcosa di più ampio, per esempio stimolandoli a essere corresponsabili, partecipi all'interno di un gruppo in cui ognuno si prende cura dell'altro. Il tutoraggio, le attività cooperative, le attività ludiche di squadra, raccontarsi/ascoltare... sono tutti momenti che rafforzano il senso di appartenenza.

Di seguito alcuni esempi di mediazione del senso di appartenenza:

«Ognuno di voi può dare un contributo importante a questo lavoro. Vediamo quale può essere il ruolo di ciascuno...»

«Bambini, cosa pensate che possiamo fare con il ricavato dei mercatini di Natale? Possiamo acquistare qualcosa per la nostra classe. Scriverò alla lavagna le vostre proposte e decideremo insieme cosa acquistare»

«Sono molto contenta di come avete affrontato le gare di matematica. Non importa se non abbiamo vinto, avete dimostrato di saper lavorare molto bene in gruppo. Questo è un risultato molto importante»

«Nei racconti della vostra infanzia ci sono aspetti comuni, esperienze che tutti voi avete vissuto. Quali? Pensate che se foste nati in un altro paese avreste vissuto le stesse esperienze?»

3.8. Mediazione dell'individualità e della differenziazione psicologica

Il mediatore aiuta gli alunni a differenziarsi valorizzando l'unicità di ciascuno: stile cognitivo, interessi, potenzialità. Aiuta il soggetto a percepirsi come entità unica e irripetibile all'interno dei diversi gruppi (famiglia, scuola, squadra...). Sottolinea l'importanza di scegliere consapevolmente e argomentare le proprie idee. Stimola l'alunno a riservarsi uno spazio di progettualità personale scegliendo obiettivi collocabili nella sua area di sviluppo prossimale.

Di seguito alcuni esempi di mediazione dell'individualità e della differenziazione:

«Il vostro compagno si sente demoralizzato perché non riesce ad ottenere buoni risultati nelle gare sportive. Anche io quando avevo la vostra

(³⁰) A. MASLOW, *Motivation and Personality*, Harper, 1954.

età non brillavo nello sport. Adesso ognuno di noi spiegherà in quale attività ottiene i migliori risultati e dove, invece, raccoglie più insuccessi»

«Voi siete tutti diversi, ognuno di voi ha caratteristiche che lo rendono diverso da tutti gli altri. Per questo motivo talvolta sarà necessario che svolgiate compiti differenti o utilizzate strumenti diversificati»

«Luca ci sta parlando della sua difficoltà nella lettura. Dobbiamo pensare a delle strategie che possano aiutarlo nei momenti in cui dobbiamo studiare storia»

«Maria, se vuoi puoi parlarci della tua religione. Sarà interessante trovare somiglianze e differenze con la nostra»

4. Conclusioni

Per rispondere efficacemente ai bisogni formativi che la società attuale pone è necessario che gli insegnanti implementino le proprie competenze professionali sia dal punto di vista teorico che tecnico-pratico. Da tempo le ricerche sottolineano l'importanza per l'insegnante dell'acquisizione di competenze nella relazione d'aiuto, nelle modalità di interazione e di relazione educativa con gli studenti, al fine di favorirne il processo formativo in termini di risultati scolastici, abilità socio-emotive e grado di modificabilità. Le sotto-abilità che compongono la competenza socio-relazionale e comunicativa degli insegnanti, sensibilità o empatia, capacità di stabilire contatti, socievolezza, orientamento al team e assertività, possono essere insegnate attraverso programmi specifici.

I criteri di mediazione dell'apprendimento di Feuerstein proposti in questo contributo, integrati e contestualizzati con la personale esperienza dell'autrice, forniscono agli insegnanti strumenti e strategie metodologiche chiare e semplici che consentono immediatezza di applicazione nella relazione formativa all'interno del contesto classe. La pratica costante delle componenti metodologiche permette di assimilarne lo spirito e sviluppare la competenza relazionale degli insegnanti favorendo i processi di apprendimento e crescita degli studenti.

Abstract

Il ruolo delle competenze relazionali degli insegnanti nel processo formativo degli studenti: strategie e strumenti per la didattica

Obiettivi: Riflettere su strumenti e strategie di tipo comunicativo e relazionale che l'insegnante può adottare per favorire l'apprendimento degli studenti. **Metodologia:** Analisi della letteratura sul ruolo delle competenze relazionali degli insegnanti nel processo formativo degli studenti, con un focus specifico sul modello teorico e didattico di Feuerstein. **Limiti e implicazioni:** Lo studio non prende in esame altri programmi o metodi ma, soffermandosi su un unico modello, lo arricchisce con l'esperienza professionale dell'autrice e ne analizza ampiamente le implicazioni pratiche. **Originalità:** L'articolo contiene al proprio interno dichiarazioni chiare, semplici e comprensibili affinché ogni insegnante le possa trasformare in atti pedagogici concreti.

Parole chiave: competenze relazionali degli insegnanti, metodo Feuerstein, strumenti per la didattica, strategie comunicative e relazionali

The role of the relational skills of teachers in the learning process of students: strategies and tools for teaching

Objectives: Reflect on communication and relational tools and strategies that the teacher can adopt to encourage student learning. **Methodology:** Analysis of the literature on the role of teachers' relational skills in the learning process of students, with a specific focus on Feuerstein's theoretical and didactic model. **Limits and implications:** The study does not examine other programs or methods but, focusing on a single model, enriches it with the author's professional experience and extensively analyzes its practical implications. **Originality:** The article contains clear, simple and understandable statements within it so that each teacher can transform them into concrete pedagogical acts.

Keywords: teachers' relational skills, Feuerstein method, teaching tools, communication and relational strategies

Formarsi all'insegnamento. La gestione critico-riflessiva della relazione educativa

*Francesco Lo Presti**

Sommario: **1.** La professionalità degli insegnanti come costruito complesso. – **2.** Il ruolo del sapere implicito nell'agito professionale. – **3.** La formazione critico-riflessiva degli insegnanti. – **4.** Il sé riflessivo per la gestione della relazione educativa.

1. La professionalità degli insegnanti come costruito complesso

L'affermazione che la professionalità degli insegnanti costituisca un profilo complesso, che coinvolge aspetti disciplinari, psico-sociali, pedagogici e didattici è ormai nota e condivisa. Tuttavia, malgrado tale consapevolezza, permane nel nostro Paese la tendenza a ridurre la competenza dell'insegnante alla padronanza di un sapere disciplinare, secondo un'ottica riduzionista e semplificatrice. Difatti, da parte dei decisori politici permane una sostanziale incapacità di intervenire concretamente sulla scuola in maniera efficace, per cui i proclami sulla "buona scuola" e sul grande tema della formazione nella società complessa rappresentano essenzialmente mere dimensioni retoriche e dichiarative che, ipocritamente, non hanno trovato, da tanti anni a questa parte, alcuna concretizzazione efficace nelle politiche reali, né tanto meno nei progetti gestionali e normativi del sistema d'istruzione.

Ciò che manca è una visione della *scuola adeguata ai tempi*, per usare una espressione di Dewey; una scuola, cioè, che sia pensata e costruita a partire da una cultura dell'educazione coerente con lo stato dell'arte delle scienze che di educazione si occupano; una scuola che sia in grado di individuare in ottica sistemica i propri obiettivi e le proprie priorità in maniera coordinata ed allineata con una idea di società ⁽¹⁾.

* *Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale.*

⁽¹⁾ D. GOLEMAN, P. SEINGE, *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli, 2016.

I saperi sviluppati sul tema della formazione umana e sui processi di apprendimento e di istruzione sono saperi formalizzati e validati all'interno di un panorama scientifico di matrice socio-psico-pedagogica che da decenni costituisce uno sfondo plurale, complesso e dialettico, ma allo stesso tempo solido e rigoroso, a cui attingere per la realizzazione della celeberrima "buona scuola"; tuttavia, non si evidenzia una reale volontà politica di tradurre tale sfondo in una progettualità, in interventi di sistema, in azioni su un piano effettivo di concretezza.

Questo vuoto si evidenzia, in particolar modo, nei confronti della formazione dei docenti, che costituendo, in tal senso, uno dei tasselli fondamentali nella costruzione di un sistema d'istruzione efficace, richiama la necessità di un intervento urgente: una scuola all'altezza dei tempi necessita di insegnanti adeguatamente formati per poter rispondere ai bisogni complessi e plurali dei soggetti in formazione in epoca contemporanea. Un insegnante che sia in grado di svolgere la sua professione intervenendo egli stesso nei processi di cambiamento della scuola, sul versante pedagogico, didattico, istituzionale: un insegnante agente di trasformazione e di evoluzione culturale ⁽²⁾; assolvendo, in tal senso al ruolo che gli compete all'interno della società; ruolo che, come indicato da Massimo Baldacci, è quello di intellettuale e di ricercatore. L'incontro tra questi due modelli "può costituire al tempo stesso l'orizzonte di riferimento unitario per la costruzione delle competenze professionali dei docenti, e la leva per innalzare la loro preparazione su un piano più elevato, rispetto al quale l'acquisizione di competenze appare necessaria ma non sufficiente" ⁽³⁾. Ciò implica che nella formazione degli insegnanti venga contemplata opportunamente una pluralità di competenze; tra cui in special modo competenze *culturali, didattiche e relazionali* ⁽⁴⁾. L'ambito della professione docente costituisce, difatti, un terreno di lavoro dove, in special modo, le dimensioni implicite di sé e del contesto costituiscono elementi determinanti nel prefigurare il *fare lavorativo concreto*. Lo snodo che rivela l'inadeguatezza dei percorsi formativi dei

⁽²⁾ G. BONETTA, *Le nuove frontiere della ricerca formativa*, in R. BUONO, C. CAVALLIERE, C. ROMAGNOLI, *Il docente ricercatore. La ricerca formativa tra Scuola e Università*, Edizioni Scientifiche Abruzzesi, 2011.

⁽³⁾ M. BALDACCI, *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. BALDACCI, E. NIGRIS, M.G. RIVA (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, 2020, 34.

⁽⁴⁾ M. BALDACCI, *op. cit.*

docenti è costituito proprio dal passaggio dalla *formazione professionale* all'inserimento nel *contesto lavorativo concreto*.

All'interno di tale passaggio, il soggetto impatta con una moltitudine di variabili di sistema (socio-culturali, organizzative, relazionali, emozionali, cognitive), tacitamente riposte e tramandate nel contesto stesso, rispetto alle quali la formazione professionale ricevuta non si mostra in grado di offrire modelli interpretativi e previsionali adeguati, non offrendo in sostanza linee guida e orientamenti all'azione efficaci a fronteggiare la complessità e la variabilità dei contesti in oggetto. Il risultato è che molti insegnanti, frequentemente, possano avvertire un senso di incongruenza tra le conoscenze ed i saperi acquisiti nel percorso della loro formazione e la *concretezza della situazione*, rispetto alla quale emerge la necessità di riconfigurare se stessi ed i propri sistemi di sapere attraverso dinamiche di adattamento che, in assenza di saperi che guidino la trasformazione in senso progettuale e regolato, rischiano di produrre, rispetto al soggetto, effetti disorientanti e demotivanti e, rispetto alle performance professionali, azioni improvvisate, intuitive e spesso inadeguate alla complessità situazionale, tanto da sfociare in situazioni di vero e proprio *burn-out* quale esito di uno squilibrio prolungato tra investimenti, risultati e risorse.

Attraverso gli esiti della ricerca promossa nel 2018 dall'OCSE, *Teaching and Learning International Survey*, si è evidenziato come più della metà degli insegnanti esprima disagio e si senta impreparato nella gestione della classe, mostrando un senso di incompetenza e di inadeguatezza nell'ambito della relazione ⁽⁵⁾.

Si tratta, dunque, di una chiara falla della formazione professionale che è prodotta dal prevalere di percorsi di istruzione e di inserimento al lavoro che tendono a privilegiare dimensioni tecnico-disciplinari, le quali, pur se essenziali nella formazione complessiva degli insegnanti, non tengono conto della difformità e variabilità dei contesti educativi, data dal fatto che questi ultimi, essendo composti da persone (e dunque, punti di vista, culture, emozioni, saperi locali) realizzano inevitabilmente condizioni di specificità e di unicità rispetto alle quali difficilmente una formazione di natura esclusivamente tecnico-disciplinare potrà mostrarsi in grado di definire strumenti esaustivi. In altri termini, ridurre l'obiettivo

⁽⁵⁾ G. AGRUSTI, *Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università*, in M. BALDACCI, E. NIGRIS, M.G. RIVA (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, 2020.

della formazione professionale al fine della capacità di elaborare previsioni, prescrizioni e procedure standardizzate, quando i contesti applicativi di tale formazione sono caratterizzati da irregolarità, variabilità, difformità socio-culturali e situazionali, rappresenta una via sostanzialmente parziale e riduttiva. Appare urgente, dunque, progettare ed implementare a livello istituzionale nuove modalità formative fondate su processi di *interazione-osservazione-riflessione-progettazione* in cui gli insegnanti divengono *co-costruttori attivi* del proprio sviluppo professionale; processi fondati sulla *riflessività* e sulla *ricerca*, intese come dimensioni portanti della funzione docente ⁽⁶⁾.

Uno dei punti centrali della questione riguarda l'assunzione di consapevolezza circa il fatto che il mestiere di educatore sia un *mestiere sociale*; un mestiere che implica cioè delle profonde capacità nella gestione della relazione, nell'interpretazione e nella conoscenza di sé e dell'altro e, di conseguenza, nell'espressione di un tenore comunicativo consapevolmente regolato ed efficace. In altri termini, l'ambito della professione docente costituisce un terreno di lavoro nel quale le dimensioni implicite di sé e del contesto costituiscono elementi determinanti nel prefigurare il *fare lavorativo concreto*, nonché forme di influenza che sagomano tacitamente le rappresentazioni del ruolo e del contesto professionale e che dirigono l'agire in termini di valutazioni, scelte, comportamenti: il modo di immaginarsi docenti "crea" il proprio essere docente; così come, il modo di immaginare i propri alunni "crea" gli alunni stessi ⁽⁷⁾.

Ci stiamo, dunque, riferendo in questa sede alla specificità della dimensione affettivo-relazionale ed alla definizione delle competenze necessarie a gestire tale versante. L'insegnante, difatti, è implicato nella necessità di saper interpretare e affrontare la complessità e la multidimensionalità del gruppo, della classe, della relazione: il modo di entrare in rapporto con le *richieste*, le *percezioni*, la *motivazione* delle persone con cui egli interagisce nello spazio educativo determina sia la qualità della relazione stessa, sia gli esiti di apprendimento e partecipazione ⁽⁸⁾.

Il riferimento a tale dimensione richiama il tema della "responsabilità", nel mostrare la quota di incidenza che rappresentazioni ed aspettative

⁽⁶⁾ L. C. CAJOLA, A. M. CIRACI (a cura di), *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*, Aracne, 2019.

⁽⁷⁾ F. LO PRESTI, *La responsabilità del disagio a scuola. Dimensioni tacite ed aspettative nella relazione educativa*, in F. SABATANO, G. PAGANO (a cura di), *Oltre il disagio*, Guerini e Associati, 2020.

⁽⁸⁾ L. MOLINARI, C. MAMELI, *Gestire la classe*, il Mulino, 2015.

personali hanno nel prefigurare le condizioni della relazione educativa e, quindi, i *destini formativi* che da essa derivano.

Su questo ambito specifico, prefigurare una formazione professionale degli insegnanti all'altezza delle complessità che il mestiere educativo determina, implica che, sul versante metodologico si focalizzi l'attenzione non sul *problema dell'alunno come dato oggettivo*, ma sulla *soggettività del docente* che dialoga con la *soggettività dell'alunno*, ovvero sulle problematiche, sui pensieri, sulle condizioni che costituiscono le variabili nascoste che tacitamente influenzano e dirigono la relazione stessa e, di conseguenza, l'agito professionale.

Come anticipato, è la prospettiva del docente che in qualche modo "crea" l'alunno, dunque appare opportuno mettere in luce le aspettative, le convinzioni, i pregiudizi, le credenze che orientano tale *creazione*; attivando percorsi di riflessione intorno a quell'insieme di saperi che in letteratura viene definito *implicito*, il quale difatti determina inconsapevolmente l'esito delle nostre relazioni sociali. Insieme di saperi che diviene pertanto l'oggetto di una formazione professionale e di una ricerca educativa attiva, la quali assumono al contempo la valenza di un processo formativo per la maturazione di competenze professionali dell'educatore.

2. Il ruolo del sapere implicito nell'agito professionale

Il *sapere implicito* è quel tipo di sapere prodotto, condiviso ed interiorizzato nelle relazioni quotidiane che guida tacitamente l'agire. Nell'essere in relazione con gli altri, ognuno è influenzato da questa forma di sapere, la quale contiene in sé una visione del mondo e i sistemi di aspettativa ad essa correlati⁽⁹⁾. Esso costituisce, dunque, una sorta di *filtro interpretativo* che si esprime attraverso pregiudizi, convinzioni, credenze le quali sono poste come categorie di giudizio dell'esperienza.

Il sapere implicito è, in tal senso, un sapere *sotto-banco*⁽¹⁰⁾, il quale, pur non essendo mai stato sottoposto ad analisi circa la validità che esprime, è stratificato nella memoria collettiva⁽¹¹⁾ e, dunque, nel senso comune e

⁽⁹⁾ J. BRUNER, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, 2001.

⁽¹⁰⁾ R. MASSA, L. CERIOLI (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, FrancoAngeli, 1999.

⁽¹¹⁾ S. MOSCOVICI, *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, in S. MOSCOVICI, R.M. FARR, *Rappresentazioni sociali*, Il Mulino, 1989, 30-31.

personale. In ragione di ciò, il sapere implicito rappresenta un elemento perdurante nel definire universi di senso e direzioni di vita, esercitando un forte grado di controllo sul presente, grazie al potere descrittivo ed interpretativo costruito nel passato. Tale sapere assurge, quindi, a sistema di classificazione e a repertorio di immagini e di descrizioni, i quali superano i limiti dell'informazione disponibile, divenendo una sorta di ambiente reale costituito da realtà incontestabili: il sapere implicito conferma sé stesso, pregiudicando, condizionando, determinando gli esiti delle interpretazioni e delle relazioni con l'altro, *creando* l'altro secondo le immagini che detiene.

Le rappresentazioni che gli individui hanno di sé stessi e delle cose del mondo non sono, quindi, il prodotto di un modo di pensare, ma è il modo di pensare una diretta conseguenza delle rappresentazioni di cui si dispone. Le *elaborazioni*, i *confronti* e le *ri-elaborazioni* prodotte dagli individui nell'agito quotidiano sono, dunque, guidate da questo sapere informale che, proprio in ragione di tale informalità, diviene particolarmente potente nel guidare pensieri ed azioni ⁽¹²⁾.

Il sapere implicito è, pertanto, oggetto di fondamentale interesse per una formazione della professione docente rivolta alla maturazione di competenze riflessive ed autocritiche.

In particolare, è la *declinazione personale* del sapere implicito che costituisce in questa sede l'oggetto di maggiore attenzione. Il *sapere personale* è una forma particolare di sapere implicito che si costruisce attraverso i vissuti di sé e degli altri. I modi in cui una persona conosce, il tipo e la qualità della sua conoscenza dipendono dalla sua storia personale, da ciò che egli ha vissuto e da come lo ha vissuto. In altri termini, è possibile dire che siamo persone diverse perché “viviamo” e “sappiamo” cose diverse ⁽¹³⁾, uniche e singolari, legate cioè alla unicità e alla singolarità dell'esperienza di vita ⁽¹⁴⁾.

Il sapere personale si costruisce e risiede, quindi, nella nostra storia e nella nostra quotidianità, si realizza tramite l'elaborazione razionale di vissuti emozionali ed incide in maniera determinante sulle forme del

⁽¹²⁾ F. LO PRESTI, *I saperi nella costruzione dell'identità professionale*, in A. CUNTI, F. LO PRESTI, F. SABATANO, *Le competenze relazionali in ambito sanitario. Per una formazione all'agire riflessivo*, Carocci, 2010.

⁽¹³⁾ M. DALLARI, *I saperi dell'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini e associati, 2000.

⁽¹⁴⁾ P. DE MENNATO, *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Guerini e associati, 2003.

sapere in generale e sui modi di essere e di agire ⁽¹⁵⁾. In quest'ottica i processi formativi e di apprendimento costituiscono eventi non solo di natura cognitiva, ma anche emozionale e socio-affettiva ⁽¹⁶⁾. Si tratta, cioè, di una costruzione attiva, realizzata nel corso della singolarità della propria esperienza, che ha un ruolo fondativo per l'identità e che attribuisce un valore qualitativo ed intenzionale/direzionale all'esperienza stessa.

La vita delle persone si costruisce attraverso una serie di passaggi fondamentali, cambiamenti che, definendo un *prima* e un *dopo*, segnano i percorsi di crescita degli individui. Questi passaggi e cambiamenti (scelte personali, esperienze di lavoro, esperienze di morte o malattia, esperienze ludiche, ecc.) determinano e ri-determinano l'adesione a valori di riferimento *in trasformazione* i quali indirizzano le persone, di volta in volta, verso diversi *scopi vitali* ⁽¹⁷⁾, modi di essere e di pensare. La trasformazione di tali valori è legata, quindi, ai passaggi, ai momenti di transizione, i quali equivalgono ad una scomposizione e ricomposizione del sapere personale che costruisce il sé ⁽¹⁸⁾ e che, pertanto, lo guida nell'azione.

In tal senso, ogni individuo è *spinto* a ritenere che la realtà in cui vive sia *la realtà* e non solo una semplice versione di essa. Tale aspetto deriva da un bisogno di adattamento che è direttamente responsabile delle costruzioni, classificazioni, categorizzazioni necessarie ad assumere una collocazione ed una prospettiva all'interno della realtà. Il sapere funge, quindi, da strumento di costruzione e di coesione attraverso cui comprendiamo noi stessi ed il mondo e ci orientiamo in esso. Senza strumenti di comprensione e senza la fiducia in essi non è possibile capire ed agire l'esperienza. Allo stesso modo, tuttavia, il sapere ci vincola all'interno delle visioni (di noi stessi e del mondo) che detiene e, quindi, ci *obbliga* all'interno di percorsi che sono dati dalle prospettive e dai sistemi di significato che, come strutture previsionali del *possibile*, orientano implicitamente le nostre scelte, percorrenze, ambizioni, volontà, comportamenti. Il modo in cui entriamo in relazione con gli altri, il modo in cui ci

⁽¹⁵⁾ M. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, 2004.

⁽¹⁶⁾ P. OREFICE, *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini, 2003.

⁽¹⁷⁾ D. DEMETRIO (a cura di), *Educazione degli adulti. Gli eventi e i simboli*, Cuem, 1996.

⁽¹⁸⁾ F. LO PRESTI, *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*, Pensa Multimedia, 2005.

comportiamo nei loro confronti sfugge, quindi, ad una analisi approfondita di ciò che essi realmente e profondamente sono ed è, piuttosto, guidato da una presunta verità interpretativa di tipo classificatorio che, senza che ce ne rendiamo conto, ci suggerisce un punto di vista attraverso cui giudicarli.

Ad esempio, secondo questa dinamica, la reazione di un insegnante ad un alunno che esprime aggressività, dipenderà tendenzialmente dalle categorie in cui l'insegnante stesso ha collocato inconsapevolmente e pregiudizialmente quell'alunno; la sua reazione dipenderà, cioè, dal tipo di classificazione implicita in cui egli ha inserito l'alunno in relazione alle esperienze pregresse dell'insegnante (sapere personale) ed alle conoscenze implicite diffuse all'interno del contesto professionale in cui egli opera (sapere implicito): se l'insegnante ritiene, cioè, che gli alunni aggressivi siano tali in relazione ad una provenienza sociale e culturale, egli tenderà a produrre inconsapevolmente valutazioni e giudizi classisti e, di conseguenza, reazioni ed azioni inique, punitive o escludenti; la relazione che l'insegnante produrrà nei confronti di tale alunno sarà, dunque, allo stesso modo condizionata da un sapere implicito e personale il quale, tra l'altro, tenderà nel tempo a confermare se stesso, *creando* l'alunno ad immagine e somiglianza delle categorie interpretative del docente⁽¹⁹⁾.

Questo esempio, smaschera un grave errore professionale, poiché il comportamento aggressivo dell'alunno potrebbe trovare origine in cause molto più profonde, personali, sfumate, le quali però, in ragione della dinamica descritta, diventano invisibili agli occhi dell'insegnante, così come diventa invisibile l'errore grave che egli commette nel direzionare il suo agito professionale: la gravità non sta nel fatto di aver commesso un errore d'interpretazione, ma nel fatto di non essersi interrogati sulla bontà dell'interpretazione stessa e, dunque, di non esserne consapevoli: *l'errore veramente grave è, cioè, l'errore che non sappiamo di aver commesso, poiché non possiamo riparare ad esso, evitando di commetterlo di nuovo*⁽²⁰⁾.

L'elemento da porre in luce è, dunque, che ogni comportamento, per essere realmente compreso, non può essere semplicemente classificato a partire dall'uso inconsapevole delle proprie categorie di giudizio (sapere implicito), ma deve sempre essere considerato come la parte di un tutto

⁽¹⁹⁾ F. LO PRESTI, *La responsabilità del disagio a scuola. Dimensioni tacite ed aspettative nella relazione educativa*, cit.

⁽²⁰⁾ F. LO PRESTI, *I saperi nella costruzione dell'identità professionale*, cit.

complesso e originale: *il soggetto*. In altri termini, per comprendere realmente il senso del comportamento di un alunno, generando di conseguenza azioni di risposta adeguate ad esso e dunque efficaci professionalmente, bisogna cogliere il significato racchiuso nel frammento di vita che esprime, reimmergendolo nella configurazione globale cui appartiene: alla luce del *tutto*, la *parte* diventa intellegibile; ciò equivale a dare senso soggettivo ai comportamenti ⁽²¹⁾. Ciò implica l'esercizio di un *sapere prassico*, il quale comporta un processo d'indagine finalizzato a promuovere la capacità di cogliere e di interpretare il profilo singolare e originale della situazione con la quale si interagisce ⁽²²⁾.

L'errore più incisivo che un insegnante può compiere nella gestione della relazione con i propri alunni è, quindi, racchiuso nel produrre interpretazioni e giudizi che tendenzialmente *mai* tengono conto di questa "soggettività", di questo tutto.

Il rilievo critico risiede allora nell'acquisizione che "il senso oggettivo è costruito dall'osservatore e rischia di non corrispondere, di non essere adeguato al senso *soggettivo*, ossia a quel nesso che il soggetto sente significativo per lui. Non si tratta di negare qualsiasi validità all'attribuzione di un significato condiviso circa determinati comportamenti sociali, si tratta di recuperare quel *postulato dell'adeguatezza* ⁽²³⁾ in base al quale ogni diagnosi, ogni interpretazione di un comportamento sociale (o antisociale) proposta da un osservatore, deve essere compatibile con quella proposta da chi quel comportamento ha prodotto. Rinunciare all'adeguatezza, rinunciare ad una negoziazione continua tra senso oggettivo e senso soggettivo significa rischiare [di costruire] impalcature esplicative che non hanno alcuna presa sul reale" ⁽²⁴⁾. In altri termini, proporre interpretazioni e formule esplicative predeterminate e non orientate agli attori significa, difatti, rischiare il fallimento dell'azione educativa ⁽²⁵⁾. L'origine relazionale del soggetto e del mondo implica, invece, "una presa di distanza da ogni possibile interpretazione oggettivistica o idealistica: il soggetto non è il risultato di una serie di forze e urti di un mondo naturale [...]; il mondo offre dei pre-testi sulle cui

⁽²¹⁾ P. BERTOLINI, L. CARONIA, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, 1993, 39.

⁽²²⁾ L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, 2003.

⁽²³⁾ A. SCHUTZ, *La fenomenologia del mondo sociale*, il Mulino, 1974.

⁽²⁴⁾ P. BERTOLINI, L. CARONIA, *Ragazzi difficili.*, cit., 40.

⁽²⁵⁾ *Ibidem*.

suggerzioni ed entro i cui vincoli il soggetto costruisce dei testi, ossia delle rappresentazioni sensate del mondo, nella cui costruzione il soggetto, il suo sistema di rilevanza, il suo modo di cogliere le tracce di senso nel mondo, sono fortemente implicati” (26).

Il processo formativo ed auto-formativo su cui si imperna la costruzione di competenze adeguate alla complessità del contesto educativo si concentra, quindi, sul *disvelamento* delle rappresentazioni di sé e della realtà (27). Gli individui definiscono *naturalmente* il proprio agito professionale in riferimento al riconoscimento e all’interiorizzazione delle norme e dei valori storicamente e tradizionalmente determinati all’interno del proprio contesto professionale (sociale e culturale) in maniera del tutto *automatica e naturale*; l’utilizzo di *categorie sociali astratte socialmente costruite* (28) e interiorizzate consente di realizzare un’idea di sé e degli altri e, pertanto, esso costituisce la matrice *rassicurante* dell’esperienza, il metro di giudizio, l’elemento di paragone, il modello tramite cui operare un raffronto con informazioni provenienti dall’esperienza. Tuttavia, la professione educativa necessita, in prima istanza, che le impalcature sovrastrutturali del pensiero su cui si ergono certezza e sicurezza vengano poste in discussione (29), tramite la *scelta rischiosa di guardarsi dentro*, la scelta di *guardare al proprio ruolo* in profondità, assumendo l’impegno di coltivare la propria interiorità per accogliere e sviluppare l’*essere persona* (30). Ciò è il risultato della capacità di transitare da un *atteggiamento naturale* (meccanico, miope, inconsapevole) verso un *atteggiamento filosofico* (organico, critico, consapevole), costruendo ovvero una *vigilanza epistemica* (31) che non è solo competenza metacognitiva, ma possibilità di dubitare delle nostre premesse di conoscenza, cioè di applicare metodicamente e sistematicamente l’esercizio del dubbio come strategia di dialogo con noi stessi e con il reale. Questa prerogativa ridefinisce il ruolo dell’insegnante come attore sociale della formazione e

(26) *Idem*, 41.

(27) G. BONETTA, *Le nuove frontiere della ricerca formativa*, cit.

(28) J.C. TURNER, *Verso una ridefinizione cognitivista del gruppo sociale*, in V. UGAZIO (a cura di), *La costruzione della conoscenza. L’approccio europeo alla cognizione del sociale*, FrancoAngeli, 1997, 174.

(29) V. IORI, *Gettare lo sguardo oltre i pre-giudizi*, in V. IORI (a cura di), *Quaderno della vita emotiva*, Franco Angeli, 2009.

(30) F. CAMBI, *La cura di sé come processo formativo*, Edizioni Laterza, 2010.

(31) L. CARONIA, *Fenomenologia dell’educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, 2011.

professionista riflessivo ⁽³²⁾, il quale identifica e utilizza consapevolmente e criticamente metodi, tecniche, approcci che applicano la riflessività all'esperienza e al proprio pensare, rendendo il rapporto con i discenti fondato sulla qualità e sulla reciprocità dello scambio dinamico tra identità ⁽³³⁾.

3. La formazione critico-riflessiva degli insegnanti

Lo scopo di una formazione docente di matrice critico-riflessiva è, quindi, quello di *infrangere la separazione tra sapere esplicito ed implicito*. Un modo possibile per rendere l'agito professionale un agito efficace e consapevole è, cioè, quello di attivare processi di de-costruzione del sapere implicito che, automaticamente e acriticamente, governa le scelte professionali. Questo processo ha l'obiettivo di *ri-costruire* criticamente una *ratio* dell'agire professionale, cioè una sua epistemologia ⁽³⁴⁾, *ri-costruendo* lo sfondo del nostro modo di operare e risanando il rapporto tra teoria e pratica, laddove la teoria non sia più costituita da un sapere poco chiaro, noto e condiviso, ma divenga un elemento preciso e riconoscibile, consapevolmente scelto, per produrre gli esiti comportamentali criticamente ritenuti più adeguati a esprimere i compiti di una data professione.

Sapere da quali punti di vista è guidato l'agire professionale consente sia di chiarire la misura attraverso cui possiamo ritenere di essere adeguati o meno nell'espressione della professione stessa, sia di trovare delle modalità per intervenire criticamente e riflessivamente sull'agito professionale, modificandolo in corso d'opera. *Essere insegnanti* implica, dunque, accogliere l'incertezza come elemento strutturale del proprio ambito professionale; incertezza che funge da viatico necessario per una continua ricerca del significato circa le finalità e i metodi dell'educare ⁽³⁵⁾; in altri termini, una postura nutrita dal dubbio, alimenta a sua volta, tramite la

⁽³²⁾ D.A. SCHÖN, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, 1983; Id., *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass, 1987.

⁽³³⁾ M. COLOMBO, *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, 2005.

⁽³⁴⁾ P. DE MENNATO, *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, cit.

⁽³⁵⁾ S. TRAMMA, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, 2018.

sua funzione di vigilanza epistemica, la capacità di riflettere costantemente sul perché dei propri modi di agire, sui sistemi di sapere che guidano implicitamente i criteri interpretativi e le scelte operative.

Questo costante esercizio di analisi e *ri-discussione* si traduce nell'essere in grado di *ri-definire* la propria professionalità, evitando le facili scorciatoie prodotte da una adesione acritica a modelli convenzionali che descrivono il proprio lavoro secondo logiche tacitamente acquisite, mettendo, cioè, sistematicamente in discussione tali logiche alla luce di una analisi rigorosa del sé, dei contesti, delle situazioni, delle relazioni in cui si opera e dei sistemi di sapere posti in gioco nella definizione di tali contesti, situazioni, relazioni.

L'oggetto dell'intero processo è, quindi, il *sapere implicito e personale* e l'obiettivo formativo è quello di intervenire su tale sapere, tramite processi condivisi di controllo e di *validazione*; processi che siano cioè in grado di esercitare una sorta di verifica della validità di una prospettiva di significato in riferimento agli esiti che essa determina e alla corrispondenza di questi con condizioni di realtà.

Il presupposto epistemologico su cui si fonda una formazione così concepita assume una sostanziale coincidenza tra scientificità e fondazione fattuale ⁽³⁶⁾, esprimendo, in tal senso, la volontà di sviluppare l'intervento formativo e di ricerca con lo sforzo di vedere la teoria nella pratica e la pratica nella teoria, particolarizzando la prima e generalizzando la seconda ⁽³⁷⁾. Nel vincolo stabilito tra teoria e strategie d'azione si esprime una duplice intenzione: da una parte, fare riferimento a problemi effettivamente percepiti come significativi ed emergenti nella pratica professionale; dall'altra, rendere l'intervento *rilevante*, attraverso il *disvelamento* delle soggettività coinvolte, per divenire in grado di individuare strategie originali, coerenti con la singolarità, l'unicità, la specificità, l'irripetibilità della situazione; categorie che rimandano tutte al senso soggettivo.

Il riconoscimento e il rispetto dei vincoli e delle possibilità prodotti da uno specifico sistema teorico che contempla la soggettività costituisce,

⁽³⁶⁾ L. LUMBELLI, *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in E. BECCHI, B. VERTECCHI, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, 1995.

⁽³⁷⁾ G. LEINHARDT, I.L. BECK, S. STANTON, *Teaching and learning in history*, L. Erlbaum Associates, 1994.

in tal senso, un criterio di scientificità fondamentale ⁽³⁸⁾: le scelte e le azioni che descrivono l'intervento assumono il senso di un percorso auto-riflessivo nel riferimento costante alla teoria. Ogni passaggio o fase operativa trova necessariamente una sua giustificazione nel ricorso ai livelli prospettici evidenziati nell'approccio interpretativo.

Il rapporto sistematico tra argomentazione razionale, opzioni di metodo e constatazione fattuale guida, pertanto, la descrizione del piano d'azione e la discussione dei fatti concreti, evidenziando la circolarità virtuosa teoria/azione/teoria ⁽³⁹⁾ presente nelle implicazioni operative e metodologiche del processo educativo: “ si tratta – in tal senso – di mettere le astrazioni suggerite dalla teoria a confronto con la concreta realtà complessiva interessata dal problema educativo originario” ⁽⁴⁰⁾.

Di qui, l'opzione per uno sviluppo della relazione educativa che, nella identificazione dei passaggi metodologici ed operativi, realizzi un costante rimando allo sfondo teorico che sostiene ed orienta le opzioni pedagogiche *pre-scelte*.

Lo sfondo teorico assunto si riferisce sostanzialmente, come chiarito, alla descrizione del ruolo svolto dall'interazione tra saperi e agito professionale, nella costruzione dell'immagine dell'altro. Tale sfondo trova una traduzione all'interno di un'azione specifica che individua nelle dimensioni della soggettività e nell'*intenzionalità trasformativa* la propria qualità formativa; l'assunzione dell'acquisizione di fondo secondo cui i saperi costruiscono le identità e i modi in cui esse si esprimono ed agiscono nei contesti professionali delimita, in tal senso, gli spazi possibili entro cui costruire un percorso formativo orientato da un'epistemologia pedagogica.

L'approccio epistemologico prescelto privilegia, dunque, una valenza dialettica e argomentativa propria della pedagogia, esprimendola nel confronto tra quest'ultima e le teorie che descrivono il rapporto tra saperi impliciti e comportamenti, nel tentativo di definire un punto di vista regolativo che guidi una pratica significativamente orientata come azione intenzionalmente trasformativa e, dunque, formativa, circa il tema della

⁽³⁸⁾ G. DE LANDSHEERE, *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, 1973.

⁽³⁹⁾ P. OREFICE, *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratica*, Liguori, Napoli, 2006.

⁽⁴⁰⁾ L. LUMBELLI, *op. cit.* 121.

gestione critica e competente dell'agito professionale nell'ambito della relazione educativa.

Il *rapporto tra sistemi del sapere implicito e agiti professionali* diviene, cioè, presupposto teorico-epistemologico e obiettivo formativo: da una parte, infatti, assumiamo tale rapporto come “fatto formativo” che determina un “fatto sociale” e, dall'altra, intendiamo costruire itinerari educativi orientati intenzionalmente allo scopo della gestione di tale rapporto.

Individuare nell'influenza implicita dei sistemi di sapere il problema epistemologico al centro del piano teorico della formazione professionale conduce, quindi, a circoscrivere il bisogno formativo stesso in ambito professionale: l'espressione dell'agito professionale nei contesti di lavoro concentrati sulla relazione sfugge tendenzialmente all'esercizio di una critica consapevole delle ragioni che lo determinano.

D'altro canto, l'idea che il modo di agire e di entrare in relazione con gli altri sia prodotto proprio dal riferimento ad un sistema di saperi rende possibile rintracciare una modalità di gestione critica del proprio agito nell'esplicitazione e ricostruzione consapevole di tale sistema; ciò equivale alla possibilità di assumere un ruolo attivo nei processi di costruzione del *sé professionale*

La formazione critica dell'insegnante si sviluppa, quindi, considerando sia l'aspetto fenomenico del problema dell'agito professionale, come problema connesso alla natura e alla qualità dei saperi impliciti che lo determinano, sia le possibilità che derivano dal *disvelamento* dei saperi impliciti. In altri termini, se il problema è l'aspetto pervasivo dei saperi impliciti all'interno della vita professionale, una possibile strategia d'intervento riguarda l'attivazione di una consapevolezza circa la dimensione critica e costruttiva di tali saperi, la quale consente di intervenire, a livello formativo e progettuale, sul *sé professionale*. La costruzione dei passaggi procedurali e metodologici che compongono una formazione così concepita intende, quindi, sostenere gli insegnanti in formazione nella capacità di leggere i saperi come oggetti culturali su cui esprimere una riflessione, una valutazione, una possibilità di azione costruttiva.

Lo scopo generale è, pertanto, quello di *vivere i saperi come categorie alla base dei propri modi di pensare, di agire e di intrattenere relazioni sociali*; i saperi divengono, secondo tale impostazione, ambito di intervento formativo attraverso l'acquisizione del valore auto-formativo insito nella *negoiazione e nella condivisione dei processi di costruzione della conoscenza*. Tale impostazione esprime un particolare modo di

intendere l'azione formativa stessa, come *ricerca di possibilità di azione* ⁽⁴¹⁾ con una specifica intenzionalità trasformativa che utilizza la convergenza tra il *pensare* e il *sentire* come potenziale di sviluppo di una propensione alla riflessione, alla conoscenza critica, all'azione ⁽⁴²⁾; in tal senso, si intende promuovere una attitudine all'esercizio riflessivo nella gestione della professione che si sostanzia nell'utilizzo di "metodi sistematici di ricerca, i quali, quando siano applicati ad un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione e un controllo intelligente e meno confuso e abitudinario" ⁽⁴³⁾.

Questa via diviene premessa fondamentale dell'interpretazione e dell'azione, poiché realizza concrete possibilità metodologiche per il dialogo con la singolarità e la soggettività dell'alunno.

4. Il sé riflessivo per la gestione della relazione educativa

Lo sviluppo di un'attitudine critica come competenza professionale degli insegnanti assume un valore di mediazione tra i processi decisionali ed operativi – che definiscono il proprio modo di agire la professione – e le prospettive di significato che guidano tali processi; tale valore consiste ancora nella possibilità di guardare al rapporto che ognuno di noi intrattiene con il mondo come funzione di interpretazioni personali in debito con orizzonti di sapere; questa prerogativa indirizza le pratiche educative in una prospettiva riflessiva e trasformativa ⁽⁴⁴⁾.

I modi personali di esprimere la propria professionalità descrivono un modo di essere in cui è presente una *dinamica decisionale emblematica* ⁽⁴⁵⁾, che è lo specchio dei saperi frequentati dal soggetto. Il modo di pensare il proprio sé professionale è il risultato dei saperi che, costruendo permanenza e continuità all'interno di una storia, esprimono implicitamente il complesso dei valori, dei punti di vista e delle credenze – ma anche delle preoccupazioni e dei disagi – che determina il modo di pensare e di agire degli individui.

⁽⁴¹⁾ D. IZZO, *Manuale di pedagogia sociale*, Clueb, 1997.

⁽⁴²⁾ M. G. CONTINI, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB, 2009.

⁽⁴³⁾ J. DEWEY, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, 1951, 2.

⁽⁴⁴⁾ M. STRIANO, C. MELACARNE, S. OLIVERIO, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholè, 2018.

⁽⁴⁵⁾ D. DEMETRIO, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, 1997.

Rintracciare e ricostruire all'interno della propria storia professionale il processo *trasformativo* e generativo di saperi che ha condotto e conduce un individuo a realizzare una certa idea di sé e della propria professione, implica generare una quota significativa di consapevolezza circa le ragioni del proprio agito professionale.

La costruzione di competenze relazionali, finalizzate a guidare la propria esperienza professionale nei contesti educativi si realizza attraverso tre livelli di riflessione che segnano il mutare delle modalità di costruzione e di interpretazione dei significati riposti allo sfondo del proprio agito relazionale.

A un primo livello, corrisponde la capacità di riconoscere le teorie presenti nel proprio orizzonte dei saperi come modello di descrizione e di interpretazione della realtà (*livello di individuazione del sistema di sapere*). A questo livello, si evidenzia la dinamica fondamentale per cui l'orizzonte dei saperi fornisce, anche e soprattutto a livello implicito, gli strumenti e le teorie strutturate e veicolate nelle relazioni sociali all'interno del proprio contesto di lavoro, le quali assumono tacitamente un valore paradigmatico.

A un secondo livello, i paradigmi che costituiscono la base dell'azione e dell'interazione in ambito professionale subiscono un processo di revisione e di validazione (*livello di analisi e di de-costruzione del sistema di saperi*), che consiste nell'interrogarsi sulla validità di una costruzione della realtà, sulle regole che la sostengono, sulle sue fonti.

Al terzo livello di riflessione, viene attivato un processo di ricostruzione della conoscenza (*livello di ri-costruzione critica del sapere*) che, da oggettiva ed acritica, diviene soggettiva, intersoggettiva e verificata: "per essere liberi, dobbiamo essere in grado di dare un nome alla nostra realtà, di sapere che è disgiunta da ciò che si dava per scontato, di parlare con la nostra voce" ⁽⁴⁶⁾.

Questi livelli di riflessione hanno quindi lo scopo di intervenire sulle mentalità diffuse ⁽⁴⁷⁾, che rispecchiano i valori più ampi di una cultura professionale o di un contesto di lavoro, per identificare, da un lato, l'influenza di elementi macrosociali nella formazione individuale e, dall'altro, per consentire ai soggetti di divenire costruttori critici della propria

⁽⁴⁶⁾ J. MEZIRROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, 2003, 11.

⁽⁴⁷⁾ G. JERVIS, *La conquista dell'identità. Essere se stessi, essere diversi*, Feltrinelli, 1999.

versione di professionalità. Ciò tende a porre una coerenza tra idea della professione e azione professionale, dove quest'ultima costituisce il risultato di precise e consapevoli scelte prospettiche, scaturite da processi di analisi di sé in dialogo con l'altro, del proprio ruolo professionale e del proprio contesto di lavoro.

Il passaggio ulteriore mira, quindi, a sollecitare un grado più profondo di conoscenza, attivando capacità di *meta-livello* di natura riflessiva e critica nei confronti del sapere condiviso; ciò significa favorire il confronto tra la conoscenza data convenzionalmente ed acriticamente per "buona" e la *conoscenza critica* prodotta dal tentativo di interrogarsi per la prima volta su tutto quanto attiene al proprio modo di pensare la professione, il sé e gli altri. Da tale confronto dovrebbe auspicabilmente scaturire la capacità di discostarsi dalle teorie e dai modelli di sapere tacitamente consolidati, per approdare a punti di vista nuovi e soprattutto maturati a partire dalla discussione circa la verifica della loro efficacia ed adeguatezza. *Le regole non scritte* plasmano la mente e i comportamenti, generando, pertanto, un processo circolare che conduce dalla vita di relazione alla costruzione dell'identità; la conoscenza e l'analisi di tale processo rimettono, tuttavia, in discussione il processo stesso, non tanto nelle forme del suo prodursi, le quali descrivono la dimensione sociale e culturale dei processi socio-cognitivi, quanto negli esiti che produce: approdare inconsapevolmente ad una identità professionale è come non approdarvi; agire in riferimento alla propria identità, così come ognuno è portato a fare, diviene un'azione efficace, solo nel riconoscimento possibile e nella critica del sistema di saperi da cui tale identità è originata⁽⁴⁸⁾.

La riflessione rappresenta, quindi, il mezzo principale per trarre significato dall'esperienza, consente di operare uno scarto tra la conoscenza personale e la conoscenza condivisa, oggettiva e impersonale, rendendo gli individui consapevoli del proprio ruolo attivo nella costruzione della realtà e rendendo più aperta e plurale l'influenza delle strutture sociali e culturali sulla vita del singolo⁽⁴⁹⁾: la riflessione è, pertanto, lo strumento principale che sostiene una forma di *auto-direzione* nell'apprendimento e nella formazione professionale degli insegnanti⁽⁵⁰⁾.

⁽⁴⁸⁾ F. LO PRESTI, *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*, Pensa Multimedia, 2005.

⁽⁴⁹⁾ D.A. SCHÖN, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, cit.

⁽⁵⁰⁾ M. STRIANO, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, 2001.

La competenza, che si intende attivare e che sostiene il versante dell'esperienza dell'insegnare dedicato alla gestione efficace della relazione educativa, si riferisce, dunque, alla maturazione di una attitudine riflessiva la quale consente di *osservare sistematicamente in modo obiettivo la logica tradizionale con cui abbiamo interpretato l'esperienza professionale* "per riesaminare razionalmente la pretesa implicita di validità avanzata da uno schema di significato (o da una prospettiva di significato) mai messo in discussione in precedenza" ⁽⁵¹⁾. Ciò significa, in altri termini, essere in grado di *esprimere dubbi* su ciò che appare consolidato, ponendo in atto, di conseguenza, operazioni di verifica, di conferma o di disconferma, le quali possano approdare ad una ricostruzione del significato, realizzata sullo sfondo di una posizione critica protesa al dialogo con la soggettività.

Questo processo di formazione professionale si struttura, cioè, su un bisogno di crescita e di apprendimento che si sostanzia nella possibilità di trasformare le prospettive e i sistemi di significato generati dalle dimensioni tacite dell'esperienza; tale possibilità implica una trasformazione dei modi in cui viene interpretato il proprio ruolo professionale e, dunque, un passaggio alla consapevolezza circa sé stessi, che si concretizza, a sua volta, in un consolidamento di una *attitudine all'apprendimento riflessivo per l'azione riflessiva*. In tal senso, la formazione professionale si qualifica quale processo intenzionale che guida l'individuo nella costruzione del sé e del contesto di lavoro come *rappresentazione intersoggettiva costruita attivamente e criticamente*.

Lo sviluppo della competenza riflessiva nell'ambito della professione docente costituisce, allora, il fondamento per la maturazione di una "sensibilità educativa" che non si realizza acquisendo conoscenze e metodi standardizzati. Questi ultimi non appaiono adeguati o sufficienti poiché non sono in grado di esprimere, nella loro fissità ed oggettività, la funzione all'origine della capacità di interpretare ed affrontare in maniera originale, inedita, situata le situazioni critiche, emergenti all'interno di contesti educativi, caratterizzati per definizione da *difformità*.

La formazione alla competenza riflessiva non può, infatti, seguire ad una strategia didattica orientata solo sul trasferimento e l'interiorizzazione di conoscenza, ma deve maturare attraverso l'integrazione di modelli di conoscenza che prevedono l'esercizio d'uso del dubbio in situazione, come strategia sistematica: non è, cioè, solo acquisendo conoscenze e

⁽⁵¹⁾ J. MEZIRROW, *op. cit.*, 104.

procedure che maturano le competenze adeguate alla gestione della relazione educativa, ma è necessario che si integrino nella formazione delle continue sollecitazioni rispetto alla possibilità di mettersi in discussione⁽⁵²⁾, mettendo allo stesso modo in discussione i fondamenti taciti del sapere personale e professionale (implicito ed esplicito) che inconsapevolmente orientano il rapporto tra il professionista ed il proprio agito professionale.

Tutto ciò implica, accogliere la dimensione viva e irriducibile dello spazio educativo dato dall'essere in relazione come ambito specifico di crescita professionale e di ricerca scientifica, ambito che richiede appunto lo sviluppo di competenze che sono la risultanza di percorsi formativi ed auto formativi lunghi e complessi, fondati sull'esercizio d'uso del dubbio e della riflessività, assumendo come oggetti privilegiati l'esperienza, il senso di sé, la soggettività altrui, i sistemi di sapere e di comunicazione, i processi cognitivi ed emozionali.

La riflessione su questi oggetti diviene, dunque, la premessa fondamentale per lo sviluppo di una professionalità docente competente che, acquisendo la dimensione pedagogica come elemento strutturale della professionalità stessa⁽⁵³⁾, si mostra adeguata a gestire la complessità della relazione educativa in epoca contemporanea.

Abstract

Formarsi all'insegnamento. La gestione critico-riflessiva della relazione educativa

Obiettivi: Il contributo intende mettere in luce la centralità che la formazione auto-riflessiva degli insegnanti assume nella costruzione di competenze trasversali. **Metodologia:** Prospettiva fenomenologica dell'educazione, concentrata sul valore soggettivo dell'esperienza e del fare significato. **Risultati:** L'articolo ha delineato alcune basi teoriche per lo sviluppo di una esperienza di ricerca qualitativa finalizzata a cogliere le dimensioni problematiche che richiedono una implementazione della formazione professionale in senso critico e relazionale. **Limiti e implicazioni:** La principale implicazione dell'articolo è quella di evidenziare la validità di percorsi formativi critico-riflessivi nell'ambito della formazione professionale dei docenti. **Originalità:** L'articolo si inserisce nel panorama di studi che definiscono e sostengono le basi teoriche

⁽⁵²⁾ M. V. ISIDORI, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, 2019.

⁽⁵³⁾ M. AGLIERI, *La formazione degli insegnanti e con gli insegnanti. Contesti, scenari, percorsi, messaggi*, PensaMultimedia, 2020.

per lo sviluppo e l'implementazione dei metodi critico-riflessivi, incentrati sulla conoscenza personale, nella formazione professionale degli insegnanti

Parole chiave: fenomenologia, sapere personale, formazione professionale, competenze trasversali

Training in teaching. The critical-reflective management of the educational relationship

Objectives: *The paper aims to highlight the centrality that the educators' self-reflexive training assumes in constructing transversal skills. Methodology:* Phenomenological perspective of education focused on the subjective value of experience and sense making. **Results:** *The article has identified some theoretical bases for the development of a qualitative research experience, aimed to identify the critical aspects that require an implementation of vocational training in critical and relational sense. Limits and implications:* The main implication of the article is to highlight the validity of critical-reflexive training in the education of teachers. **Originality:** *The article is part of the panorama of studies that define and support the theoretical basis for the development and implementation of critical-reflexive methods focused on personal knowledge in the professional training of teachers.*

Keywords: *phenomenology, personal knowledge, professional training, transversal skills.*

“Relazione tra pianificazione e controllo della carriera, proattività, self-perceived employability e percezioni-mercato del lavoro di studenti/esse”: traduzione e affidabilità di una scala di misurazione ⁽¹⁾

Concetta Tino^{}, Monica Fedeli^{**}*

Sommario: 1. Introduzione. – 2. Theoretical Background. – 2.1. Studenti/esse e mercato del lavoro. – 2.2. Self-perceived employability. – 2.3. Proattività. – 2.4. Controllo e pianificazione della carriera. – 3. Lo studio. – 3.1. Obiettivi dello studio. – 3.2. Il campione. – 3.3. Procedure per la creazione della versione italiana dello strumento. – 3.4. Caratteristiche dello strumento. – 4. Raccolta e analisi dei risultati. – 5. Risultati. – 5.1. Analisi preliminare dei dati. – 5.2. Analisi fattoriale. – 5.3. Analisi di affidabilità della versione italiana dello strumento. – 6. Conclusioni

1. Introduzione

Il crescente interesse per l’employability dei laureati riflette la complessità della società attuale, oltre che il passaggio da contesti stabili e cambiamenti molto lenti e prevedibili a trasformazioni veloci e spesso poco controllabili. È un fenomeno che colpisce la vita delle persone e sviluppa una forma di interrelazione tra la sfera lavorativa e la vita personale, tra la gestione della carriera ⁽²⁾ e la gestione della vita ⁽³⁾ Si tratta di una

⁽¹⁾ Le autrici hanno condiviso la struttura del contributo. Concetta Tino ha scritto i seguenti parr.:1; 2;2.1;2.2; 2.3; 3.3; 3.4; 4; 5; 5.1; 5.2. Monica Fedeli ha scritto i parr.: 2.4; 3.1; 3.2; 6.

^{*} Rtda, *Università degli studi di Padova*.

^{**} *Professore associato, Università degli Studi di Padova*.

⁽²⁾ M. L. SAVICKAS, (Ed.), *Career counseling*, American Psychological Association, 2011.

⁽³⁾ J. GUICHARD, *Which paradigm for career and life designing interventions contributing to the development of a fairer world during the 21st century*. Lecture presented at the IAEVG International Conference, Montpellier, France, 2013.

relazione che negli ultimi decenni si è caratterizzata di una complessità sempre maggiore, soprattutto per le nuove generazioni, a causa del fenomeno della globalizzazione, dell'avvento della quarta rivoluzione industriale e della presenza di eventi ormai imprevedibili e inattesi. È uno scenario all'interno del quale il ruolo dell'*higher education* diventa cruciale non solo per la necessità di garantire una buona formazione dal punto di vista accademico, ma soprattutto per riuscire a focalizzare l'attenzione sulla formazione di laureati adattivi capaci di gestire sfide improvvise e inattese, divenendo così attori di innovazione e di sviluppo ⁽⁴⁾.

Pertanto, mentre il mercato del lavoro, come contesto di vita e carriera dei laureati, è coinvolto in intensi processi di trasformazione legati alle sue attività produttive e ai bisogni di nuovi professionisti con abilità e competenze diverse ⁽⁵⁾, parallelamente, la responsabilità dell'*higher education* è quella di supportare studenti nel prendere coscienza dei cambiamenti e dei bisogni del mercato del lavoro e nello sviluppare anche le loro *self-directeness* per poi riuscire a posizionarsi attivamente nel mercato del lavoro. Riuscire a navigare tra le carriere senza confini (*boundaryless career*) richiede loro di essere manager delle proprie competenze ⁽⁶⁾ e di essere in grado di progettare piani di sviluppo personale e professionale (PDP), che possono supportarli nel processo di apprendimento permanente e nella ricerca di opportunità utili a sviluppare abilità che sono rilevanti per il mondo del lavoro ⁽⁷⁾. La quarta rivoluzione industriale (IR4.0) ha generato diversi livelli di competitività ⁽⁸⁾ dando origine a percorsi di carriera incerti e multiforme a causa della nuova natura che il lavoro e le professioni hanno sviluppato. Questo ha reso le posizioni lavorative permanenti delle condizioni del tutto rare, lasciando il

⁽⁴⁾ A. LEVENSON, *A Long Time Until the Economic New Normal, Leaders must learn from the pandemic now to position their companies to thrive in the next crisis*, Sloan Review, MIT, 2020. /

⁽⁵⁾ G. BRUNELLO, P. WRUUCK, *EIB Working Papers 2019/05-Skill shortages and skill mismatch in Europe: A review of the literature*, European investment bank, 2019.

⁽⁶⁾ J. SEGER, I. INCEOGLU, *Exploring supportive and developmental career management through business strategies and coaching*, in *Human Resource Management*, 2012, vol. 51, n. 1, 99-120.

⁽⁷⁾ S. CLEGG, S. BRADLEY, *Models of Personal Development Planning: practice and processes*, in *British Educational Research Journal*, 2006, vol. 32, n.1, 57-76.

⁽⁸⁾ W. S. AALALOUL, M.S. LIEW, N. A. ZAWAWI, I. B. KENNEDY, *Industrial Revolution 4.0 in the construction industry: Challenges and opportunities for stakeholders*, in *Ain shams engineering journal*, 2020, vol. 11, n. 1, 225-230.

passo alle carriere *boundaryless* ⁽⁹⁾. Tale processo di trasformazione ha conseguentemente modificato il significato del termine ‘occupabilità’ che sicuramente non rispecchia pienamente il concetto di *employability* nella sua accezione corrente. Infatti, sarebbe utile considerare l’*employability* non come una condizione, ma come un processo, poiché essa si riferisce non solo alla capacità di ottenere e mantenere un impiego, ma anche di gestire le transizioni occupazionali tra organizzazioni e tra lavori e ruoli all’interno della stessa organizzazione per soddisfare le mutevoli esigenze lavorative ^(10, 11). Oggi, essere ‘occupabili’ significa avere conoscenze tecniche aggiornate sul proprio ambito lavorativo e abilità generiche trasferibili ⁽¹²⁾, dimostrare apertura e disponibilità ad attraversare i confini contestuali e lavorativi, mostrare resilienza per affrontare i cambiamenti ⁽¹³⁾. Ci si riferisce a un processo coerente con le dimensioni affrontate da Bridgstock ⁽¹⁴⁾, Jackson ⁽¹⁵⁾ e Tomlinson ⁽¹⁶⁾ riguardanti identità professionali fluide (*spanning professional identity*), la capacità delle persone di costruire e gestire la propria carriera, aggiungere valore economico e sociale al proprio lavoro ed essere coinvolti in un processo *lifelong learning* (*career self-management*), ma anche di costruire, mantenere e sfruttare al meglio le loro reti e relazioni sociali per la vita e la carriera (*social connectedness*). Tuttavia, insieme a tutto

⁽⁹⁾ S. J. C. KROUWEL, A. VAN LUIJN, M. B. ZWEEKHORST, *Developing a processual employability model to provide education for career self-management*, in *Education+ Training*, 2019, vol. 62, n.2, 116-128.

⁽¹⁰⁾ J. HILLAGE, E. POLLARD, *Employability: developing a framework for policy analysis*, Vol. 107, DfEE, London, 1998.

⁽¹¹⁾ V. WICKRAMASINGHE, L. PERERA, *Graduates’, university lecturers’ and employers’ perceptions towards employability skills*, in *Education+ Training*, 2010, vol. 52 n. 3, 226-244.

⁽¹²⁾ M. ROCHA, *Transferable skills representations in a Portuguese college sample: Gender, age, adaptability and vocational development*, in *European Journal of Psychology in Education*, 2012, vol. 27, 77-90.

⁽¹³⁾ D. E. FROEHLICH, S. BEAUSAERT, M. SEGERS, M. GERKEN, *Learning to stay employable*, in *Career Development International*, 2014, 19 (5), 508-525.

⁽¹⁴⁾ R. BRIDGSTOCK, *Graduate employability 2.0: enhancing the connectedness of learners, teachers and higher education institutions*, Canberra, ACT, Department of Education and Training, 2016.

⁽¹⁵⁾ D. JACKSON, *Re-conceptualizing graduate employability: the construction of pre-professional identity in the higher education landscape of practice*, in *Higher Education Research and Development*, 2016, vol. 35, n. 5, 925-939.

⁽¹⁶⁾ M. TOMLINSON, *Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability*, in *Education+ Training*, 2017, vol. 59, n. 4, 338-352.

questo emerge come estremamente fondamentale la necessità per gli studenti di essere fortemente consapevoli e informati sulle opportunità e le richieste del mercato del lavoro, per essere pronti a prendere le giuste decisioni sulla loro carriera ⁽¹⁷⁾, per pianificare azioni di sviluppo personale professionale in rapporto al momento e al contesto di riferimento. In linea con l'attuale scenario dell'imprevedibilità e dell'incertezza professionale l'employability assume il carattere del "chameleon concept" ^(18, 19) che impone la necessità di supportare studenti/esse nello sviluppo delle loro traiettorie professionali, anche attraverso una costante attività di ricerca sui fattori che, direttamente o indirettamente, possono determinare la loro employability e la loro carriera professionale. In questa ottica, si colloca il contributo qui presentato con la finalità di creare la versione italiana di uno strumento utilizzato nel contesto britannico e australiano ⁽²⁰⁾, utile a rilevare un insieme di fattori che possono determinare la loro percezione delle condizioni del mercato del lavoro di studenti/esse e l'impatto di queste su: pianificazione e controllo della loro carriera, sulla loro self-perceived employability, proattività, oltre che sul loro coinvolgimento in attività extracurricolari (*positional advantage*).

2. Theoretical background

Il framework teorico alla base della costruzione dello strumento fa riferimento ai temi del mercato del lavoro, della self-perceived employability, della proattività e della pianificazione della carriera.

⁽¹⁷⁾ E. QUENANI, N. MACDOUGALL, C. SEXTON, *An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment*, in *Active Learning in Higher Education*, 2014, vol. 15, n. 3, 199-213.

⁽¹⁸⁾ S. J. C. KROUWEL, A. VAN LUIJN, M. B. ZWEEKHORST, *op.cit.*

⁽¹⁹⁾ J.G.L. THIJSSSEN, B.I.J.M. VAN DER HEIJDEN, T. S ROCCO, *Toward the employability-link model: current employment transition to future employment perspectives*, in *Human Resource Development Review*, 2008, vol. 7, n. 2, 165-183.

⁽²⁰⁾ D. JACKSON, M. TOMLINSON, *Investigating the relationship between career planning, proactivity and employability perceptions among higher education students in uncertain labour market conditions*, in *Higher education*, 2020, vol. 80, 435-455.

2.1. Studenti/esse e mercato del lavoro

Nella società globalizzata caratterizzata dall'instabilità del mercato del lavoro e dalle organizzazioni fluide (*de-jobbing*)⁽²¹⁾, la transizione lavorativa è diventata un processo faticoso, rendendo studenti/esse disorientati/e e disinformati/e circa il loro futuro e le opportunità di lavoro⁽²²⁾. L'ingresso nel mercato del lavoro è una fase critica e particolare del rapporto di socializzazione dei giovani con il lavoro, in cui diversi attori svolgono direttamente o indirettamente il loro ruolo: la famiglia o il gruppo di coetanei, l'università e le organizzazioni del lavoro⁽²³⁾. Da molti anni, accanto alla precarietà del lavoro, la disoccupazione delle giovani generazioni è stata legata ad alcuni aspetti chiave quali: (i) il fenomeno dell'*overeducation* evidenziato come conseguenza per i giovani di avere una posizione lavorativa in cui sono sottopagati, e anche le loro capacità e competenze sono sottovalutate^(24, 25); (ii) il disallineamento tra conoscenze e competenze sviluppate dal sistema accademico e quelle richieste dal mercato del lavoro, sono fattori che mettono in discussione, da un lato, la capacità delle organizzazioni di investire nell'innovazione e nella ricerca con possibilità di offrire posizioni qualificate per i giovani; dall'altro, il ruolo dell'*higher education* (HE) nel promuovere lo sviluppo dell'*employability* dei giovani⁽²⁶⁾, oltre che nel generare un impatto significativo sulla società.

(21) M. L. SAVICKAS, *Career construction theory and practice*, in S. BROWN, R. LENT (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, (2nd ed.), John Wiley & Sons, Inc., 2013, 147-183.

(22) V. BOFFO, G. GIOLI, *Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co.*, in *MeTis*, 2017, vol. VII, n.1.

(23) A. L. PRESTI, K. TORNKROOS, S. PLUVIANO, *Because I am worth it and employable: A cross-cultural study on self-esteem and employability orientation as personal resources for psychological well-being at work*, in *Current Psychology*, 2018, vol. 22, n. 3, 1-13.

(24) G. J. DUNCAN, S.D. HOFFMAN, *The incidence and wage effects of overeducation*, in *Economics of education review*, 1981, vol. 1, n. 1, 75-86.

(25) T. BOL, C. CIOCCA ELLER, H. VAN DE WERFHORST, T. DIPRETE, *School-to-Work Linkages, Educational Mismatches, and Labor Market Outcomes*, in *American Sociological Review*, 2019, vol. 84, n. 2, 275-307.

(26) DELOITTE, *The 2016 Deloitte millennial survey: Winning over the next generation of leaders*, London: Deloitte. 2017, <https://www2.deloitte.com/> (consultato in data: 31 luglio, 2021)

Nonostante la complessità che caratterizza i contesti organizzativi alcuni studi rivelano che i lavoratori percepiscono l'attuale mercato del lavoro in modo positivo, per la possibilità di poter sperimentare lavori diversi e realizzare i propri desideri ⁽²⁷⁾. La stessa percezione è stata rilevata nei giovani laureati i quali vedono nell'avvento dell'IR4.0 (quarta rivoluzione industriale) un fattore facilitante piuttosto che una minaccia. Quest'ultima probabilmente più legata alla competitività che all'impossibilità di trovare lavoro. Proprio la capacità di preparare giovani competitivi diventa allora la sfida dell'HE, poiché proprio questa mancanza potrebbe mettere in discussione il valore dei percorsi formativi terziari se non dovessero rispondere ai bisogni dei singoli e della società.

Anche uno studio condotto in Italia ⁽²⁸⁾ dimostra che il 60% dei laureati italiani sembra avere percezioni positive del mercato del lavoro relativamente alla flessibilità e alla corrispondenza tra formazione e occupazione ottenuta, ma è meno soddisfatto degli aspetti economici, perché spesso accade che il lavoro che i laureati ottengono sia meno retribuito rispetto alla qualità del loro profilo professionale.

Parlando di percezioni di studenti/esse è importante evidenziare come queste possano essere invece negative per coloro che il titolo di studio accademico conseguito non conferisce una corrispettiva posizione lavorativa e salariale, e pertanto spesso sentono la necessità di incrementare la loro *positional advantage*, partecipando in attività extracurricolari per potenziare le loro prospettive professionali ⁽²⁹⁾. È un fattore a vantaggio dell'*employability* di studenti/esse riconosciuto anche nel contesto italiano ⁽³⁰⁾ dove, in riferimento a esperienze come il tirocinio, viene evidenziato il valore formativo dell'apprendere attraverso l'esperienza, oltre che come mezzo per creare autentiche pratiche di apprendimento in contesti reali e situati.

⁽²⁷⁾ MERCER, *Talent trends – empowerment in a disruptive world*, 2017 New York: Mercer.

⁽²⁸⁾ G. MALIZIA, *Giovani e mercato del lavoro in uno scenario socio-economico ancora incerto. Problemi e prospettive*, in *Rassegna CNOS*, 2016, vol. 32, n. 3, 53-71.

⁽²⁹⁾ M. TOMLINSON, *The degree is not enough: students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability*, in *British Journal of Sociology of Education*, 2008, vol. 29, n. 1, 49-61

⁽³⁰⁾ V. BOFFO, V., P. FEDERIGHI P., F. TORLONE, *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, UK*, Firenze University Press, Firenze, 2015.

Gli aspetti messi in luce suggeriscono l'importanza di condurre ricerche per conoscere e analizzare le percezioni di studenti/e relativamente alle condizioni del mercato del lavoro, poiché esse possono fornire dati utili non solo sui fattori che le determinano, ma anche elementi sulla base dei quali adottare strategie idonee volte alla rimozione degli ostacoli esistenti e a supporto dell'employability di studenti/esse.

2.2. Self-perceived employability

La self-perceived employability (SPE) rappresenta la dimensione soggettiva dell'employability. Riflette la consapevolezza che i soggetti hanno di sé rispetto alle opportunità e alle possibilità di successo nell'ambito lavorativo. Rothwell e Arnold definiscono la self-perceived employability come «a current assessment of one's capacity to navigate the world of work in the future»⁽³¹⁾. Secondo gli autori, si tratta di una forma di valutazione che riflette indirettamente le interpretazioni che i soggetti elaborano relativamente alle condizioni del mondo del lavoro. Questo potrebbe far nascere riflessioni critiche sulle percezioni positive di molti studenti relativamente alle condizioni del mercato del lavoro. Infatti, occorre investigare quanto sia elevata o meno la loro consapevolezza circa la saturazione del mercato del lavoro, le sfide, e quali possono essere gli effetti su una loro percezione di employability che sia coerente alla realtà.

Maturare un reale livello di SPE consente ai giovani di sviluppare resilienza e di navigare con efficacia all'interno del competitivo mondo del lavoro, imparando a sviluppare piani personali di sviluppo.

Più elevato è il senso di SPE più alto è l'apprezzamento per la flessibilità del mercato del lavoro, quindi minore è il senso di minaccia percepito e di insicurezza che l'instabilità potrebbe causare⁽³²⁾. La SPE è allora quella dimensione individuale determinata sia da personali fattori interni, legati alla percezione delle abilità possedute e alla propria capacità di trovare lavoro, sia a fattori esterni riferiti alla percezione del mercato del

⁽³¹⁾ A. ROTHWELL, J. ARNOLD, *Self-perceived employability: development and validation of a scale*, in *Personnel review*, 2007, vol. 36, n.1, 23-41, qui p. 26.

⁽³²⁾ U. KINUNNEN, A. MAKINGAS, S. MAUNO, K. SIPONEN, J. NÄTTI, *Perceived employability: Investigating outcomes among involuntary and voluntary temporary employees compared to permanent employees*, in *Career Development International*, 2011, vol. 16, n. 2, 140-160.

lavoro e delle potenzialità della propria qualifica utile ad ottenere una posizione lavorativa ⁽³³⁾. Fattori interni ed esterni dunque interagiscono gli uni con gli altri influenzandosi reciprocamente ⁽³⁴⁾. Secondo Berntson, Naswall e Sveke ⁽³⁵⁾ la self-perceived employability predice la self-efficacy e rafforza le percezioni individuali dell'employability. Infatti, sebbene avere un lavoro sia importante per tutti, la self-perceived employability diventa particolarmente importante per i giovani laureati che transitano nel complesso mondo lavorativo. Percepirsi 'employable' sviluppa nei giovani un personale senso di sicurezza e indipendenza, motivazione a svolgere efficaci performance lavorative, resilienza alle avversità e un maggiore senso di soddisfazione per la vita in generale ⁽³⁶⁾. Per tale ragione conoscere i fattori che la possono determinare risulta importante a supporto di azioni e attività che si possono realizzare per accompagnare il percorso formativo di studenti/esse.

2.3. Proattività

La personalità proattiva si esprime mediante attitudini comportamentali volte ad agire e a generare cambiamento all'interno del proprio contesto ⁽³⁷⁾. I soggetti individui proattivi sono coloro che non si lasciano ostacolare dalle situazioni, ma piuttosto agiscono su di esse, identificano le opportunità, dimostrano iniziativa, perseverano nell'azione, fino a quando non si verifica un cambiamento significativo all'interno del loro ambiente di riferimento. I soggetti non proattivi, invece, sono passivi e si limitano solo a reagire adattandosi alle situazioni, anziché cogliere le opportunità per realizzare un cambiamento.

⁽³³⁾ C. TINO, *Self-perceived employability in Higher Education: uno studio esplorativo*, in *Formazione & Insegnamento*, 2020, vol. 18, n. 3, 391-403.

⁽³⁴⁾ S. BATISTIC, A. TYMON, *Networking behaviour, graduate employability: A social capital perspective*, in *Education+ Training*, 2017, vol. 59, n. 4, 374-388.

⁽³⁵⁾ E. BERNSTON, K. NASWALL, M. SVEKE, *Investigating the relationship between employability and self-efficacy: A cross-lagged analysis*, in *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2008, vol. 17, n. 4, 413-25.

⁽³⁶⁾ D. L. POOL, P. QUALTER, *Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations*, in *Australian Journal of Psychology*, 2013, vol.65, n. 4, 214-223.

⁽³⁷⁾ T.S. BATEMAN, J. M. CRANT, *The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates*, in *Journal of organizational behavior*, 1993, vol. 14, n. 2, 103-118.

La proattività è stata identificata come predittore della carriera di successo⁽³⁸⁾, ma anche una determinante caratteristica dell'attitudine a transitare con successo da una carriera all'altra (*boundaryless career*)⁽³⁹⁾, e quindi come predittore della *career adaptability*⁽⁴⁰⁾. Inoltre, è stato rilevato che studenti/esse impegnati/e a gestire proattivamente lo sviluppo della loro carriera, riescono meglio a fronteggiare le sfide generate dall'attuale mercato del lavoro⁽⁴¹⁾. Proprio in base alla modalità di gestire la propria carriera da parte di studenti/esse, Tomlinson⁽⁴²⁾ ha associato il profilo di *careerist students* a coloro che adottano un approccio più proattivo, ovvero a coloro che hanno un forte orientamento al futuro professionale e alla carriera. Sono quelli più attivi e compiono tutti gli sforzi per realizzare i loro obiettivi di carriera e sviluppare la loro employability. Per loro il lavoro e la carriera costituiscono il fulcro delle loro future aspirazioni. Per loro il mercato del lavoro assume la funzione di una "palestra" che li aiuta a diventare i professionisti che vogliono essere. Il profilo di *ritualists* è stato associato a coloro che assumono un atteggiamento più passivo e ridimensionano le loro aspirazioni rispetto al loro sviluppo di carriera. Per loro la carriera e il lavoro diventa un mezzo non il fine nella loro vita. Sono coloro che sviluppano una meno definita identità di carriera e per loro il mercato del lavoro è visto come un limite e non come una risorsa per la propria realizzazione.

Uy, Chna, Sham, Sam, Ho e Chernyshenko⁽⁴³⁾ hanno rilevato non solo una coerente associazione tra proattività e attitudine alla carriera e a una

⁽³⁸⁾ J.B. FULLER, L.E. MARLER, *Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature*, in *Journal of vocational behavior*, 2009, vol. 75, n. 3, 329-345.

⁽³⁹⁾ J. P., BRISCOE, D. T. HALL, R. L. F. DEMUTH, *Protean and boundaryless careers: An empirical exploration*, in *Journal of vocational behavior*, 2006, vol. 69, n. 1, 30-47.

⁽⁴⁰⁾ L.R. TOLENTINO, P. R. J. M. GARCIA, V. N. LU, S.L.D. RESTUBOG, P. BORDIA, C. PLEWA, C., *Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism*, in *Journal of Vocational Behavior*, 2014, vol. 84, n.1, 39-48.

⁽⁴¹⁾ S. KINASH L. CRANE, M.M. JUDD, C. KNIGHT, *Discrepant stakeholder perspectives on graduate employability strategies*, in *Higher education research & development*, 2016, vol. 35, n. 5, 951-967.

⁽⁴²⁾ M. TOMLINSON, *Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market*, in *Journal of Education and Work*, 2007, vol. 20, n.4, 285-304.

⁽⁴³⁾ M.A. UY, K. Y., CHAN, Y. L. SAM, M. H. R. HO, O. S. CHERNYSHENKO, *Proactivity, adaptability and boundaryless career attitudes: The mediating role of entrepreneurial alertness*, in *Journal of Vocational Behavior*, 2015, vol. 86, 115-123.

disposizione alla *boundaryless career*, ma anche con l'adattabilità e l'imprenditorialità, riconoscendo proprio alla proattività la virtù di sollecitare nei soggetti la capacità di cogliere le opportunità ambientali con ricadute, a sua volta, sullo sviluppo della capacità adattiva e del *boundaryless mindset*.

Sono tutti aspetti che richiedono ulteriori evidenze per poter comprendere come studenti/esse reagiscono dinanzi alla complessità del mercato del lavoro nei loro contesti di riferimento.

2.4. Controllo e pianificazione della carriera

Avere il controllo della propria carriera implica in primis riuscire ad effettuare un'autovalutazione delle proprie conoscenze e abilità, oltre che una valutazione delle richieste del mercato del lavoro, delle opportunità che offre, ma anche dei limiti e dei rischi ad essi connessi. In funzione del disallineamento percepito tra formazione e domanda da parte del mercato del lavoro, avere il controllo della propria carriera significa assumersi la responsabilità dello sviluppo della propria employability, prendendo parte ad attività formative extracurricolari (per es. tirocini, stage), di volontariato, sportive, sociali. Si tratta di attività che consentono a studenti/esse sia di controllare lo sviluppo della propria carriera sia di sviluppare nuove competenze e conoscenze utili a farli percepire come soggetti portatori di valore aggiunto (*positional advantage*) all'interno dei contesti organizzativi⁽⁴⁴⁾. Essere agente attivo del processo di sviluppo della propria carriera significa avere il controllo del proprio futuro professionale e, soprattutto, avere la convinzione di avere la responsabilità personale del suo processo di costruzione⁽⁴⁵⁾.

Avere il controllo della propria carriera richiede dunque di esprimere un'attitudine *self-directedness* oltre che della pianificazione. Infatti, pianificare la propria carriera prevede acquisire consapevolezza delle opportunità e sfide create dal mercato del lavoro, ma anche la motivazione a prendere decisioni circa la propria carriera professionale, definendo i

(44) N. ROULIN, A. BANGERTER, A., *Students' use of extra-curricular activities for positional advantage in competitive job markets* in *Journal of Education and Work*, 2013, vol. 26, n. 1, 21–47.

(45) M. COETZEE, E. STOLTZ, *Employees' satisfaction with retention factors: exploring the role of career Adaptability*, in *Journal of Vocational Behavior*, 2015, vol. 89, 83–91.

propri obiettivi di sviluppo e identificando strategie e attività appropriate per raggiungerli ⁽⁴⁶⁾.

Motivazione, proattività, valori, *self-efficacy* e *personal agency* sono state identificate come fattori determinanti per la pianificazione della propria carriera ^(47, 48). La *self-efficacy* si riferisce alle capacità percepite delle persone per poter apprendere, decidere e agire rispetto ai livelli attesi (Bandura, 1989). Essa influenza non solo l'interesse verso una determinata professione, ma ne condiziona la possibilità di definire degli obiettivi. Avendo un carattere dinamico risente a sua volta delle interazioni con i fattori esterni. Ad essa sono strettamente collegate le aspettative che vengono elaborate in rapporto alle proprie convinzioni sulle conseguenze delle proprie azioni. Sono proprio le aspettative che generano motivazione e interesse che determinano a loro volta, l'*agency* personale, ovvero il desiderio di agire per fronteggiare le sfide e raggiungere gli obiettivi personali ⁽⁴⁹⁾. Tali riflessioni aiutano a comprendere come il coinvolgimento di studenti/esse nella pianificazione della loro carriera sia determinata dalla correlazione di più fattori, dei quali i contesti di *higher education* dovrebbero tenerne conto per identificare strategie di supporto

3. Lo studio

3.1. Obiettivo dello studio

La finalità dello studio è di presentare uno strumento realizzato mediante il processo di traduzione (inglese-italiano) e validazione. Lo strumento originale è stato pensato per rilevare le percezioni di studenti/esse sullo stato del mercato del lavoro e le relative associazioni con la *self-*

⁽⁴⁶⁾ S. CLEGG, S. BRADLEY, *op. cit.*

⁽⁴⁷⁾ R.W. LENT, S. D. BROWN, G. HACKETT, *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance*, in *Journal of Vocational Behavior*, 1994, vol. 45, 79-122.

⁽⁴⁸⁾ R.W. LENT, S. D. BROWN, G. HACKETT, *Career development from a social cognitive perspective*, in D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (3rd ed.), Jossey-Bass Publishers, 1996, 373-421.

⁽⁴⁹⁾ R. W. LENT, S. D. BROWN, *Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models*, in *Journal of Vocational Behavior*, 2019, vol. 115, n. 103316, 1-14.

perceived employability, con il controllo e la pianificazione della carriera, oltre che con la proattività e il coinvolgimento di studenti/esse in attività extracurricolari.

3.2. Il campione

Il campione coinvolto nello studio è stato identificato con la collaborazione, ottenuta in risposta ad invito a partecipare, di due dipartimenti (Ingegneria e Agraria e Medicina Veterinaria), di un corso di laurea triennale in “Scienze dell’Educazione e della formazione” e di un corso di laurea magistrale in “Management dei servizi educativi e formazione continua”, di un’università del nord-Italia. La procedura di selezione ha coinvolto tutti gli studenti e le studentesse iscritti/e sia all’ultimo anno del corso di laurea triennale, sia agli ultimi due anni del corso di laurea magistrale, sia agli ultimi tre anni dei corsi di laurea a ciclo unico. In tal modo, il campione di tipo non probabilistico a cui è stato inviato il questionario è stato costituito da 11.121 soggetti. Per offrire a tutti la possibilità di partecipare, il questionario è stato somministrato in duplice lingua (italiano e inglese). Tuttavia, per questo contributo sono state isolate le risposte dei questionari completati in lingua italiana (2.744), di cui 980 (35,7%) femmine e 1744 (64,3%) maschi, di età compresa per la maggior parte tra 20 e 35 anni, solo 66 (2,4%) rispondenti hanno dichiarato un’età pari o superiore a 36 anni. Della scuola di Agraria e Medicina Veterinaria ha partecipato il 14,4%; della scuola di Ingegneria il 75,9%; della scuola di Scienze Umane il 9,7%. Al momento dell’indagine, tra i rispondenti il 42,6% ha frequentato l’ultimo anno del corso di laurea triennale; il 53,4% un corso di laurea magistrale; il 4,1% gli ultimi tre anni di un corso di laurea a ciclo unico. Tra i partecipanti ci sono stati studenti-lavoratori e non. Secondo questa caratteristica sono risultati distribuiti come segue: 8,4% studenti-lavoratori full-time in un settore legato al campo di studio; 2,3% studenti-lavoratori/trici full-time in un campo diverso dal proprio ambito di studi; 7,2% lavoratori/trici part-time in un campo legato al proprio settore di studi; 12,9% lavoratori/trici part-time in un campo diverso dal proprio campo di studi; 69,2% studenti/esse full-time.

3.3. Procedure per la creazione della versione italiana dello strumento

La versione italiana dello strumento è stata realizzata mediante le procedure di *translation/back-translation* ^(50, 51), realizzate dopo averlo condiviso anche gli autori dello strumento stesso ⁽⁵²⁾. Il processo di traduzione ha incluso il coinvolgimento di due esperti bilingue che hanno operato separatamente nelle fasi iniziali e congiuntamente in quella finale, a cui hanno partecipato anche le autrici, per attività di confronto, condivisione, revisione e definizione di una versione definitiva. Nello specifico la procedura, iniziata nell'ottobre 2020, ha previsto le seguenti fasi:

- Prima fase: *translation*. traduzione della versione inglese del questionario in italiano da parte di una delle esperte coinvolte.
- Seconda fase: discussione di gruppo (ricercatrici e traduttrice) per determinare il senso e la rispondenza della traduzione rispetto alle espressioni in lingua inglese e annotando elementi che erano risultati non in linea con il significato della versione inglese.
- Terza fase: discussione sulla base degli elementi emersi e stesura della seconda traduzione in lingua italiana.
- Quarta fase: *back-translation*. La versione italiana condivisa è stata sottoposta al secondo esperto linguistico che, senza conoscere il testo originale, ha provveduto a tradurlo in inglese.
- Quinta fase: prima versione definitiva. Confronto, condivisione e aggiustamenti del questionario con la partecipazione di tutte le figure coinvolte (traduttori/trici e ricercatrici).
- Sesta fase: test della versione ottenuta. Il questionario è stato completato da un gruppo di 10 soggetti che hanno suggerito ulteriori semplici aggiustamenti.

⁽⁵⁰⁾ D. GUTHERY, B. A. LOWE, "Translation problems in international marketing research", in *Journal of Language for International Business*, 1992, vol. 4, 1-14.

⁽⁵¹⁾ R. K. HAMBLETON, *Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple language and cultures*, in R. K. Hambleton, P. F. Merenda, C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*, Lawrence Erlbaum Associates. Inc., Mahwah, NJ, 2005, 3-38.

⁽⁵²⁾ D. JACKSON, M. TOMLINSON, *op. cit.*

- Settima fase: Stesura definitiva del questionario e condivisione con gli esperti. Definizione delle tempistiche di somministrazione e raccolta dati.

3.4. Caratteristiche dello strumento

Lo strumento è costituito da 27 item ed è stato costruito nella versione originale su 6 fattori: (i) percezione delle condizioni del mercato del lavoro (6 item); (ii) *perceived employability* (3 item); (iii) controllo della carriera (5 item); (iv) pianificazione della carriera; (v) proattività; (vi) sviluppo di *positional advantage*. Tutti gli item sono stati riportati nella versione italiana nel paragrafo sui risultati.

4. Raccolta e analisi dei dati

Il questionario è stato somministrato tramite il software Limesurvey, nel periodo marzo-giugno 2021. Il progetto di ricerca è stato condiviso con i direttori dei dipartimenti e i presidenti dei corsi di laurea sopra citati che, a loro volta, hanno informato i loro docenti invitandoli a sensibilizzare studenti e studentesse per la partecipazione all'indagine. Al momento dell'avvio dell'indagine, i/le partecipanti hanno ricevuto una e-mail di invito personale, tramite l'indirizzo di posta istituzionale, con la quale è stata spiegata loro la finalità della ricerca e garantito l'anonimato, oltre che la riservatezza dei dati raccolti.

L'analisi dei dati ha previsto di calcolare statistiche descrittive e verificare la normalità delle distribuzioni in relazione a ciascun item e al punteggio complessivo del questionario, calcolando indici di simmetria e curtosi.

Successivamente è stata calcolata l'analisi di affidabilità utile a testare la coerenza interna dello strumento, per la quale se gli item che compongono una scala fossero tutti fortemente legati al costrutto sottostante, allora dovrebbero anche risultare strettamente collegati tra loro. Pertanto, è stato verificato il grado di correlazione tra item e la scala di ogni fattore di riferimento, procedura eseguita mettendo il singolo item in relazione alla scala escluso l'item stesso. Questo ha previsto il calcolo del coefficiente Alpha di Cronbach. Considerato che il questionario è stato tradotto dalla lingua inglese in lingua italiana, è stato ritenuto necessario

verificare la validità dei costrutti e quindi la rispondenza del numero dei fattori rispetto alle scale originali. Pertanto, è stata condotta l'analisi fattoriale esplorativa (AFE), per la quale una scala di misura è valida se l'oggetto da essa misurato coincide con il fenomeno di interesse e per il quale lo strumento è stato creato. Tutte le tipologie di analisi statistiche sono state eseguite tramite SPSSv.28.0.

5. Risultati

I risultati si riferiscono all'analisi preliminare dei dati, all'analisi fattoriale, al calcolo del coefficiente Alpha di Cronbach, sintetizzando il processo di analisi psicometrica delle scale che compongono il questionario.

5.1. Analisi preliminare dei dati

Il calcolo del valore degli indici di simmetria e distribuzione dei dati hanno consentito di rilevare che 2 item presentano valori di asimmetria e curtosi maggiori di ± 1 (Item 13 e 23), mentre 3 item (25, 26, 27) presentano solo valori di curtosi -1. Per nessuno degli item sono stati rilevati significativi valori di asimmetria (>2) e di curtosi (>7)⁽⁵³⁾. Pertanto, tutti gli item sono stati mantenuti (Tabella 1)

Tabella 1: Statistiche descrittive dello strumento nel campione (N = 2744)

Item	Media	DS	Asimmetria		Curtosi	
N.	Statistica	Statistica	Statistica	ES	Statistica	ES
1	3,17	0,958	-0,148	0,047	-0,252	0,093
2	3,30	1,142	-0,216	0,047	-0,792	0,093
3	3,86	0,948	-0,521	0,047	-0,290	0,093
4	3,54	0,987	-0,305	0,047	-0,490	0,093
5	3,26	1,184	-0,141	0,047	-0,910	0,093
6	3,25	1,161	-0,137	0,047	-0,853	0,093
7	3,86	0,894	-0,635	0,047	0,276	0,093

⁽⁵³⁾ S. G. WEST, J. F. FINCH, P. J. CURRAN, *Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies*, In R. H. HOYLE (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*, Sage Publications, Inc., 1995, 56-75.

8	3,71	0,892	-0,474	0,047	0,042	0,093
9	3,59	1,019	-0,355	0,047	-0,381	0,093
10	3,97	0,862	-0,641	0,047	0,223	0,093
11	3,78	0,910	-0,442	0,047	-0,150	0,093
12	3,49	0,862	-0,165	0,047	-0,157	0,093
13	4,38	0,714	-1,084*	0,047	1,395*	0,093
14	3,98	0,821	-0,409	0,047	-0,226	0,093
15	3,54	1,100	-0,352	0,047	-0,690	0,093
16	3,24	1,036	-0,114	0,047	-0,588	0,093
17	3,74	0,970	-0,508	0,047	-0,217	0,093
18	3,31	1,058	-0,133	0,047	-0,616	0,093
19	3,29	1,100	-0,129	0,047	-0,721	0,093
20	4,18	0,849	-0,903	0,047	0,583	0,093
21	3,90	1,015	-0,666	0,047	-0,225	0,093
22	4,05	0,954	-0,929	0,047	0,573	0,093
23	1,65	1,020	1,613*	0,047	1,892*	0,093
24	2,17	1,248	0,743	0,047	-0,572	0,093
25	2,54	1,422	0,369	0,047	-1,228*	0,093
26	2,42	1,383	0,496	0,047	-1,067*	0,093
27	2,60	1,272	0,244	0,047	-1,048*	0,093

5.2. Analisi fattoriale

Per verificare l'applicabilità dell'analisi fattoriale si proceduto con la conduzione del test di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e del test di Sfericità di Bartlett (BTS). I risultati ottenuti hanno rilevato che l'indice KMO è pari a .861 e che il BTS ($\chi^2=28969,969$ gl 351; $p<.000$) è significativo, dimostrando che la matrice di correlazione differisce dalla matrice di identità, e che quindi esistono i criteri psicometrici per lo svolgimento dell'EFA.

L'estrazione dei fattori è stata condotta con il metodo delle componenti principali e l'applicazione del metodo di rotazione: *Oblimin con normalizzazione Kaiser* (⁵⁴). Per l'individuazione del numero di fattori è stata adottata la regola degli autovalori > 1 (Kaiser, 1974). Si è voluto anche procedere con il metodo grafico dello *scree plot* (⁵⁵). Quest'ultimo avrebbe potuto consigliare la riconsiderazione dell'ultimo fattore, ma

(⁵⁴) H.F. KAISER, *An index of factorial simplicity*, in *Psychometrika*, 1974, 39, 31-36.

(⁵⁵) R.B. CATTELL, *The scree-test for the number of factors*, in *Multivariate behavioral research*, 1966, vol.1 n. 2, 245-276.

considerato il contributo dato alla spiegazione della varianza rappresentata dal modello ottenuto (58.138%), si è deciso di mantenerlo, anche perché il suo valore è sempre >1.

Pertanto, i fattori estratti ritenuti accettabili sono risultati 6 come nello strumento originale.

Figura 1 - Scree-plot degli autovalori

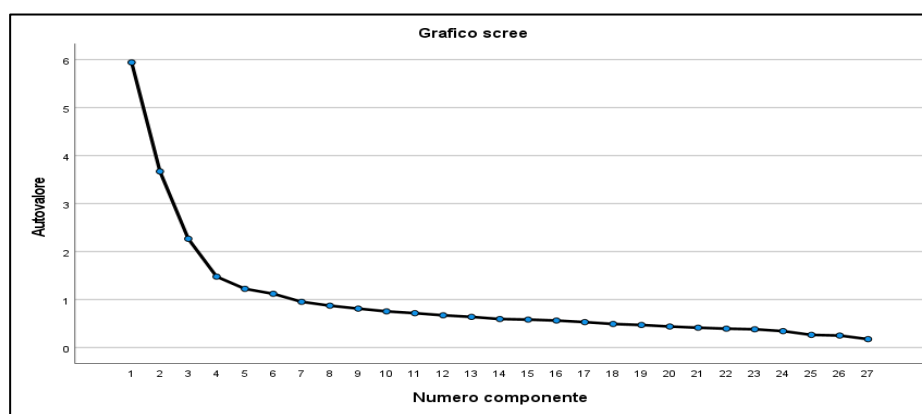


Tabella 2 - Varianza totale spiegata dal modello

Fattori	Autovalori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione			Caricamenti somme dei quadrati di rotazione
	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa	
1	5,941	22,004	22,004	5,941	22,004	22,004	4,393
2	3,670	13,592	35,596	3,670	13,592	35,596	3,379
3	2,266	8,393	43,989	2,266	8,393	43,989	2,462
4	1,477	5,471	49,460	1,477	5,471	49,460	3,361
5	1,223	4,531	53,991	1,223	4,531	53,991	3,482
6	1,120	4,147	58,138	1,120	4,147	58,138	2,726

La Tabella 3 mostra le saturazioni degli item che registrano un range compreso tra 0.394 e 0.860. La matrice riportata nella Tabella 2 mostra che nessun item

presenta una saturazione doppia (*crossloader*) e che tutti gli item considerati hanno un peso fattoriale $>$ di 0.39.

I fattori estratti hanno la stessa combinazione di item della versione originale. Infatti, i 5 item che saturano il primo fattore sono quelli volti a rilevare la “Pianificazione della carriera” (item: da 15 a 19); il secondo fattore, “Percezione delle condizioni del mercato del lavoro”, è saturato da 6 item (da 1 a 6); il terzo fattore “Positional advantage” da 5 item (da 23 a 27); il quarto fattore “controllo della propria carriera” si saturo con 5 item (da 10 a 14); il quinto fattore “self-perceived employability” con 3 item (da 7 a 10); il sesto fattore “Proattività”, viene saturato da 3 item (da 20 a 22).

Tabella 3 – Matrice del modello relativa alla soluzione a 6 fattori

	Item	Fattori					
		1	2	3	4	5	6
1	Credo ci siano ampie opportunità di lavoro per i nuovi laureati e per le nuove laureate		0.489				
2	La competizione per il lavoro mi preoccupa		0.504				
3	Credo che molti laureati e molte laureate rischino di essere impiegati/e in lavori sotto-qualificati		0.783				
4	Sento che è difficile per i laureati e le laureate trovare il lavoro che vorrebbero fare		0.793				
5	L’incertezza del lavoro casuale e a tempo determinato mi preoccupa		0.655				
6	Sono piuttosto preoccupato/a per le incertezze del mercato del lavoro		0.732				
7	Credo che le mie competenze ed esperienze saranno richieste dal mondo del lavoro					0.793	
8	Credo che sarò in grado di competere con altri/altre laureati/e per ottenere un lavoro					0.766	
9	Sono sicuro/a che troverò lavoro nel mio campo dopo essermi laureato/a					0.672	
10	Sento di essere responsabile della mia carriera				0.717		

11	Ogni lavoratore e ogni lavoratrice è responsabile della gestione della propria carriera				0.860		
12	Credo che sarò in grado di gestire battute di arresto nella mia carriera				0.394		
13	La libertà di scegliere il mio percorso di carriera è importante per me				0.415		
14	Sono responsabile del successo o del fallimento della mia carriera				0.776		
15	Spesso penso e pianifico la mia carriera futura	0.553					
16	Sono consapevole delle scelte future di carriera che devo fare	0.590					
17	Cerco di esplorare tutte le potenziali possibilità di carriera che mi si aprono	0.709					
18	Lavoro molto per migliorare la mia employability	0.803					
19	Sto cercando di sviluppare la mia employability facendo tutto ciò che posso	0.814					
20	Avere una carriera è importante per me						0.767
21	Penso molto alla mia carriera futura						0.741
22	Sono entusiasta di iniziare il mio percorso di carriera						0.556
23	Partecipo ai club o ad associazioni studentesche			0.617			
24	Partecipo a gruppi o club della comunità locale			0.842			
25	Partecipo ad associazioni o club sportivi			0.519			
26	Partecipo ad attività di volontariato			0.771			
27	Partecipo a eventi legati alla carriera (seminari, fiere del lavoro, ecc.)			0.501			

Per identificare il coefficiente di correlazione (Pearson= r), ovvero l'associazione lineare tra i fattori è stata calcolata la matrice di correlazione

(Tabella 4). Si tratta di una relazione che è assente, quando è uguale a zero; positiva, quando all'aumentare della variabile 'A' aumenta la variabile 'B'; negativa, quando all'aumentare di 'A' diminuisce 'B'.

La matrice di seguito riportata dimostra che esiste una correlazione significativa positiva per la maggior parte dei fattori, mentre si registra una correlazione significativa negativa tra i fattori "Perceived employability" e "Percezione delle condizioni del mercato del lavoro"; tra "Controllo della carriera" e "Percezione delle condizioni del mercato del lavoro". Questo significa che maggiore è la percezione che studenti/esse della loro employability, minore è la loro percezione delle reali condizioni del mondo del lavoro; maggiore è il controllo della loro carriera, minore è la percezione delle reali condizioni del mondo del lavoro. Non è stata registrata una correlazione significativa tra "Pianificazione della carriera", "Positional advantage" e "Percezioni del mercato del lavoro".

Tabella 4 - Matrice di correlazione tra i fattori

Fattori	1	2	3	4	5	6
1. Percezione delle condizioni del mercato del lavoro	1					
2. Perceived employability	-.433**	1				
3. Controllo della carriera	-.248**	.437**	1			
4. Pianificazione della carriera	-.017	.350**	.411**	1		
5. Proattività	.045*	.280**	.351**	.599**	1	
6. Positional advantage	-.010	.099**	.071**	.296**	.129**	1

5.4. Analisi di affidabilità della versione italiana dello strumento

Per valutare la coerenza interna della versione italiana del questionario è stato calcolato l'Alpha di Cronbach ($\alpha = .789$) in relazione al punteggio globale del questionario (*inter-item*). Successivamente, sono stati calcolati gli indici di correlazione item-totale dei diversi fattori emersi e quindi il coefficiente α nel caso in cui venga eliminato un item per volta (Tabella 5). Le inter-correlazioni tra il punteggio globale di ogni fattore con i relativi item che lo compongono, mostrano correlazioni positive e significative.

Tabella 5 - Correlazione item-totale e coefficiente Alpha se ciascun item è eliminato

Fattori	Correlazione Item-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'item
Pianificazione carriera ($\alpha = .842$)		
15	.609	.821
16	.595	.824
17	.596	.824
18	.734	.786
19	.708	.793
Percezioni mercato delle condizioni del lavoro ($\alpha = .807$)		
1	.466	.798
2	.491	.795
3	.482	.795
4	.606	.769
5	.618	.765
6	.744	.732
Positional advantage ($\alpha = .688$)		
23	.423	.649
24	.620	.558
25	.293	.709
26	.529	.596
27	.391	.659
Controllo della carriera ($\alpha = .732$)		
10	.594	.645
11	.582	.649
12	.416	.716
13	.376	.726
14	.504	.682
Self-perceived employability ($\alpha = .733$)		
7	.553	.652
8	.575	.628
9	.548	.664
Proattività ($\alpha = .798$)		
20	.673	.703
21	.694	.670
22	.576	.795

6. Conclusioni

Il presente contributo descrive il processo di traduzione e validazione di un questionario realizzato in lingua originale da Jackson e Tomlinson (⁵⁶), volto a rilevare mediante un unico strumento aspetti legati all'employability di studenti e studentesse universitari/e: percezione delle

(⁵⁶) D. JACKSON, M. TOMLINSON, *op. cit.*

condizioni del mercato del lavoro, *perceived employability*, controllo della carriera, pianificazione della carriera, proattività, oltre che sviluppo di *positional advantage*, espressione quest'ultima, con cui ci si riferisce a quei vantaggi che ne possono derivare per studenti/esse dal loro coinvolgimento in attività extracurricolari. La creazione della versione italiana del questionario è stata realizzata tramite diversi step. Prima di tutto è stato eseguito il processo di *translation/back-translation* con la collaborazione di due esperti bilingue; poi, il questionario, somministrato ai partecipanti, ha consentito una raccolta significativa di dati che sono stati sottoposti a un processo di analisi statistica: il processo ha voluto verificare la coerenza interna e l'affidabilità del questionario che ha registrato un significativo coefficiente di Cronbach ($\alpha = .789$). L'analisi fattoriale condotta ha confermato la presenza di 6 fattori la cui estrazione ha tenuto conto degli autovalori > 1 , oltre che del contributo dei fattori nella spiegazione della varianza totale. L'analisi fattoriale esplorativa (EFA) ha consentito di ottenere quindi un modello con una percentuale di varianza spiegata pari al 58,138%.

Lo studio è stato condotto coinvolgendo una popolazione campionaria significativa, tuttavia, il limite dello stesso può essere identificato nelle caratteristiche del campione, poiché appartenente solo ad un'unica università del nord Italia. Pertanto, ulteriori studi, in altri territori italiani sarebbero auspicabili.

Nonostante il limite menzionato, bisogna precisare che lo strumento così ottenuto presenta forti potenzialità riferite a due aspetti principali: 1) per studenti/esse si configura come mezzo per riflettere su comportamenti e responsabilità legati allo sviluppo della propria carriera; 2) per i contesti universitari si identifica come mezzo per l'analisi delle loro pratiche. Infatti, mediante la somministrazione del questionario all'interno di ogni contesto si possono avere dati su cui riflettere, oltre che informazioni utili per realizzare scelte strategiche a sostegno della proattività e della *self-perceived employability* dei propri studenti e delle proprie studentesse. Accompagnare studenti/esse nel processo di sviluppo di quelle dimensioni che determinano la loro employability, significa generare conseguentemente ricadute positive anche sulla capacità di pianificazione e controllo della carriera dei singoli. Le azioni implementate in tal senso quindi, dovrebbero guidare la realizzazione di un processo formativo capace di orientare chi apprende nella reale interpretazione delle condizioni del mercato del lavoro, per saperne cogliere opportunità e sfide, per sviluppare un consapevole controllo della propria carriera, attraverso la

creazione intenzionale di piani di sviluppo personale e professionale. Accanto a questo non va trascurato che promuovere carriere di successo di studenti/esse diventa importante non solo per il benessere dei singoli soggetti direttamente interessati, ma anche per le università, la cui performance viene anche misurata per i livelli di employability dei/delle loro studenti/esse⁽⁵⁷⁾.

Abstract

“Relazione tra pianificazione e controllo della carriera, proattività, self-perceived employability e percezioni-mercato del lavoro di studenti/esse”: traduzione e affidabilità di una scala di misurazione

***Obiettivi:** l'obiettivo del contributo è presentare il processo di traduzione e validazione di una scala di misurazione sulla relazione condizioni del mercato del lavoro e pianificazione e controllo della carriera, proattività, self-perceived employability degli studenti universitari. **Metodologia:** l'approccio utilizzato è di tipo quantitativo. **Risultati:** i risultati si riferiscono alla validità e affidabilità della scala di misurazione in lingua italiana. **Limiti e implicazioni:** pur utilizzando un campione appartenente solo ad un'unica università del nord Italia, lo strumento consente (a) a studenti/esse di riflettere su comportamenti e responsabilità legati allo sviluppo della propria carriera; (b) ai contesti universitari di analizzare le loro pratiche. **Originalità:** è una scala che consente di rilevare le relazioni tra una molteplicità di componenti che riguardano l'employability di studenti/esse.*

***Parole chiave:** carriera, proattività, self-employability, mercato del lavoro.*

“Relationship between career planning and career control, proactivity, self-perceived employability and labour market students' perceptions”: translation and reliability of a measurement scale.

***Objectives:** the aim of the paper is to present the process of translation and validation of a measurement scale on the relationship between labor market conditions and career planning and control, proactivity, self-perceived employability of undergraduates. **Methodology:** the approach used is quantitative. **Results:** the results refer to the validity and reliability of the measurement scale in Italian language. **Limits and implications:** while using a sample belonging only to a single university in northern Italy, the tool allows: (a) students to reflect on behaviors and responsibilities related to the development of their career; (b) university contexts to analyze their practices.*

⁽⁵⁷⁾ R. Bridgstock, D. Jackson, “Strategic institutional approaches to graduate employability: navigating meanings, measurements and what really matters”, in *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2019, vol.41, n.5, 468-484

Originality: *it is a scale useful to investigate the relationships between a multiplicity of components concerning the undergraduates' employability.*

Keywords: *career, proactivity, self-employability, labour market.*

Analizar, reflexionar y actuar sobre las prácticas evaluativas en el entorno escolar: una investigación empírica realizada con los docentes de Toscana

*David Martínez-Maireles**, *Mila Naranjo Llanos***, *Davide Capperucci****

Sumario: 1. Introducción. – 2. Marco teórico. – 2.1. Planificación de las prácticas evaluativas. – 2.2. Realización de las prácticas evaluativas. – 3. Metodología. – 3.1. Participantes. – 3.2. Instrumento de recogida de datos. – 3.3. Procedimiento. – 3.4. Resultados. – 3.4.1. Diseño y planificación de la evaluación. – 3.4.2. Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado. – 3.4.3. Favorecer la participación del alumnado en la evaluación. – 3.4.4. Revisar, mejorar e innovar en evaluación. – 4. Discusión y conclusiones.

1. Introducción

Frecuentemente, los diferentes gobiernos realizan propuestas de proyectos de mejora e innovación de la práctica educativa y evaluativas a través de diferentes leyes y decretos, como realiza el Gobierno italiano a través de decretos tales como d.P.R. 122/2009, d.l. 80/2013, d.lgs. 62/2017, d.l. 22/2020 o la *ordinanza ministeriale* 172/2020, por mencionar unos ejemplos en materia de evaluación. Estas leyes y decretos pretenden promover una mayor coherencia del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

* *Dottore di ricerca - Univesitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España e Università degli Studi di Firenze e Assegnista di ricerca di Didattica generale e pedagogia speciale dell'Università degli Studi di Firenze.*

** *Profesora agregada del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas - Univesitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España.*

*** *Professore associato di Pedagogia Sperimentale - Università degli Studi di Firenze*
Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it.

No obstante, al presentar este tipo de proyectos de mejora e innovación de las prácticas educativas y evaluativas por parte de la administración, no siempre son recibidos adecuadamente por los profesionales que deben implementarlo. Este hecho puede ser debido a diversas razones, aquí se mencionan las dos que parecen más importantes. La primera, como señala Carballo et al. ⁽¹⁾ es que estos proyectos estén carentes de un modelo concreto de implementación o que su documentación y regulación sea excesiva y poco flexible. La segunda razón es que la alineación entre las propuestas de las políticas educativas y las prácticas reales de los profesionales no sea adecuada ⁽²⁾. Esta razón está vinculada a la percepción que otorgan los docentes a las prácticas educativas y evaluativas, es decir, la importancia que adjudican a ciertas prácticas, su grado de capacidad, habilidad y competencia para desempeñarlas y la ejecución y utilización de dichas prácticas. Debido a que si no se tiene en cuenta esta percepción por parte de las administraciones puede suceder que no se alineen las propuestas con las necesidades de los centros educativos y sus profesionales.

Es por ello que Jiang et al. ⁽³⁾ y Kraft y Gilmour ⁽⁴⁾ aconsejan que se conceda importancia a esta percepción, con tres finalidades. La primera, para que las administraciones tengan un conocimiento real de las prácticas educativas y evaluativas del centro escolar y poder ajustar sus propuestas de innovación y mejora. La segunda, para que el equipo directivo pueda reformular la política educativa y evaluativa adecuadamente a su centro escolar. Por último, la tercera, es para que los

⁽¹⁾ R. CARBALLO, E. CONGOSTO, F.J. FERNÁNDEZ-CRUZ, *Evaluación del impacto de la implementación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo*, en M.C. CARDONA-MOLTÓ, E. CHINE, A. GINER (Ed.), *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, 2013, 346-854, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4385381> (acceso 29 julio 2021).

⁽²⁾ A. CALISKAN, C. ZHU, *Organizational culture and educational innovations in Turkish high education: perceptions and reactions of students*, en *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2019, 20, 1, 20-39; T. N. SHENG y E. WILSON, *A perspective of teachers' appropriation of educational innovations*, en *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2017, 6, 3, 202-215.

⁽³⁾ J.Y. JIANG, S.E. SPORTE, S. LUPPESCU, *Teacher perspectives on evaluation reform*, en *Educational Researcher*, 2015, 44, 2, 105-116.

⁽⁴⁾ M.A. KRAFT, A.F. GILMOUR, *Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals' views and experiences*, en *Educational Administration Quarterly*, 2016 52, 5, 711-753.

docentes tomen consciencia de su propia praxis y puedan ajustar más adecuadamente las propuestas de mejora que reciben. Tal como exponen Alonso y Garrido ⁽⁵⁾, los docentes cambiarán sus métodos habituales de evaluación si son conscientes de la discrepancia entre sus evaluaciones habituales y las competencias que debe adquirir el alumnado.

El presente artículo tiene como objetivo analizar de manera descriptiva y reflexionar sobre los tres elementos que repercuten en la planificación y realización de las prácticas evaluativas: la importancia que otorgan los docentes a estas prácticas; la competencia percibida sobre sí mismos para realizarlas; y su uso, tanto a nivel de las prácticas evaluativas en general de los *istituti comprensivi* ⁽⁶⁾ de los ciclos de infantil, primaria y secundaria de I grado de la Toscana italiana, como en centrado en cada uno de los casos.

2. Marco teórico

El marco teórico se elabora un recorrido sobre dos dimensiones de las prácticas evaluativas: su planificación y su realización, y los elementos que se deben tener en cuenta dentro de ellas.

2.1. Planificación de las prácticas evaluativas

La planificación de las prácticas evaluativas se entiende como diseñar el programa de acción para alcanzar unos objetivos. Esto implica la reflexión sobre diversos aspectos que forman parte del proceso evaluativo. Tal como Ofsted ⁽⁷⁾ expone, si se busca un impacto positivo

⁽⁵⁾ J. ALONSO, H GARRIDO, *Evaluar para el aprendizaje. Problemas en la práctica de la evaluación de competencias: el caso de la comprensión de tablas y gráficos*, en *I Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa INNOVAGOGía*, 23-36, https://www.researchgate.net/publication/320009559_Evaluar_para_el_aprendizaje_Problemas_en_la_practica_de_la_evaluacion_de_competencias_el_caso_de_la_compre_n_sion_de_tablas_y_graficos (acceso 29 julio 2021).

⁽⁶⁾ Instituto destinado a aglutinar diversas escuelas de diferentes grados: infancia, primaria y secundaria de I grado de un mismo territorio en una única realidad didáctica, bajo la dirección de una sola presidencia, un consejo escolar y un solo colegio de profesores, garantizado una unidad didáctica vertical a alumnado de 3 a 14 años.

⁽⁷⁾ OFSTED, *Assessment for learning: the impact of National Strategy support*, Ofsted,

en el currículum el centro de su planificación deben ser las prácticas evaluativas.

La planificación de las prácticas evaluativas vinculadas con el currículum proporciona la alineación y coherencia entre los elementos que forman parte de todo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación⁽⁸⁾. Según Cisek et al.⁽⁹⁾ si la evaluación no está alineada, es decir, no existe una conexión entre las prácticas evaluativas y los contenidos, las competencias y los objetivos de aprendizaje que pretende medir es fundamental revisar su validez. De ahí el valor de una buena planificación de la evaluación para alinearla y vincularla al proceso de enseñanza y aprendizaje y así poder introducir ajustes durante su desarrollo. A su vez, Folch et al.⁽¹⁰⁾ y Suárez-Díaz⁽¹¹⁾ remarcan la necesidad de que esta programación se realice en co-construcción entre los docentes y se implique al alumnado a fin de incrementar su autorregulación e implicación.

2.2. Realización de las prácticas evaluativas

Esta implicación del alumnado se debe promover tanto en la planificación de las prácticas evaluativas como en su desarrollo, dado que repercute en la mejora de su rendimiento, competencias, motivación y en su autoorganización⁽¹²⁾. Para promover y favorecer la participación

2008.

⁽⁸⁾ A. CIANI, L. FERRARI, I. VANINI, *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*, Franco Angeli, 2020; A. M. WALTER, *The preliminary and subsequent stages to integrating pedagogical innovation: the crux of the matter for the innovator*, en *Alberta journal of educational research*, 2020, 60, 1, 22-42.

⁽⁹⁾ G. J. CIZEK, A.E. KOSH, E.K. TOUTKOUSIAN, *Gathering and evaluating validity evidence: the generalized assessment alignment tool*, en *Journal of educational measurement*, 2018, 55, 4, 477-512.

⁽¹⁰⁾ C. FOLCH, T. CÓRDOBA, D. RIBALTA, *La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros*, en *Retos*, 2020, 37, 613-619.

⁽¹¹⁾ G. SUÁREZ-DÍAZ, *Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una facultad de educación en Perú*, en *Revista electrónica de investigación educativa*, 2016, 18, 1, 166-182.

⁽¹²⁾ A. KOENEN, F. DOCHY, I. BERGHMANS, *A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education*, en *Teaching and teacher education*, 2015, 50, 1-12; K. KULASEGARAM, P.K. RANGACHARI, *Beyond*

del alumnado en la puesta en práctica de la evaluación es necesario que no se utilice únicamente la evaluación sumativa, sino que se empleen los tres tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y formadora, y la evaluación sumativa ⁽¹³⁾.

La evaluación diagnóstica recoge el nivel de conocimientos previos del alumnado al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje y de sus necesidades, a fin de hacer consciente al alumnado y para definir los objetivos de aprendizaje y la programación para alcanzarlos. Si bien, algunos estudios la señalan como ausente o que no se reemprende posteriormente para promover una mayor consciencia del proceso de aprendizaje del alumnado ⁽¹⁴⁾.

Con la implementación de la evaluación formativa y formadora se aporta una información sobre la calidad del desempeño de las prácticas de aprendizaje para realizar una retroalimentación (feedback) y una proalimentación (feedforward) que favorece la autonomía y la autorresponsabilidad del alumnado en todo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación actual y posterior ⁽¹⁵⁾.

Para favorecer la participación del alumnado al interno de esta evaluación, se pueden convertir los criterios de evaluación en criterios de aprendizaje y compartir este proceso con los estudiantes y, a su vez, se puede utilizar no sólo la heteroevaluación, sino la autoevaluación y la coevaluación ⁽¹⁶⁾. El uso de estas dos evaluaciones, como destacan

“formative”: assessments to enrich student learning, en *Advanced in psychology education*, 208, 42, 5-14; L. LIN, V. GRION, *The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment*, en *All Ireland journal of higher education*, 2019, 11, 2, 1-17.

⁽¹³⁾ P.J. BLACK, D. WILLIAM, *Classroom assessment and pedagogy*, en *Assessment in education*, 2018, 25, 3; D. CAPPERUCCI (Ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Franco Angeli, 2011.

⁽¹⁴⁾ F. MURILLO, C. DUK, *Escuelas inclusivas: gestión para el cambio y la mejora*, en *Diplomado en inclusión educativa escuelas inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*, OIE-CAEU, 2015; M. NARANJO, V. JIMÉNEZ, *La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable*, en R.M. MAYORDOMO, J. ONRUBIA (Coords.), *El aprendizaje cooperativo*, Editorial UOC, 2015.

⁽¹⁵⁾ V. ANALÍ, P.V. PAOLINI, D.S. DONOLO, *Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios*, en *Revista actualidades investigativas en educación*, 2012, 17, 2; L. LIN, V. GRION, *op. cit.*; R. TRINCHERO, *Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza*, en *Formazione & Insegnamento*, 2017, 15, 2, 113-125.

⁽¹⁶⁾ F. MURILLO, C. DUK, *op. cit.*

Adachi et al. ⁽¹⁷⁾, promueve la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje, la metacognición personal y conjunta y el traspaso de competencias a otras situaciones no únicamente de aprendizaje. Además, para la formación y el establecimiento de las competencias, capacidades y habilidades se deben contextualizar y promover las tareas evaluativas auténticas que también aportan elementos para que el alumnado se responsabilice de su proceso y sea más autónomo ⁽¹⁸⁾.

En las tareas evaluativas también se puede implicar al alumnado en la toma de decisiones conjuntas con el docente sobre algunos aspectos, como fijar los objetivos de aprendizaje que se evalúan y los criterios de corrección, entre otros ⁽¹⁹⁾.

Por lo que respecta a la evaluación sumativa, también puede aportar una información al servicio de la autorregulación y autonomía del alumnado si se asocia a las dos evaluaciones anteriores a través de no sólo una calificación, sino de una retroalimentación que proporcione referencias de la actuación del alumnado para su mejora ⁽²⁰⁾.

Por ende, si se considera la premisa de que el proceso de evaluación se orienta al aprendizaje del alumnado y no únicamente a los resultados, es primordial conocer las necesidades reales del alumnado y las necesidades de los docentes sobre formación o práctica en materia de evaluación ⁽²¹⁾. Si se les proporciona una formación sobre evaluación y procesos de innovación más adecuada y alineada a la realidad docente, aumentará la competencia y el uso de estas prácticas por parte de los docentes, y la coherencia y conexión con el proceso de enseñanza y aprendizaje ⁽²²⁾.

⁽¹⁷⁾ C. ADACHI, J HONG-MENG Y P. DAWSON, *Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education*, en *Assessment and evaluation in higher education*, 2017, 43, 2, 294-306.

⁽¹⁸⁾ C. CORNOLDI, R. DE BENI, M.T. GRUPO, *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2020; M. NARANJO, V. JIMÉNEZ, *op. cit.*

⁽¹⁹⁾ A. KOENEN, F. DOCHY, I. BERGHMANS, *op. cit.*; K. KULASEGARAM, P.K. RANGACHARI, *op. cit.*

⁽²⁰⁾ A. KOENEN, F. DOCHY, I. BERGHMANS, *op. cit.*; K. KULASEGARAM, P.K. RANGACHARI, *op. cit.*

⁽²¹⁾ A. CALISKAN, C. ZHU, *op. cit.*

⁽²²⁾ V. QUESADA, G. RODRÍGUEZ, M.S. IBARRA, *Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado*, en *Revista de investigación educativa*, 2017, 35, 1, 53-69; V.A. VÖLLINGER, M. SUPANC, J.C. BRUNSTEIN, *Kooperative lernen in der sekundarstufe*, en *Z Erziehungswiss*, 2018, 21,

Asimismo, es necesario que exista una reflexión conjunta y un intercambio entre los docentes sobre sus prácticas evaluativas, con el fin de conocer sus propias necesidades, diferentes modos de afrontarlas y para introducir mejoras e innovaciones en sus prácticas evaluativas. Si la institución educativa y el equipo directivo apuesta por favorecer la capacidad de coordinación y colaboración entre docentes, que en el estudio de Quesada et al. ⁽²³⁾ se valoraba como muy baja, facilitará el espacio para poder realizar esta reflexión a nivel formal ⁽²⁴⁾. Según Folch et al. ⁽²⁵⁾ y Suárez-Díaz ⁽²⁶⁾ ofrecer este espacio para compartir experiencias de la práctica evaluativa entre el equipo docente, aumenta la capacidad de coordinación y colaboración y su desarrollo profesional. Existen tres principales condiciones para que se implementen nuevas prácticas evaluativas y perduren en el tiempo: a) que tengan un origen gubernamental; b) que sean percibidas como importantes por parte del equipo directivo y que este se involucre facilitando el tiempo y la organización docente adecuada para su planificación y realización ⁽²⁷⁾ y c) que el equipo directivo escuche la voz y conozca la percepción de los docentes sobre los tres aspectos anteriormente mencionados: su competencia en evaluación, el uso que realizan y los elementos a los que otorgan o no importancia ⁽²⁸⁾.

3. Metodología

El objetivo de este artículo es realizar un análisis de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la región de Toscana (Italia) y reflexionar sobre tres aspectos vinculados a estas prácticas: la *importancia* que otorgan los docentes; su *competencia* percibida; y su *uso*, y a su vez, realizar una comparativa entre los casos participantes en

159-176.

⁽²³⁾ V. QUESADA, G. RODRÍGUEZ, M.S. IBARRA, *Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado*, cit.

⁽²⁴⁾ A. CALISAKAN, C. ZHU, *op. cit.*; A. KOENEN, F. DOCHY, I. BERGHMANS, *op. cit.*

⁽²⁵⁾ C. FOLCH, T. CÓRDOBA, D. RIBALTA, *op. cit.*

⁽²⁶⁾ G. SUÁREZ-DÍAZ, *op. cit.*

⁽²⁷⁾ K. SOLHEIM, P. ROLAND, S. K. ERTESVÅG, *Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction*, en *Educational research*, 2018, 60, 4, 459-477.

⁽²⁸⁾ J. JIANG, S.E. SPORTE, S. LUPPESCU, *op. cit.*; M.A. KRAFT, A.F. GILMOUR, *op. cit.*

el estudio. Para responder este objetivo se realizó una investigación descriptiva de encuesta a través de cuestionario.

3.1. Participantes

En el presente estudio participaron 149 docentes de 4 *istituti comprensivi* de la región de la Toscana (Italia) repartidos como se puede observar en la *Tabla No. 1* (²⁹).

3.2. Instrumento de recogida de datos

El instrumento de recogida de datos que se decidió utilizar en este estudio es el cuestionario ActEval (³⁰) sobre las prácticas evaluativas docentes. Por el motivo que vincula los tres criterios de *importancia* que concede el docente a las prácticas evaluativas, *competencia* percibida y *uso* de las prácticas evaluativas con cuatro dimensiones de la evaluación: el *diseño y la planificación de la evaluación*; *realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos*; *favorecer la participación del alumnado en la práctica evaluativa*; y *revisar, mejorar e innovar en evaluación*. El total de ítems del cuestionario es de 31, que se reparten en números diferentes por las cuatro dimensiones, y se responden con una escala Likert (1=ninguna; 6=totalmente) a los tres criterios mencionados.

Se decidió utilizarlo en este estudio con docentes de los ciclos de infantil, primaria y secundaria I grado, a pesar de que este cuestionario se elaboró para docentes universitarios, por una razón, que aún no existe un instrumento que evalúe la vinculación de estos tres criterios en estas cuatro dimensiones en ciclos educativos que no sea universitario.

Por ello, se realizó un estudio de validez aparente y de contenido del cuestionario con un resultado de la alfa de Cronbach de 0,9.

²⁹ Todos los gráficos, las tablas y las figuras se pueden consultar en el Anexo 1, *Analizar, reflexionar y actuar sobre las prácticas evaluativas en el entorno escolar: una investigación empírica realizada con los docentes de Toscana - Tablas*.

(³⁰) V. QUESADA, G. RODRÍGUEZ, M.S. IBARRA, *ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario*, *op. cit.*

3.3. Procedimiento

En primer lugar, se envió una invitación voluntaria a varios *istituti comprensivi* de la región de la Toscana a la que respondieron cuatro de ellos. En segundo lugar, se explicó el proyecto de investigación y la implicación de su participación en él en una reunión con cada uno de los directores de cada *istituto*. En tercer lugar, y una vez acordada y aceptada con los diversos dirigentes su participación, se envió el enlace al cuestionario a responder on-line a todos los docentes de los centros para participar voluntaria y anónimamente. El período de respuesta del cuestionario propuesto en un inicio era de un mes que se extendió a tres meses por la crisis sanitaria del Covid-19. En cuarto lugar, se recogieron los cuestionarios y se vaciaron las respuestas, para, en quinto y último lugar, realizar un análisis descriptivo (media, desviación típica y frecuencia) de los datos recogidos con el programa informático SPSS.

3.4. Resultados

Este apartado muestra los resultados de la investigación distribuidos en las cuatro dimensiones del cuestionario. En cada apartado se presentan dos tipos de resultados: el primero, la gráfica de la frecuencia de cada criterio por cada ítem que compone cada dimensión; el segundo, la tabla de la media y la desviación típica de cada criterio (*importancia*, *competencia* y *uso*) por cada ítem que compone cada dimensión; el tercero, las gráficas de la media de cada criterio por cada ítem referentes a cada uno de los casos participantes.

3.4.1. Diseño y planificación de la evaluación

Figura No. 1.

Tabla No. 2.

Tal como se observan en los resultados de la *Figura No. 1* la gráfica de las frecuencias en tanto por ciento de cada criterio por cada ítem de la primera dimensión *diseño y planificación del proceso de evaluación* y la *Tabla No. 2* de la media y la desviación típica de cada criterio por cada ítem de esta misma dimensión, en general tienen una distribución bastante regular entre los tres criterios (*importancia*, *competencia* y *uso*)

se sitúan alrededor de los 5 puntos en una escala del 1 al 6. Los ítems que han obtenido mayor puntuación en los tres criterios son los referentes a la integración de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ítem 20) y el de dar a conocer el procedimiento de calificación (ítem 25). Este último con una puntuación casi igual entre los tres criterios, un 69,1% del profesorado manifestó que siempre o a menudo dan a conocer el procedimiento de calificación a sus estudiantes, muy vinculado a la proporción del profesorado que declara sentirse muy o totalmente competente para implementarlo (73,3%).

En contrapartida, las actuaciones de evaluación con una menor puntuación media en los tres criterios son: el ítem 31 de utilizar plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación, que únicamente un 36,9% del profesorado manifestó que se sentía bastante o algo competente, y el mismo número manifestó que se percibía con muy poca o ninguna competencia. Esto repercute en que 43,6% usa muy poca o ninguna vez las plataformas para la evaluación. El ítem 19, adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilicen medios electrónicos, en un poco más de la mitad (57,8%) lo percibe como importante, no obstante, son un 49% que se percibe como bastante o algo competente y un 48,3% utiliza algo o bastante esta adaptación.

Figura No. 2.

Figura No. 3.

Figura No. 4.

Figura No. 5.

En los resultados sobre la dimensión *diseño y planificación del proceso de evaluación* para cada caso, representados en las *Figuras No. 2, 3, 4, y 5*, se puede observar como sigue el patrón de los resultados generales. Sin embargo, se observan diferencias significativas entre ellos. El caso 2 puntúa con mucha importancia todos los ítems de esta dimensión, casi todos por encima de 5, como también el caso 4, menos el ítem 31, que todos lo puntúan muy bajo. No obstante, la percepción de la propia competencia y el uso que se lleva a cabo en el caso 2, es mucho más baja y menos similar a los demás casos, con una puntuación no supera el 3.

3.4.2. Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado

Figura No. 6.

Tabla No. 3.

En los resultados de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado* no destacan grandes diferencias entre los tres criterios, que en casi todos los ítems tienen una media muy similar, como se puede observar en la *Tabla No. 3*.

Como se puede apreciar, añadiendo los resultados de la *Figura No. 6*, existen dos ítems que han obtenido una puntuación más baja en los tres criterios. El de puntuación más baja, el ítem 27, utilizar la evaluación para conocer las necesidades del alumnado, únicamente un 60,4% le otorga mucha importancia, y su competencia se reparte entre el 53,1% que se percibe con totalmente competente y el 42,9% como bastante competente. Esta repartición también sucede si se observa el tercer criterio, el del uso, que un 51,6% declaran utilizar la evaluación para darse cuenta de las necesidades de su alumnado de manera muy frecuente y un 40,3% lo usan bastante. El segundo ítem que tiene una puntuación más baja es el ítem 28, utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje, que una proporción del 66,5% de los docentes manifiestan como muy importante, un 60,3% con una total competencia y lo utilizan mucho o totalmente un 59,1%. Esto hace referencia que poco más de la mitad de los docentes encuestados lo perciben así y que el resto le confieren bastante importancia, se perciben con bastante capacidad y lo utilizan bastante.

En contrapartida, se observan tres ítems con la mayor puntuación. El primero es el ítem 23, realizar evaluación final, que un 81,2% de los docentes le otorga mucha importancia y también se perciben con una elevada competencia (79,2%) y que se utiliza mucho (83,8%). En comparación la realización de la evaluación continua, ítem 22, se mantiene la importancia en el 81,2%, pero disminuye los docentes que se perciben totalmente competentes para llevarla a cabo (73,8%) y aquellos que la usan muy a menudo (77,2%). En comparación a la realización de la evaluación inicial, ítem 21, disminuyen los resultados de los tres criterios: 70,5% le otorgan mucha importancia, sólo el 63,2% se percibe con mucha competencia y un 61,8% la realiza a menudo.

Los otros dos ítems con mayor puntuación están vinculados al aporte de información al alumnado. El segundo ítem con mayor puntuación es el 3, aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación), que su media ronda los 5 puntos. El 82,5% de los docentes manifestó que este ítem tiene gran importancia, percibiéndose

el 77,2% con gran capacidad y el 73,8% lo usan con mucha frecuencia. El tercero ítem que tiene resultados elevados es el ítem 2, aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación). En el cual un 83,9% docentes participantes le otorgan gran importancia, un número mayor que para el ítem 3, no obstante, el 73,9% se siente totalmente capacitado y el 75,3% declara que aporta esta retroalimentación.

Figura No. 7.

Figura No. 8.

Figura No. 9.

Figura No. 10.

Por lo que se refiere a los resultados sobre la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado* para cada caso, representados en las *Figuras de la 7 a la 10*, vuelve a suceder que el caso 2 muestra los resultados más dispares de los cuatro casos. El ítem que más destaca es el 23, realizar evaluación final, que en la percepción de la propia competencia los docentes se puntúan con un 5 y, en cambio, la puntuación en el uso es mayor y se acerca a la puntuación del criterio de importancia que profieren a este tipo de evaluación. Otros ítems que sobresalen por la baja puntuación son el ítem 21, realizar evaluación inicial, que los docentes participantes lo puntúan con un 5 en importancia, en cambio roza el cuatro la percepción de su competencia y su uso. El segundo ítem con baja puntuación es el 27, utilizar la evaluación como medio para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así poder responder a ellas, que coinciden los tres criterios en una puntuación de poco más de 4 puntos. Hecho que hace pensar que la evaluación no se utiliza como medio para conocer esas necesidades de aprendizaje y se utilizan otras actividades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y no el de evaluación con esa finalidad.

3.4.3. Favorecer la participación del alumnado en la evaluación

Figura No. 11.

Tabla No. 4.

Tal como se observa en la *Figura No. 11* y en la *Tabla No. 4*, la gráfica de las frecuencias en tanto por ciento de cada criterio por cada ítem de la

tercera dimensión favorecer la participación del alumnado en evaluación y la tabla de la media y la desviación típica de cada criterio por cada ítem de esta misma dimensión, respectivamente, los resultados de la dimensión favorecer la participación del alumnado en la evaluación los ítems que han obtenido una mayor puntuación son los referentes a cuatro aspectos: a la mecánica de la evaluación; a la toma de consciencia de su papel en las prácticas evaluativas; a acordar y consensuar el objeto y los criterios de evaluación; y a la participación a través de la autoevaluación. El primer aspecto representado por el ítem 4, enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello, un 81,9% de los docentes encuestados lo señaló de gran importancia, sin embargo, sólo un 64,4% se consideró muy competente y un 63,8% declaró que siempre o casi siempre lo enseñan. El segundo aspecto vinculado al ítem 10, dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación, con un 73,2% de los docentes que lo perciben como muy importante, pero solo un 59,8% se sienten con mucha capacidad y un 54,4% lo llevan a cabo.

El tercer aspecto se relaciona con dos ítems, el ítem 16, acordar o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.); y el ítem 17, acordar o consensuar con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.). Estos dos ítems un 71,1% y un 70,5%, respectivamente, de los docentes encuestados los declararon de gran importancia, un 64,5% y un 62,7%, respectivamente, manifestaron sentirse totalmente capacitados y, poco más de la mitad, un 59,1% y un 54,4%, respectivamente, acuerdan y/o consensuan tanto el objeto de evaluación como los criterios.

Por último, el ítem 12, favorecer la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación (evaluación del estudiante o del grupo sobre sus actividades y ejecuciones), que estaría vinculado al último aspecto, un 75,9% de los docentes participantes lo considera de mucha importancia, en cambio, disminuye en su percepción de capacidad (65,8%), así como el uso de esta autoevaluación (58,4%).

Si bien, a parte de la autoevaluación también se podrían usar la evaluación entre iguales y la coevaluación, estas dos son los que menos puntuación de media han obtenido. A los dos ítems que los representan el ítem 13, favorecer la participación de los estudiantes mediante la

evaluación entre iguales (evaluación por parte de los estudiantes o grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros), y el ítem 14, favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación o las tareas del estudiante), sólo el 63,8% y el 50,4 %, respectivamente, de los encuestados los concibe como muy importantes, tal vez por su percepción de falta de competencia que únicamente el 53,7% y el 38,9% se perciben muy competentes y por ello el uso de la evaluación entre iguales (44,3%) y la coevaluación (33%) sea tan bajo, siendo más elevado en el ítem 13 aquellos que la utilizan bastante.

Figura No. 12.

Figura No. 13.

Figura No. 14.

Figura No. 15.

Tal como se aprecia en las *Figuras No. 12, 13, 14 y 15*, los resultados sobre la dimensión *favorecer la participación del alumnado en la evaluación* para cada caso, se puede observar como de nuevo los docentes participantes del caso 2 otorgan una puntuación elevada a la importancia de los ítems que conforman esta dimensión y en menor medida su competencia y su uso. No obstante, en esta dimensión es el caso 4 que presenta una mayor fluctuación en su puntuación, y destaca la baja puntuación que le otorgan al ítem 29, dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien proporcionar ejemplos modélicos, tanto en su uso, como en la percepción de su competencia. Hecho que no se refleja en los resultados generales.

3.4.4. Revisar, mejorar e innovar en evaluación

Figura No. 16.

Tabla No. 5.

Observando los resultados en la *Figura No. 16*, la gráfica de las frecuencias en tanto por ciento de cada criterio por cada ítem de la cuarta dimensión revisar, mejorar e innovar en evaluación y en la *Tabla No. 5*, la tabla de la media y la desviación típica de cada criterio por cada ítem de esta misma dimensión, se aprecia que en la dimensión revisar, mejorar e innovar en evaluación no existen grandes diferencias en la puntuación

de las medianas en los criterios de los diversos ítems que todas están más cercanas al 5.

Se debe señalar el ítem 6, introducir innovaciones en actividad evaluadora, que es el que menor puntuación tiene, el 66,4% de los docentes lo consideran de mucha importancia, comparado con, un 49% que se perciben muy competentes y el 45,6% que introducen a menudo innovaciones. En este caso se igualan más con el número de participantes que se conciben como bastante capacitados (45,7%) y un 46,3% declararon de introducirla alguna vez.

Cabe destacar el ítem 30, favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación, que un 75,2% de los docentes lo consideran de mucha importancia. Sin embargo, en su competencia percibida y uso se dividen los docentes entre aquellos que se perciben con una buena competencia (59,8%) y que hacen un uso más frecuente (51%), con aquellos que se consideran bastantes competentes (35,6%) y así hacen un menor uso (40,2%). Otro ítem que también tiene un valor bajo en su uso es el ítem 30, favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación, que los docentes se reparten entre los que colaboran o se coordinan a menudo (51%) y lo realizan bastante o alguna vez (40,2%).

Figura No. 17.

Figura No. 18.

Figura No. 19.

Figura No. 20.

Por lo que se refiere a los resultados sobre la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación* para cada caso, representados de la *Figura No. 17 a la No. 20*, los docentes participantes del caso 2 otorgan, de nuevo, una importancia más elevada que los participantes de los demás casos. Sin embargo, en el ítem 30, favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación, el criterio de competencia percibida disminuye su puntuación y la de su uso es la más baja de los cuatro casos, por debajo de 4. Estos resultados muestran una baja colaboración y coordinación entre docentes por lo que se refiere a la evaluación.

De las cuatro dimensiones la que tiene más estabilidad en los resultados entre los criterios es la cuarta dimensión *revisión, mejora e innovación de la evaluación*. Seguida por la segunda, *realización del seguimiento del aprendizaje del alumnado*, la tercera, *favorecer la participación del*

alumnado en evaluación, para finalizar con la primera, *diseño y planificación de la evaluación*.

Parece importante destacar que contra mayor es el número de participantes, mayor es la homogeneidad de las respuestas, este hecho puede mostrar que existe una línea evaluativa del centro que todos los docentes siguen. Sin embargo, también se puede interpretar que podrían existir ciertas discrepancias entre esta línea y los docentes, principalmente, en primaria y secundaria, como muestran en caso 2 y 4 que carece de participantes del ciclo de infantil.

4. Discusión y conclusiones

Las prácticas evaluativas de la región Toscana tal y como las perciben los docentes muestran un alto nivel de alineación entre los tres criterios (importancia, competencia y uso), esto conlleva a pensar que la coherencia entre ellos también es bastante elevada. Si se focaliza la atención en las líneas políticas italianas sobre las prácticas evaluativas, estas están más reguladas y burocratizadas y, tal vez esta sea la razón de que se implanten de manera eficaz en los *istituti comprensivi* y lleguen a aportar un vínculo entre las prácticas evaluativas y el proceso de enseñanza y aprendizaje para que sean más congruentes ⁽³¹⁾.

A su vez, la introducción de nuevas líneas políticas sobre educación, puede hacer conscientes a los docentes de a qué otorgan más o menos importancia en sus prácticas y de la incongruencia entre su competencia y su práctica anterior y actual. Este hecho, tal como explican Alonso y Garrido ⁽³²⁾, puede provocar que los docentes introduzcan mejoras en su planteamiento y realización de su práctica. Sin embargo, se debe tener en cuenta que este hecho también puede ser fuente de desmotivación y estrés ⁽³³⁾, para prevenirlo sería necesario introducir algunos cambios que aumentarían su confianza y su desarrollo personal y profesional ⁽³⁴⁾.
- Favorecer la co-planificación y la co-realización de las prácticas evaluativas entre docentes ⁽³⁵⁾.

⁽³¹⁾ R. CARBALLO, E. CONGOSTO, F.J. FERNÁNDEZ-CRUZ, *op. cit.*; A. CALISKAN, C. ZHU, *op. cit.*; G.J. CIZEK, A.E. KOSH, E.K. TOUTKOUSHIAN, *op. cit.*

⁽³²⁾ J. ALONSO, H. GARRIDO, *op. cit.*

⁽³³⁾ J.Y. JIANG, S.E. SPORTE, S. LUPPESCU, *op. cit.*

⁽³⁴⁾ K. SOLHEIM, P. ROLAND, S.K. ERTESVÅG, *op. cit.*

⁽³⁵⁾ C. FOLCH, T. CÓRDOBA, D. RIBALTA, *op. cit.*; G. SUÁREZ-DÍAZ, *op. cit.*

- Establecer, por parte del equipo directivo, en el horario docente y de manera formal, tiempo y espacios para realizar reuniones con el fin de compartir, colaborar y crear conjuntamente las prácticas evaluativas ⁽³⁶⁾.

- Establecer, por parte del equipo directivo, formaciones sobre evaluación basadas en las necesidades reales de los docentes ⁽³⁷⁾.

Además, también se tendría que contemplar introducir ciertos cambios en referencia al alumnado con la finalidad de acrecentar su organización, rendimiento, regulación y responsabilidad del proceso de aprendizaje y evaluación contemporáneo y posterior ⁽³⁸⁾.

- Favorecer una mayor escucha del alumnado sobre sus necesidades en el proceso de evaluación.

- Promocionar la co-participación del alumnado en las prácticas evaluativas.

- Utilizar de manera equitativa los tres tipos de evaluación.

- Introducir habitualmente la evaluación entre pares y la coevaluación, para diversificar la participación de la evaluación entre el alumnado.

- Ajustar la retro y la proalimentación a las necesidades reales del alumnado.

- Favorecer su metacognición individual y grupal.

Las principales limitaciones de este estudio son: en primer lugar, la diferencia entre participantes entre los diferentes *istituti comprensivi* dos de ellos con muy bajo porcentaje de participación y entre ciclos, ya que en dos de los casos no existe ninguna muestra de la etapa de infantil; en segundo lugar, el instrumento de recogida de datos, que está dirigido a un nivel universitario y no a etapas inferiores. Sin embargo, el instrumento escogido aporta una respuesta adecuada para analizar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en ciclos educativos de infantil, primaria y secundaria.

⁽³⁶⁾ C. FOLCH, T. CÓRDOBA, D. RIBALTA, *op. cit.*; G. SUÁREZ-DÍAZ, *op. cit.*; K. SOLHEIM, P. ROLAND, S.K. ERTESVÁG, *op. cit.*

⁽³⁷⁾ A. CALISKAN, C. ZHU, *op. cit.*; V. QUESADA, G. RODRÍGUEZ, M.S. IBARRA, *ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario*, *op. cit.*; V.A. VÖLLINGER, M. SUPANC, J.C. BRUNSTEIN, *op. cit.*

⁽³⁸⁾ C. ADACHI, J. HONG-MENG, P. DAWSON, *op. cit.*; V. ANALÍ, P.V. PAOLINI, D.S. DONOLO, *op. cit.*; C. CORNOLDI, R. DE BENI, M.T. GRUPO, *op. cit.*; A. KOENEN, F. DOCHY, I. BERGHMANS, *op. cit.*; K. KULASEGARAM, P.K. RANGACHARI, *op. cit.*; L. LIN, V. GRION, *op. cit.*; F.J. MURILLO, C. DUK, *op. cit.*; M. NARANJO, V. JIMÉNEZ, *op. cit.*; R. TRINCHERO, *op. cit.*

Futuros estudios podrían ampliar esta investigación si se aumenta la participación de más *istituti comprensivi* de la región o en otras regiones del mismo país o en diferentes países, con la finalidad de analizar, reflexionar y obtener una visión más extensa y realista de las prácticas que se realizan y, de esta manera, proponer actuaciones de cambio e innovación más ajustadas a la realidad de a los profesionales que las realizan.

Abstract

Analizzare, riflettere e agire sulle pratiche valutative in ambito scolastico: una ricerca empirica condotta con alunni della scuola dell'infanzia e del primo ciclo in Toscana.

Obiettivi: *Investigare le percezioni degli insegnanti sull'importanza, la competenza e l'uso della pianificazione e dello sviluppo delle pratiche valutative in Toscana* **Metodologia:** *Studio qualitativo-descrittivo realizzato a seguito della somministrazione del questionario ActEval in quattro istituti scolastici.* **Risultati:** *Dai risultati emerge un basso allineamento tra i tre criteri riferiti alla pianificazione della valutazione, una mancanza di partecipazione degli studenti e di ascolto delle necessità del personale docente.* **Limiti e implicazioni:** *Differenze rilevate tra i docenti partecipanti alla ricerca in base al contesto organizzativo e didattico riconducibile all'istituto scolastico di appartenenza e che ne impediscono la generalizzazione.* **Originalità:** *analisi dei significati della valutazione secondo la prospettiva degli insegnanti, rappresentazione autentica dei valori, delle percezioni e delle pratiche valutative in grado di promuovere azioni di innovazione scolastica.*

Parole chiave: *pratiche valutative, pianificazione della valutazione, innovazione della valutazione, competenza valutativa.*

Analysing, reflecting and acting on assessment practices in the school environment: an empirical research carried out with teachers of infant and “primo ciclo” schools in Tuscany.

Objectives: *Investigate teachers' perceptions of the importance, competence and use of planning and development of assessment practices in Tuscany.* **Methodology:** *Qualitative-descriptive study carried out following the administration of the ActEval questionnaire in four schools.* **Results:** *The results show a low alignment between the three criteria referring to the planning of the evaluation, a lack of student participation and attention to teachers' needs.* **Limits and implications:** *Differences found between teachers depending on the organizational and teaching context of the school to which they belong and which prevent their generalization.* **Originality:** *Analysis of the*

meanings of evaluation from the perspective of teachers, authentic representation of values, perceptions and evaluation practices capable of promoting school innovation actions.

Keywords: *assessment practices, assessment planning, assessment innovation, assessment competence.*

Ambienti di insegnamento-apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie digitali, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti

Maria Ricciardi *

Sommario: 1. Introduzione. – 2. La pandemia come opportunità pedagogica. – 2.1. *Setting* e tecnologie digitali per l'innovazione della didattica. – 2.2. *Career education* e *Career Management Skills* per lo sviluppo dell'identità. – 3. Il progetto T.A.L.E.N.T.I.: un ambiente di insegnamento-apprendimento potenziato dalla tecnologia digitale per l'acquisizione di metodi e strumenti di pratica riflessiva per la cura di sé e l'auto-orientamento. – 4. *Life design* e orientamento: come narrazione e pratiche riflessive favoriscono la costruzione del sé nei processi di apprendimento. – 5. Le possibilità capacitanti della formatività: virtù epistemiche, apprendimento generativo e sistemi di pensiero – 6. La sfida didattica e il futuro della professionalità docente. – 7. Conclusioni.

1. Introduzione

In questo lavoro si affronterà il tema delle competenze dei docenti attraverso il paradigma della pedagogia come scienza di confine ⁽¹⁾, sviluppando la riflessione già avviata altrove ⁽²⁾ riguardo alla conoscenza

* *Dottoranda in Scienze del Linguaggio, della Società, della Politica e dell'Educazione – Indirizzo: Metodologia della Ricerca Educativa, presso l'Università degli Studi di Salerno.*

⁽¹⁾ E. MANNESE, *La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa*, in *Pedagogia Oggi*, 2016, vol. 1, 214-225; E. MANNESE, *L'Orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Franco Angeli, 2019.

⁽²⁾ E. MANNESE, M.G. LOMBARDI, M. RICCIARDI, *Dalla competenza digitale alla competenza generativa*, in F. FAIELLA (a cura di), *Education & Technology issues and reflections*, Atti del convegno internazionale, 2021.

digitale e, nello specifico, alla lettura del DigCompEdu, che descrive la competenza digitale degli educatori in chiave pedagogica. Nell'intersezione con la *cura sui*, tale paradigma promuove un apprendimento generativo e dinamico in cui il rapporto conoscenza-realtà si struttura come co-costruzione ed è alla base del valore formativo dell'esperienza professionale del docente alle prese con le sfide della complessità⁽³⁾.

Tenendo conto dell'attuale enfasi sulle competenze e della crescente centralità della categoria dell'occupabilità, a partire dall'analisi delle esperienze progettuali messe in campo dall'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, di cui è Responsabile scientifico la prof.ssa E. Mannese, si intende delineare i tratti qualificanti il modello teorico-operativo che informa la strategia alla base delle azioni pilota di sperimentazione didattica di metodologie innovative di insegnamento e apprendimento messa a punto per il progetto T.A.L.E.N.T.I. – *Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working* per lo sviluppo dell'Identità.

Il presente contributo si propone di illustrare il quadro teorico che fonda il progetto educativo, la sua cornice epistemologica e il suo impianto metodologico. Dopo una presentazione delle caratteristiche essenziali del progetto T.A.L.E.N.T.I., nelle pagine seguenti, si fornirà, in particolare, un approfondimento rispetto alla visione dell'orientamento quale azione strategica di natura educativa, struttura fondativa dell'apprendimento⁽⁴⁾, inserita nella cornice teorica del paradigma del *life design*⁽⁵⁾, che pone enfasi sulla costante evoluzione del soggetto-persona⁽⁶⁾ e delle sua capacità di adattamento, narrazione e consapevolezza, in funzione della costruzione del Sé.

A partire da tali premesse, già altrove, l'attenzione si è focalizzata sul rilievo delle capacità di autoregolazione ai fini dell'attivazione di

⁽³⁾ *Ivi*, 38.

⁽⁴⁾ cfr. E. MANNESE, *L'Orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Franco Angeli, 2019.

⁽⁵⁾ M.L. SAVICKAS, L. NOTA, J. ROSSIER, J.P. DAUWALDER, M.E. DUARTE, J. GUICHARD, S. SORESI, R. VAN ESBROECK, A.E.M. VAN VIANEN, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, in *Journal of Vocational Behavior*, 2009, vol. 75, n. 3, 239-250.

⁽⁶⁾ F. CAMBI, *Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di s.*, (Paper) *Humana.Mente – Issue 14 – July 2010*.

processi di formazione riflessiva, attenti ai percorsi esistenziali ⁽⁷⁾. Riprendendo il ragionamento condotto, la questione che si pone – come già emerso – attiene alle metodologie utili a promuovere l’autovalutazione delle competenze alla base della capacità di dirigere se stessi nell’apprendimento, per lo sviluppo della predisposizione verso una determinata scelta ⁽⁸⁾.

In questa prospettiva, si prendono in esame le possibilità di intervento legate alla didattica orientativa ⁽⁹⁾, con particolare riferimento al rilievo delle virtù epistemiche e del carattere ⁽¹⁰⁾, all’apprendere inteso come attività generativa e ai sistemi di pensiero quale crocevia di competenze e talenti.

Se è vero, infatti, che una pratica didattica può ritenersi efficace quando si traduce nella formazione di competenze, è evidente che essa richiede la costruzione di adeguati ambienti di apprendimento, in grado di fungere da schemi di mediazione tra le discipline – intese sia come sapere esperto che didattico – e investe la professionalità docente nelle sue diverse sfere di espressione/azione, interessando le principali componenti ontologiche e metodologiche della scienza didattica.

L’obiettivo è isolare gli elementi essenziali per la definizione di una didattica orientativa pensata e agita attraverso la costruzione di ambienti di apprendimento potenziati dalla tecnologia, stimolanti la riflessività e le competenze orientative, efficaci sul piano della formazione dei talenti all’interno dei sistemi educativi.

⁽⁷⁾ M. RICCIARDI, *Per costruire competenze orientative: ambienti di apprendimento e professionalità docente*, in *Formazione & Insegnamento*, 2021, vol. 19, n. 2.

⁽⁸⁾ G. ANNACONTINI, *Orientamento in bilico tra formazione e lavoro* [Relazione a convegno], GEO, convegno nazionale “Formazione e didattica a scuola”, Università del Salento (Lecce), 13 ottobre 2017.

⁽⁹⁾ A. LA MARCA, *Processi di autoregolazione dell’apprendimento e didattica orientativa*, <https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/125013.2/186963/Processi-di-autoregolazione-dellapprendimento-e-didattica-orientativa.pdf>, 2020.

⁽¹⁰⁾ R. MINELLO, *Incidenza delle virtù epistemiche e del carattere nell’educazione dei talenti*, in *Formazione & Insegnamento*, vol. 16, n. 2, 2018.

2. La pandemia come opportunità pedagogica

Alla luce dell'esperienza progettuale che si presenterà, si intende proporre una lettura della pandemia come potenziale opportunità pedagogica per la formazione dei talenti.

I temi oggetto di riflessione – narrazione, pratiche riflessive, apprendimento generativo, apprendimento cooperativo, orientamento narrativo – richiedono un inquadramento all'interno del più generale e attuale contesto di trasformazioni sociali, in quanto rimandano alle sfere essenziali dell'educativo per la costruzione di società solidali, innovative e sicure ⁽¹¹⁾.

Ciò che si sostiene è che al fine di trasformare la crisi pandemica in opportunità, sia necessario essere pronti a cogliere ed affrontare le sfide che essa pone alla didattica, ovvero, la costruzione di ambienti di apprendimento potenziati dalla tecnologia digitale, in grado di innescare i meccanismi alla base di processi di insegnamento/apprendimento di tipo generativo, per lo sviluppo di competenze orientative. In questo articolo, l'attenzione si concentra sulle relazioni e i contesti di apprendimento capacitanti di natura trasformativa e generativa ⁽¹²⁾, in riferimento a due principali ambiti entro i quali si giocano le sfide per la didattica:

- la transizione a nuovi metodi e strumenti di insegnamento mediati dalla tecnologia digitale;
- l'investimento in programmi di *Career education* e di promozione delle *Career Management Skills*.

2.1. *Setting* e tecnologie digitali per l'innovazione della didattica

La pandemia da Covid-19 e l'esperienza del *lockdown* hanno imposto la didattica a distanza, per lo più trascurando gli ordinari strumenti relazionali per lo sviluppo di quel sentimento di appartenenza grazie al quale la classe si sente comunità ⁽¹³⁾ che è alla base del saper essere scuola in comunità ⁽¹⁴⁾, e che tesse le soggettività nella trama della pluralità.

⁽¹¹⁾ EUROPEAN COMMISSION, *Horizon 2020*, 2015, <https://ec.europa.eu/research/horizon2020/index>.

⁽¹²⁾ J. MEZIRROW, *Transformative dimension of adult learning*, Jossey Bass, 1991; U. MARGIOTTA, *Teorie della formazione. Ricostruire la Pedagogia*, Carocci, 2015.

⁽¹³⁾ M. SANTI, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Pensa Multimedia, 2006.

⁽¹⁴⁾ J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, 1997.

Il concetto di classe come spazio, secondo Brasiola *et al.*, costituisce proprio il cuore della sfida che la pandemia ha posto alla didattica. Premesso che non c'è un *setting* ideale, piuttosto occorre ogni volta riadattarlo in funzione delle esigenze didattiche, già Montessori sostiene che gli spazi d'aula dovrebbero caratterizzarsi per la polifunzionalità, essere predisposti per lo studio e il lavoro individuale e di gruppo, la comunicazione interpersonale, il «[...] momento corale ma anche l'isolamento, la sperimentazione del nuovo e l'approfondimento specializzato del già acquisito»⁽¹⁵⁾.

Non potendo essere abitato il tradizionale spazio classe – se non virtualmente – la pandemia ha reso la scuola solo tempo. I nuovi contesti digitali nei quali gli insegnanti sono stati chiamati ad aggiornare le azioni didattiche impongono una progettazione congruente con le metodologie didattiche da utilizzare, che tenga conto del contributo delle tecnologie ai fini della qualità del processo di insegnamento⁽¹⁶⁾ e preveda un'accurata analisi dei bisogni⁽¹⁷⁾. Ciò ha richiesto di articolare il tempo della scuola nelle diverse dimensioni sottese al processo di insegnamento/apprendimento, per definire efficaci modelli pedagogici e pratiche didattiche⁽¹⁸⁾ attenti alla cura del *setting*⁽¹⁹⁾.

Il termine anglosassone *setting* indica «tutto ciò che riguarda lo spazio dell'evento didattico [...], includendo quindi non solo la disposizione delle persone, dei supporti fisici e materiali e delle tecnologie, ma anche gli aspetti relazionali, culturali ed emotivi»⁽²⁰⁾.

⁽¹⁵⁾ M. MONTESSORI, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, III edizione, Maglione & Strini Succ. Loescher, 1935.

⁽¹⁶⁾ S. FERRARI, A. GARAVAGLIA, *A Model for Defining Digital Classroom Settings*, in *Procedia – Social and Behavioral Science*, 2012, vol. 46, 1983-1987.

⁽¹⁷⁾ A. GARAVAGLIA, L. PETTI, *Needs analysis in classroom digitalization projects*, in D. PARMIGIANI, V. PENNAZIO, A. TRAVERSO (Eds.), *Learning & Teaching with Media & Technology*, 2013, 251-258. ATEE aisbl: ATEE-SIREM Winter Conference Proceedings.

⁽¹⁸⁾ A. GARAVAGLIA, L. PETTI, *Riprogettazione del setting del laboratorio di tecnologie didattiche per la formazione iniziale degli insegnanti*, in P. LIMONE, D. PARMIGIANI (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, 2017, 327-339.

⁽¹⁹⁾ E. PROSHANSKY, M. WOLFE, *The physical setting and open education*. *School Review*, 1974, vol. 82, n. 4, 557-574; K. KUMPULAINEN, L. KROKFORS, *Learning Bridges – Toward Participatory Learning Environments*, Helsinki University Print, 2010; B. WEYLAND, *Media e spazi della scuola: dove, come e perch*, La Scuola, 2013.

⁽²⁰⁾ A. GARAVAGLIA, *Didattica on line. Dai modelli alle tecniche*, Unicopli, 2010.

Le modalità secondo le quali si organizza tale spazio influiscono sul pensiero e sull'agire educativo ⁽²¹⁾. Ne deriva che nella ristrutturazione dell'ambiente di apprendimento, il *setting* rappresenta un potenziale agente di cambiamento nel processo di innovazione della didattica ⁽²²⁾. Nel proporsi di superare l'attuale situazione educativa dettata dalla pandemia, ci si interroga sul futuro delle esperienze accumulate in questo periodo di didattica a distanza forzata. Rispetto alle potenzialità e alle modalità di lavoro supportate dall'utilizzo delle tecnologie digitali, si registrano impressioni, percezioni, umori, atteggiamenti e orientamenti assai contrastanti: rifiuto ostinato, piacevole scoperta, smarrimento, curiosità, motivazione alla formazione specifica. In questo scenario, sostiene Ligorio, è interessante interrogarsi su cosa accadrà quando la pandemia sarà finita, quale sarà la forma di insegnamento al ritorno in classe ⁽²³⁾. Si suggerisce l'uso dell'insegnamento misto. In un recente contributo, la studiosa fa chiarezza su significato, specificità ed evoluzioni più recenti di questo approccio. Le tecniche miste sono considerate strategie utili per la situazione educativa post-pandemia. Secondo Ligorio, l'approccio *blended* non consiste semplicemente nella combinazione di didattica online e offline. La sua riuscita richiede, infatti, alcune condizioni di base: un attento studio del contesto, la combinazione di diversi supporti tecnologici, la mescolanza di differenti metodi di insegnamento/apprendimento. Di recente, l'approccio *blended* è stato oggetto di alcune specificazioni: una modalità di apprendimento collaborativo supportato da computer, definita "*scripted*" (CSCL); il *Triological Learning approach*. A partire da siffatte configurazioni, è stato messo a punto il modello *Blended Collaborative Constructive Participation* (BCCP). Oltre ad assicurare lo sviluppo di competenze digitali, l'adozione di tale modello *Blended Learning* è anche in grado di consentire la formazione di capacità di comunicazione, per via dell'utilizzo di mezzi di comunicazione diversi; di abilità sociali, enfatizzando la collaborazione e l'interazione tra pari; di competenze professionali, mediante il confronto con comunità non scolastiche; di competenze trasversali, quali l'autovalutazione,

⁽²¹⁾ J. DEWEY, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, 1996.

⁽²²⁾ C. FREINET, *La scuola del fare*, Junior, 1978.

⁽²³⁾ M. B., LIGORIO, *Time to blend: why and how education should adopt the blended approach*, Proceedings of the First Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education (teleXbe2021), January 21–22, 2021, Foggia, Italy, 1–5.

la creatività, l'innovazione, il problem solving, il pensiero critico, le capacità organizzative e la gestione del tempo ⁽²⁴⁾.

Le competenze digitali costituiscono, infatti, competenze di base e di cittadinanza. Si tratta di coniugare, dunque, il fabbisogno formativo che esse rappresentano per il discente con quello del docente, in termini di strumento per la formazione continua e lo sviluppo professionale, espressione quindi di responsabilità educativa e formativa ⁽²⁵⁾.

2.2. Career education e Career Management Skills per lo sviluppo dell'identità

L'esperienza del *lockdown* ha segnato profondamente oltre che la didattica anche quelle modalità innovative che attraverso l'esperienza pratica sono tese a consolidare le conoscenze scolastiche, a verificare sul campo le attitudini, ad accrescere la formazione e ad orientarne il percorso di studio e di lavoro attraverso coerenti progetti con i piani di studi. Tali modalità didattiche innovative sono alla base dei Percorsi per le competenze trasversali e per l'Orientamento (PCTO), la cui organizzazione per la fruibilità da remoto ha richiesto una significativa rimodulazione.

Come sottolineato da Iannis, la pandemia ha reso ancor più evidente il radicamento del sistema dell'istruzione nei contesti territoriali di riferimento, l'importanza di "attrezzare" le nuove generazioni per affrontare mercati del lavoro in rapida evoluzione, la crucialità della funzione dell'orientamento ⁽²⁶⁾. I documenti e le linee guida della rete Europea per le politiche per l'orientamento (ELGPN) individuano, infatti, nell'orientamento una leva strategica per il successo anche degli altri programmi e misure di sostegno all'istruzione e all'occupazione giovanile, soprattutto con riferimento ai NEET ⁽²⁷⁾.

In numerose realtà europee, sono messe in campo azioni di *career education* fin dalla scuola primaria, attraverso attività di conoscenza ed

⁽²⁴⁾ M. B., LIGORIO, *op. cit.*, 4.

⁽²⁵⁾ E. MANNESE, M.G. LOMBARDI, M. RICCIARDI, *op. cit.*, 46.

⁽²⁶⁾ G. IANNIS, *Nuove competenze e sfide professionali nell'ambito dei servizi per l'orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro*, in G. DEL GOBBO, P. FEDERIGHI, *Professioni dell'educazione e della Formazione Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Editpress, 2021, 342.

⁽²⁷⁾ T. B. BORBÉLYPECZE, J. HUTCHINSON, *The Youth Guarantee and Lifelong Guidance*, in *ELGPN Concept Note No. 4*, 2013.

esplorazione di settori e figure professionali, con strumenti informativi, software e materiali didattici appositamente predisposti per la promozione della capacità di gestire con autonomia e gratificazione le scelte future. Le Risoluzioni Europee (*European Union* 2008) in materia di orientamento e le Linee Guida Nazionali sull'orientamento (Accordo tra Governo, Regioni ed Enti Locali n. 136/CU/2013) assumono come priorità la promozione di competenze utili alla gestione della propria carriera formativa e professionale. Tale obiettivo viene perseguito dai moderni approcci all'orientamento attraverso l'enfasi sulle *Career Management Skills* ovvero quelle competenze che permettono ai cittadini di prendere decisioni e perseguire i propri obiettivi di sviluppo personale e professionale lungo tutto l'arco della vita ⁽²⁸⁾.

In questa prospettiva, i PCTO costituiscono azioni fondamentali per la preparazione alle transizioni tra i livelli del sistema di istruzione-formazione e tra scuola e lavoro. Rivestono ancor più importanza in un sistema scolastico nel quale gli studenti tendono a raggiungere le fasi di snodo dei loro percorsi di studio e formazione senza la contezza di quali siano le opzioni possibili, i criteri adottabili nella scelta e le conseguenze di quest'ultima in termini di future destinazioni (o mancate destinazioni) di carriera. Il tempo della scuola sembra non essere interessato, in effetti, dal discorso intorno alle professioni e alle scelte di carriera ⁽²⁹⁾. A fronte dei numeri allarmanti che riguardano la fuoriuscita prematura in Italia dai percorsi di istruzione e formazione senza il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica, si impone con urgenza un massiccio investimento in programmi di *career education*.

Su questo fronte c'è una carenza sia di programmi educativi che di professionalità in grado di assicurare il tipo di apprendimento alla base dello sviluppo di *Career Management Skills*. Si tratta di un apprendimento che richiede di rileggere in maniera riflessiva le proprie esperienze e di acquisire consapevolezza circa la propria dotazione di caratteristiche soggettive, valori, aspirazioni professionali, stili di apprendimento e potenzialità formative ⁽³⁰⁾. Come sottolinea Iannis, la peculiarità della *career education* sta nell'ampliamento della conoscenza e nell'avvio di un processo individuale di esplorazione di ogni percorso di carriera professionale praticabile, in una dimensione temporale presente e futura. Questi

⁽²⁸⁾ G. IANNIS, *op. cit.*, 343.

⁽²⁹⁾ *Ivi*, 335-348.

⁽³⁰⁾ *Ivi*, 343.

processi di ampliamento ed esplorazione non investono, in genere, le discipline scolastiche. Il mondo della scuola è sprovvisto di risorse informative, strumenti di orientamento e professionalità utili a garantire servizi di *career education* in grado di accompagnare adolescenti e giovani nei momenti di transizione tra contesti educativi e tra l'istruzione, la formazione e il mondo del lavoro ⁽³¹⁾.

Inoltre, come fa notare Iannis, anche sul piano concettuale, la nostra accezione di carriera non coincide con il significato del termine anglosassone *career*. Sarebbe auspicabile un ripensamento semantico in direzione dell'idea di carriera formativa e professionale come evoluzione della vita dell'individuo nell'apprendimento e nel lavoro. Questa evoluzione non è detto corrisponda ad una progressione in senso verticale, bensì può designare – in un'ottica *lifelong learning* – una traiettoria biografica di esplorazione e di ampliamento del proprio bagaglio di saperi ed esperienze, pensata e vissuta con consapevolezza ⁽³²⁾. Tale approccio, se sul piano dell'apprendimento è in grado di garantire il pieno sviluppo di tutte le potenzialità e l'acquisizione delle competenze necessarie all'interpretazione dei diversi ruoli nel corso della vita, su quello della "carriera", come ha sostenuto Watts, assicura alla persona la possibilità di gestire e condurre il proprio percorso attraverso l'acquisizione di specifiche competenze di auto-orientamento ⁽³³⁾. In questa prospettiva, gestire la propria carriera non rimanda più a singoli eventi di scelta, rappresenta invece un processo formativo permanente, di costruzione della propria identità professionale e sociale.

3. Il progetto T.A.L.E.N.T.I.: un ambiente di insegnamento-apprendimento potenziato dalla tecnologia digitale per l'acquisizione di metodi e strumenti di pratica riflessiva per aver cura di sé ed auto-orientarsi

Nel solco di questa filosofia di intervento si inscrivono numerose iniziative progettuali condotte dall'Osservatorio sui processi formativi e

⁽³¹⁾ *Ibidem*.

⁽³²⁾ *Ivi*, 344.

⁽³³⁾ A.G. WATTS, *Toward a policy for lifelong career development: A transatlantic perspective*, The Career Development Quarterly, Wiley Online Library, 1996.

l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, fondato e diretto dalla prof.ssa E. Mannese.

Per il ragionamento che stiamo conducendo, tra le più recenti proposte progettuali elaborate dall'Osservatorio, assume particolare rilievo il progetto T.A.L.E.N.T.I. Finanziato con fondi a valere sull'Avviso pubblico del Ministero dell'Istruzione, per la raccolta di manifestazioni di interesse per la promozione di reti nazionali di scuole per la diffusione delle metodologie didattiche innovative con l'utilizzo delle tecnologie digitali nell'ambito del Piano Nazionale per la Scuola Digitale, il progetto è attualmente in procinto di attuazione.

Il progetto educativo intende porsi come esemplificazione di una strategia didattica caratterizzata da fondamenti teorici, quadro epistemologico e impostazione metodologica in grado di favorire e sostenere la transizione a nuovi metodi e strumenti di insegnamento mediati dalla tecnologia digitale e l'investimento in programmi di *Career education* e di promozione delle *Career Management Skills*.

L'idea progettuale nasce in piena pandemia mondiale da un'acuta intuizione della prof.ssa Mannese che, nell'espletamento del suo ruolo di referente di Ateneo per i PCTO, si interroga su come consentire la realizzazione delle azioni di orientamento trasformando le innumerevoli criticità del momento storico in opportunità per riqualificare e potenziare i percorsi⁽³⁴⁾. A partire dall'analisi del contesto segnato dalle rapide trasformazioni che l'esperienza del *lockdown* ha imposto e delle conseguenze scaturite soprattutto sul fronte didattico, è emersa la necessità impellente per la scuola e per tutto il sistema formativo di innovare le metodologie didattiche e di dotarsi di professionalità specifiche in grado anche di organizzare, gestire e qualificare l'offerta di servizi di orientamento.

La metodologia di ricerca-intervento che informa l'approccio progettuale si fonda sugli studi scientifici riconducibili al quadro teorico dell'esistenzialismo e del personalismo e, sul piano operativo, si avvale delle tecniche basate sulla narrazione e l'autobiografia, con un utilizzo significativo di strumenti digitali e di *e-learning*.

Il progetto si propone di realizzare una piattaforma che assuma come focus la predisposizione e l'erogazione di un'offerta di servizi innovativi ad alto valore tecnologico nel campo della ricerca educativo-pedagogica

³⁴ Cfr. E. MANNESSE, *La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace*, in *Formazione & Insegnamento*, 2021, vol. 19, n. 1.

applicata all'analisi delle dinamiche di formazione e lavoro, costituendo, inoltre, un ambiente di progettazione e realizzazione di azioni di orientamento al termine del secondo ciclo, basato su strumenti didattico-educativi e modalità multicanale in grado di sostenere e facilitare l'autodeterminazione dei progetti di vita, attraverso la realizzazione di esperienze di apprendimento in situazione, per incoraggiare la partecipazione degli studenti alla digitalizzazione delle imprese.

Il progetto prevede la costituzione di una rete di scuole per favorire la diffusione su tutto il territorio nazionale di metodologie didattiche innovative attraverso la realizzazione di una serie di attività integrate e presidiate scientificamente dall'Osservatorio, per la sperimentazione di azioni pilota di didattica digitale per gli studenti, la progettazione e messa a disposizione di risorse educative aperte per le scuole della rete e per tutte le istituzioni scolastiche interessate; il supporto, l'accompagnamento, il *mutual learning*, scambi di pratiche e metodologie fra docenti; divulgazione e documentazione delle azioni. La rete nazionale presieduta dall'Osservatorio è attualmente composta da scuole afferenti a quattro regioni: Campania, Lazio, Toscana e Veneto.

Si intende offrire agli studenti un percorso di apprendimento per lo sviluppo delle competenze relative alla conoscenza di loro stessi e alle sfere dell'educazione, della formazione, delle professioni, dei lavori e dell'occupazione. Il percorso si inserisce nella prospettiva pedagogica della cura e dell'autobiografia. L'offerta formativa si caratterizza per un'impostazione modulare articolata su tre livelli. Il primo è costituito da una serie di azioni fondamentali tese a stimolare la conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza del soggetto che intraprende il percorso formativo. Il secondo è basato sugli interventi dipartimentali dell'Università, aventi ad oggetto azioni educative mirate oltre che alla specifica offerta formativa di competenza, soprattutto all'approfondimento tematico di ambiti specifici e alla focalizzazione dei profili formativi e professionali in uscita (formazione, competenze, contesti operativi, opportunità professionali), attraverso attività caratterizzate da metodologie didattiche innovative (*learning by doing, project work, business game, role playing, teatro d'impresa, brain storming, problem solving, ecc.*). Il terzo livello è finalizzato a favorire l'approfondimento di una riflessione sulle proprie priorità affinché si definiscano in forma di progetti da mettere in campo.

Le tecnologie faciliteranno gli apprendimenti e favoriranno lo sviluppo delle competenze trasversali e per l'orientamento. Sono intese come strumenti (*blog, wiki, podcast, piattaforme di social network, classi digitali*)

e risorse (applicazioni *open source* disponibili sul web, materiali multimediali, spazi virtuali di lavoro, *clouding computing*, ecc.) che concorreranno a realizzare negli studenti apprendimenti significativi ed efficaci, rendendo fruibile il sapere attraverso i linguaggi imperanti nelle forme di comunicazione e di espressione che contraddistinguono la società contemporanea. In particolare, si intende valorizzare i potenziali vantaggi associati alle metodologie didattiche innovative (apprendimento cooperativo, didattica per progetti, approcci metacognitivi, didattica laboratoriale, ecc.), nell'ottica di una formazione personalizzata secondo inclinazioni, esigenze e stile cognitivo di ciascuno, superando i vincoli di spazio, tempo e risorse. Le tecnologie costituiranno un complesso di opportunità per l'integrazione dei partecipanti in contesti che coniugano virtuale e reale, così prefigurando esperienze di apprendimento fondate su dinamiche orizzontali, secondo logiche reticolari, attraverso percorsi associativi pluridimensionali, per pensare e agire insieme, generando nuove idee e progetti. I media di rete saranno intesi in un rapporto di reciprocità con gli altri linguaggi umani e analogici, in funzione di una didattica inclusiva, dove al centro è posto lo studente nella sua unicità ed irripetibilità.

La strategia di azione che si intende mettere in campo è finalizzata alla creazione delle condizioni di sistema per lo sviluppo di competenze sia per gli studenti che per i docenti. Al fine di assicurare supporto, accompagnamento e scambio di pratiche per promuovere l'adozione delle metodologie didattiche innovative nel curriculum scolastico con strumenti digitali e di e-learning, l'Università predisporrà azioni di formazione continua, aggiornamento e potenziamento rivolte ai docenti delle scuole coinvolte, in modalità di erogazione a distanza ed eventualmente anche mista, per una più efficace diffusione di pratiche didattiche fondate sull'interazione tra metodologie, contenuti, dispositivi ed ambienti.

Si propone la sperimentazione di un modello formativo *blended learning* per implementare competenze digitali a favore di docenti, per la progettazione e la gestione di percorsi media educativi e della didattica tra presenza e distanza, con un'attenzione specifica alla gestione interattiva e partecipativa di videolezioni, all'apprendimento cooperativo, al ripensamento di comunicazione e relazione educativa in contesti virtuali, al ruolo delle tecnologie nella valutazione formativa, all'apprendimento con il digitale oltre i confini fisici della scuola. Sul versante degli studenti, si elaborerà, invece, un *framework* appropriato alle esigenze del progetto formativo condiviso dalla rete, a partire da uno schema teorico

di riferimento aggiornato alla letteratura scientifica più recente, centrato sulla *Media Education*, finalizzato all'implementazione di specifiche competenze *content related* e all'acquisizione di metodologie e strumenti di pratica riflessiva per la cura di sé e l'auto-orientamento. Nei paragrafi successivi si intende delineare le specifiche dimensioni connotative intorno alle quali si è articolata la proposta progettuale.

4. *Life design* e orientamento: come narrazione e pratiche riflessive favoriscono la costruzione del sé nei processi di apprendimento

Il processo centrale nel progetto T.A.L.E.N.T.I. è il ragionamento autobiografico. Esso costituisce il tentativo di dare un senso a sé, alla situazione, alle transizioni⁽³⁵⁾. Come sottolinea Pellerrey, riprendendo Savickas, la narrazione di sé che si costruisce intorno a eventi e persone e mediante dinamiche relazionali che richiedono continue negoziazioni di posizioni sociali, è la storia alla base dello sviluppo della propria identità professionale.

Come già evidenziato⁽³⁶⁾, il paradigma "*life design*" si definisce in coerenza con gli incerti e complessi scenari occupazionali della contemporaneità, segnati dall'incessante evoluzione tecnologica ed organizzativa e dal conseguente rilievo assunto dalle qualità umane e professionali quali strumenti di *coping* di un soggetto capace di riflessione critica che, nelle varie transizioni, è attivo costruttore di sé e della propria identità professionale, e autore di progetti esistenziali. Ciò significa che *soft skill* e *hard skill generiche* rappresentano un elemento chiave in prospettiva orientativa e formativa. Da qui la necessità di approfondire la loro natura e la profondità delle radici delle competenze, intese come «disposizioni stabili ad agire in maniera coerente con il proprio carattere in situazioni stimolanti»⁽³⁷⁾, «[...] in maniera valida e feconda, in modalità sensibile alle esigenze etiche e in un quadro di senso e prospettiva esistenziale»

⁽³⁵⁾ M. PELLERREY (a cura di), *Soft skill e orientamento professionale*, https://www.cno-sfap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf, 2017, 7.

⁽³⁶⁾ M. RICCIARDI, *Per costruire competenze orientative: ambienti di apprendimento e professionalità docente*, in *Formazione & Insegnamento*, 2021, vol. 19, n. 2.

⁽³⁷⁾ M. PELLERREY, *op. cit.*, 61.

(³⁸), nell'intero processo di sviluppo e di apprendimento, a partire dalla stessa infanzia.

Visto che i processi formativi si attuano sin dalla tenera età, occorre riconsiderare la natura del processo di orientamento in termini *lifelong* e *lifewide*, interrogandosi sulle possibili linee di indirizzo delle azioni formative e su come un impianto teorico-metodologico centrato su narrazione e costruzione di sé possa tradursi operativamente nei processi di apprendimento. È nella prospettiva dell'*empowerment* che, secondo Pellerrey, le azioni formative rafforzano il potere di scegliere, intervenendo su alcune sfere di miglioramento afferenti conoscenze e competenze, stima di sé, fiducia nelle proprie capacità, iniziativa e controllo delle proprie azioni, rapporti con gli altri e con l'ambiente (³⁹). Tali azioni valorizzano l'auto-determinazione – con riferimento ad un progetto esistenziale – e l'auto-realizzazione – intesa come impegno nel suo dispiegamento – quali dimensioni fondamentali per la direzione di sé stessi nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana. T.A.L.E.N.T.I. muove proprio nell'ottica dello sviluppo dell'auto-regolazione. Questa costituisce la principale competenza strategica per progettare e realizzare sé stessi nella vita e nel lavoro. Indica la capacità di sviluppare un progressivo e sostanziale progetto di vita personale culturale, sociale e professionale, che la persona è in grado di realizzare in maniera coerente e sistematica, all'interno di un quadro adeguato di senso e di prospettiva esistenziale (⁴⁰).

5. Le possibilità capacitanti della formatività: virtù epistemiche, apprendimento generativo e sistemi di pensiero

In quest'ottica, la scuola si afferma quale comunità di saperi della conoscenza in connessione con i saperi della società, diventando sede privilegiata di esplorazione, riflessione, collaborazione, discussione, elaborazione (⁴¹).

T.A.L.E.N.T.I. mobilita le scuole attivandole in una rete di relazioni per

(³⁸) *Ivi*, 114.

(³⁹) *Ivi*, 9.

(⁴⁰) M. PELLERREY, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.

(⁴¹) F. DE VITIS, *Il terzo educativo e qualità degli apprendimenti. Investire sul talento*, in *Formazione & Insegnamento*, 2018, vol. 16, n. 2. On line supplemento, 2018, 87.

lo sviluppo delle possibilità capacitanti della formatività. Si tratta di un orizzonte di trasformazione che richiede di assicurare centralità antropologica. Ciò significa accogliere le sfide di generatività e di formazione dei talenti, in una prospettiva di senso data dalle relazioni di contesto⁽⁴²⁾. A riguardo, avverte Minello: «L'educazione può salvarci. Ma dovrà uscire dalle classi, per trasformarsi in un'educazione diffusa e totale: un'educazione permanente che non si sviluppa in verticale ma in orizzontale o, meglio, in tante dimensioni contemporaneamente, che si avvale di reti multiformi, spazi trasformati e nuovi mentori. L'educazione dovrà percorrere la strada di un dialogo virtuoso che pone al centro le persone, coinvolgendole in esperienze di contaminazione tra generazioni e dialogo tra mondi umani, più che tecnologici, che finora sono stati tenuti rigorosamente e pericolosamente distinti»⁽⁴³⁾.

In quest'ottica, T.A.L.E.N.T.I. affronta due ordini di problematiche/criticità sollevate dalla studiosa: l'attenzione educativa a ciò che maggiormente serve alla persona (e al futuro lavoratore) e la necessità di riconfigurare i rapporti educazione/techné⁽⁴⁴⁾. La prima problematica accende i riflettori sul rilievo delle virtù epistemiche e delle virtù del carattere orientate alla promozione dei talenti, che operano talvolta in connessione con quelle etiche. Il rinvio è dunque alla curiosità, all'umiltà intellettuale, alla fiducia, alla comprensione, all'intuizione, all'attenzione, all'apertura mentale, al coraggio e alla condotta intellettuali, alla critica epistemica, nonché alla prudenza e alla diligenza intellettuali. La seconda criticità segnala come non si possa trascurare la natura plastica e ibrida della nostra mente⁽⁴⁵⁾ formata da parti biologiche e parti tecnologiche, esterne. L'assolutizzazione del tecnicismo costituisce un pericolo formativo che prende forma nel demandare i problemi educativi agli strumenti e alle tecnologie e nella perdita dell'atteggiamento di cura e del desiderio di personalizzazione dei saperi⁽⁴⁶⁾.

Riguardo alla prima criticità – il rilievo delle virtù epistemiche e del carattere – Minello evidenzia l'importanza di un approfondimento sui fattori specifici del talento che influenzano il successo formativo, per

⁽⁴²⁾ R. MINELLO, *Tessitori di tele d'acqua. L'incontro tra talento, luogo e contesto*, in *Formazione & Insegnamento*, 2019, vol. 17, n. 1, 149.

⁽⁴³⁾ R. MINELLO, *op. cit.*, 2019, 153.

⁽⁴⁴⁾ *Ivi*, 153-154.

⁽⁴⁵⁾ A. CLARK, *Natural-Born Cyborgs. Minds, Technology, and the Future of Human Intelligence*, Oxford University, 2003, 211.

⁽⁴⁶⁾ R. MINELLO, *op. cit.*, 2019, 154.

intervenire su di essi in quanto leva capacitante per la formazione. Finalizzare l'educazione allo sviluppo delle virtù intellettuali è determinante, soprattutto per porre obiettivi come "amore per l'apprendimento", "apprendimento permanente", "pensiero critico" ⁽⁴⁷⁾.

Un grande potenziale di custodia dell'*humanum* caratterizza l'apprendimento in quanto attività generativa ⁽⁴⁸⁾. Premesso che l'apprendimento è un cambiamento che attiene alla sfera del sapere di un soggetto che viene prodotto da stimoli originati dalla sua esperienza, l'apprendere come attività generativa si sostanzia nel processo di conferimento di senso attraverso le operazioni di selezione, organizzazione e integrazione, ovvero, la selezione attiva di parti rilevanti e pertinenti delle informazioni presentate, la loro organizzazione mentale in una struttura cognitiva coerente e la loro integrazione con altre conoscenze di cui si è già in possesso, preliminarmente attivate dalla memoria a lungo termine ⁽⁴⁹⁾. A qualificare l'apprendimento in senso generativo è l'impegno in queste tre operazioni processuali, che rappresentano le competenze del XXI secolo orientate alla formazione dei talenti, e a cui si aggiunge la metacognizione per coordinare e controllare i processi cognitivi, e la motivazione che induce ad avviare e mantenere l'elaborazione generativa ad un livello elevato durante l'apprendimento.

Minello individua l'area di sovrapposizione tra le competenze del XXI secolo e il sistema dei talenti nei sistemi di pensiero ⁽⁵⁰⁾. Questi ultimi rappresentano, quindi, la forma verso cui T.A.L.E.N.T.I. orienta lo sviluppo delle competenze.

Nella sua prefazione al *Saggio breve per le nuove sfide educative* di Manese ⁽⁵¹⁾, Ceruti rimarca come i più recenti risultati delle neuroscienze abbiano portato all'attenzione il ruolo cruciale nella produzione dei collegamenti neuronali delle contingenze e degli stimoli opportuni più che delle componenti innate. I percorsi mentali sono i filtri della mente; «[...] fungono da modelli, strategie, schemi di pensiero, di comportamento o di emozione ricorrenti ai quali rispondiamo e che ci dicono

⁽⁴⁷⁾ Ivi, 153-154.

⁽⁴⁸⁾ M.C. WITTRICK, *Generative processes of comprehension*, in *Educational Psychologist*, 1990, vol. 24, n. 4, 345-376.

⁽⁴⁹⁾ L. FIORELLA, R. E. MAYER, *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies That Promote Understanding*, Cambridge University, 2015, 25.

⁽⁵⁰⁾ R. MINELLO, *op. cit.*, 2019, 155.

⁽⁵¹⁾ E. MANESE, *Saggio breve per le nuove sfide educative*, Pensa Multimedia, 2016.

costantemente cosa *dobbiamo* fare, sentire o pensare»⁽⁵²⁾. Riprendendo Margiotta⁽⁵³⁾, Minello sottolinea come l'attuazione efficace di tali filtri rappresenta il "talento" e orienta il profilo formativo, inteso come «sistema di talenti e di padronanze che la personalità in sviluppo del soggetto riesce a sviluppare, arricchendo il suo differenziale di apprendimento durante il percorso formativo»⁽⁵⁴⁾.

Le idee e le azioni umane sono create e alimentate da relazioni interattive e sociali, collocate dentro una specifica cornice di senso condivisa e comunicata, in funzione di filtri creativi coerenti con matrici di senso dinamiche, epistemologie che evolvono. «Le competenze che mirano all'educazione dei talenti si possono riassumere nella dimensione creativa dell'azione dei soggetti, in quanto capacità di rispondere alle differenze»⁽⁵⁵⁾.

Considerata la plasticità della nostra mente, il focus della ricerca pedagogica si sposta, secondo Minello, dalle condizioni dell'educabilità intesa come sviluppo, alle possibilità della formatività, intesa come trasformazione: queste ultime dipendono da variabili individuali e dalle realtà biologiche ed ambientali, riguardano la libertà e la disponibilità ad apprendere, oltre che l'intenzionalità dell'azione educativa del formatore⁽⁵⁶⁾.

Le proposte educative offerte nell'ambito di T.A.L.E.N.T.I. sollecitano e attivano la ricostruzione continua dell'esperienza umana⁽⁵⁷⁾, identificando gli obiettivi di successo nella formazione dei talenti. Per Margiotta, il talento è «quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l'insieme di caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnano la nostra unicità»⁽⁵⁸⁾. Si tratta di «una serie di relazioni funzionali distribuite tra la persona e il contesto, e attraverso la

⁽⁵²⁾ R. MINELLO, *op. cit.*, 2019, 155.

⁽⁵³⁾ U. MARGIOTTA, *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Franco Angeli, 2018; U. MARGIOTTA, *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, 2007.

⁽⁵⁴⁾ R. MINELLO, *op. cit.*, 2019, 155.

⁽⁵⁵⁾ *Ivi*, p. 156.

⁽⁵⁶⁾ *Ibidem*.

⁽⁵⁷⁾ J. DEWEY, *My Pedagogic Creed*, Collier, 1897, Tr. it. *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione* Unione Editrice, 1913; Tr. it., La Nuova Italia, 1954.

⁽⁵⁸⁾ U. MARGIOTTA, *op. cit.*, 2018, 20.

quale la persona-in-situazione appare accortamente dotata di abilità»⁽⁵⁹⁾. Ne consegue che il talento appartiene a tutti e può essere valorizzato in una scuola capacitante, che potenzi il successo formativo di ciascuno.

6. La sfida didattica e il futuro della professionalità docente

All'educazione democratica dei talenti orientata alla cittadinanza, di cui parla Minello⁽⁶⁰⁾, si connette, dunque, una nuova concezione di successo formativo. Considerato che sulla formazione dei talenti incidono virtù epistemiche, sia intellettuali che civiche, al fine di creare le condizioni affinché i sistemi educativi siano in grado di alimentare i talenti, il progetto T.A.L.E.N.T.I. sollecita la riflessione intorno alla natura dei processi educativi capacitanti, per orientare educatori e formatori all'umanesimo dei talenti, anche recuperando e valorizzando antiche posizioni culturali, in chiave generativa⁽⁶¹⁾.

Affrontando in maniera specifica la questione di come dovrebbe innovarsi la didattica universitaria in funzione delle emergenti esigenze formative, Cappuccio e Maniscalco concentrano l'attenzione su *generative* e *reflective learning*, quali dimensioni fondamentali nel processo d'insegnamento-apprendimento per la costruzione di professionalità docenti competenti, consapevoli e responsabili⁽⁶²⁾.

Per innovare i sistemi educativi formativi, infatti, nella società della conoscenza diventa importante creare le condizioni per quella forma di sapere che Mortari definisce prassico, con riferimento alla capacità di analisi e comprensione delle esperienze singolari che si stanno vivendo nonché di decisione circa le azioni da attuare⁽⁶³⁾. In T.A.L.E.N.T.I. assume rilievo l'attivazione di processi di apprendimento di tipo generativo⁽⁶⁴⁾,

⁽⁵⁹⁾ *Ivi*, 49.

⁽⁶⁰⁾ R. MINELLO, *op. cit.*, 2018.

⁽⁶¹⁾ *Ivi*, 101-118.

⁽⁶²⁾ G. CAPPUCCIO, L. MANISCALCO, *L'apprendimento generativo e il reflective learning nella didattica universitaria: una ricerca con studenti universitari*, in *Formazione & Insegnamento*, 2021, vol. 18, n. 1, 232-246.

⁽⁶³⁾ L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci editore, 2003.

⁽⁶⁴⁾ M.C. WITTRICK, *Generative learning processes of the brain*, in *Educational Psychologist*, 1992, vol. 27, n. 4, 531-541; M.C. WITTRICK, K. ALESSANDRINI, *Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities*, in *American Educational Research Journal*, 1990, vol. 27, n. 3, 489-502.

basato sul conferimento di senso ⁽⁶⁵⁾, che riconoscono centralità a chi apprende. Ciò presuppone l'innovazione di strategie e modelli formativi, organizzativi e di leadership in direzione dell'agire comunitario e della responsabilità diffusa. È su tali strategie e modelli che, secondo Margiotta, deve far leva la formazione dei futuri docenti, affinché la cultura scolastica valorizzi la pluralità di pensiero ed esperienza e riconosca nelle differenze individuali i talenti da valorizzare ⁽⁶⁶⁾. Oltre a richiedere nuovi strumenti e metodologie, innovare la didattica investe, dunque, anche il sistema dei valori, la progettazione didattica e l'agire del futuro insegnante. Come sottolineano Cappuccio e Maniscalco, il futuro insegnante «diventa un professionista dell'educazione che analizza l'ambiente d'apprendimento e mette in atto strategie adeguate al raggiungimento degli obiettivi prefissati» ⁽⁶⁷⁾.

Riconfigurare prassi formativa e didattica costituisce una sfida che si gioca indubbiamente sul piano della conoscenza. La pratica dell'insegnamento è chiamata a porsi come base di conoscenza. Finalità della didattica è, dunque, costruire e amplificare contesti e processi in grado di ottimizzare il modo con cui le conoscenze educative vengono usate ⁽⁶⁸⁾. T.A.L.E.N.T.I. mira a creare le condizioni per consentire alle pratiche di insegnamento di snodarsi all'interno di una trama di relazioni che traccia le coordinate entro cui effettuare scelte e decisioni in maniera responsabile e anche coerente con il sistema di norme e valori caratterizzanti il processo di insegnamento/apprendimento, così come concepito dalla comunità professionale.

In questa prospettiva, per facilitare i processi decisionali e potenziare l'apprendimento, svolge una funzione significativa la riflessione. La pratica riflessiva può fungere da strumento di intervento per la formazione, sia degli insegnanti – mirando ad ampliarne il livello di competenza, di autonomia e di responsabilità – sia per gli studenti – tendendo al rafforzamento della loro competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica – nel segno di un apprendimento generativo e dell'acquisizione di consapevolezza dei loro talenti.

⁽⁶⁵⁾ R. MINELLO, *op. cit.*, 2019, 154; L. FIORELLA, R.E. MAYER, *op. cit.*, 2015, 25.

⁽⁶⁶⁾ U. MARGIOTTA, Editoriale. *La formazione dei talenti come nuova frontiera*, in *Formazione e Insegnamento*, 2017, vol. 16, n. 2, 13.

⁽⁶⁷⁾ G. CAPPUCIO, L. MANISCALCO, *op. cit.*, 2020, 233.

⁽⁶⁸⁾ U. MARGIOTTA, *op. cit.*, 2018.

7. Conclusioni

T.A.L.E.N.T.I. vuole porsi quale spazio progettuale di interpretazione delle raccomandazioni europee che, riconoscendo l'ubiquità dei dispositivi digitali e il dovere di aiutare gli studenti a diventare digitalmente competenti, richiedono agli educatori di sviluppare la loro "competenza digitale" (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, dicembre 2006 Commissione), assumendo la digitalizzazione non solo come sussidio ai processi di insegnamento-apprendimento, quanto piuttosto come capacità critica di utilizzo delle tecnologie digitali nei contesti quotidiani (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, dicembre 2006 Commissione). Come emerge in DigCompEdu, ne deriva che la questione cruciale diventa indagare le modalità secondo le quali le tecnologie digitali possono essere impiegate proficuamente al fine di migliorare e innovare i processi educativi e formativi nel complesso. Ciò presuppone un'attenta analisi in chiave pedagogica del pensiero attraverso la rete e delle implicazioni sull'approccio cognitivo, per contrastare il rischio di riduzione della capacità del pensiero riflessivo associato al vantaggio di una maggiore velocità di visualizzazione dati⁽⁶⁹⁾.

Nella prospettiva del Piano Nazionale Scuola Digitale, T.A.L.E.N.T.I. ha l'ambizione di concorrere alla realizzazione della strategia complessiva di innovazione della scuola italiana, per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale. Vuol dire intervenire sul fronte di accesso, spazi e ambienti per l'apprendimento, identità digitale, competenze degli studenti, rapporto tra digitale, imprenditorialità e lavoro, contenuti digitali e formazione del personale.

Allinearsi a questa visione di cambiamento⁽⁷⁰⁾ significa, da un lato, porre al centro dell'educazione nell'era digitale modelli di interazione didattica che utilizzano la tecnologia per la realizzazione di nuovi paradigmi educativi e per la progettazione operativa di attività. Dall'altro, affrontare con urgenza la sfida prioritaria della professionalità docente riconoscendo nel valore orientativo della didattica una funzione

⁽⁶⁹⁾ E. MANNESE, M.G. LOMBARDI, *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*, Pensa MultiMedia, 2018.

⁽⁷⁰⁾ E. MANNESE, M.G. LOMBARDI, *op. cit.*

strategica ⁽⁷¹⁾, prestando attenzione anche alla formazione di specifiche competenze digitali in grado di garantire – non solo in presenza – attività, consulenza e sostegno personalizzato, con efficacia e coerenza metodologica.

Nel determinare una condizione straordinaria per l'intero sistema educativo e formativo, l'emergenza Covid-19 ha improvvisamente imposto a migliaia di docenti di adottare soluzioni di didattica a distanza pur non disponendo di specifiche competenze ed esperienze maturate nell'ambito. È emersa una domanda di formazione metodologica riguardante anche aspetti di ricerca didattica sul rapporto tra media, ambienti (reali o virtuali) di apprendimento e strategie di insegnamento, tesa allo sviluppo di specifiche competenze per l'utilizzo di strategie, metodi e strumenti (in presenza e a distanza) per favorire l'apprendimento attivo, costruttivo e interattivo ⁽⁷²⁾.

Si tratta di promuovere un nuovo paradigma della professionalità docente, in prospettiva *longlife*, che sia fondato su competenze che consentano di affrontare il processo di insegnamento-apprendimento alla luce della stretta interdipendenza tra ambiti di conoscenza – intesi non solo come discipline di studio ma soprattutto campi di esperienza – metodologie didattiche e tecnologie ⁽⁷³⁾. Questo nuovo paradigma si struttura intorno al principio pedagogico che abbiamo definito in un recente lavoro ⁽⁷⁴⁾, secondo il quale è la relazione a generare la formazione. Ogni processo formativo è veicolato, pertanto, mediante la relazione che funge da «spazio educante in grado di attivare quegli schemi di pensiero complessi che strutturano le competenze» ⁽⁷⁵⁾.

Come suggerisce Parola, è dalla complessità che nasce l'esigenza di riformulare svariati aspetti delle questioni epistemologiche e

⁽⁷¹⁾ R. VUORINEN, J. KETTUNEN, *The European status for career service provider credentialing: Professionalism in European Union (EU) guidance policies*, in H.J. YOON, B. HUTCHISON, M. MAZE, C. PRITCHARD, A. REISS (a cura di), *International Practices of Career Services, Credentialing and Training*, National Career Development Association, 2017, 1-15.

⁽⁷²⁾ A. DIPACE, A. SCARINCI, *Formazione metodologica, tecnologie didattiche ed esperienze nella promozione delle competenze di insegnamento e apprendimento*, in *Excellence and Innovation in Learning and Teaching (ISSNe 2499-507X)*, Special Issue, 2021.

⁽⁷³⁾ L. MESSINA, M. DE ROSSI, *Tecnologie, formazione e didattica*, Carocci, 2015.

⁽⁷⁴⁾ E. MANNESE, M.G. LOMBARDI, M. RICCIARDI, *op.cit.*

⁽⁷⁵⁾ *Ivi*, 46.

metodologiche riguardanti la didattica e la ricerca educativa ⁽⁷⁶⁾. Lo studioso individua nella connessione tra contenuti e competenze di tipo disciplinare, di ricerca e mediale, a livello scolastico e universitario, la modalità di congiungimento di «forme e sostanze dell'opera apprenditiva ed epistemica» ⁽⁷⁷⁾ delle nuove generazioni che dovranno fare i conti con inediti scenari occupazionali e contesti di lavoro. Dal dialogo tra contenuti e competenze disciplinari, di ricerca e mediali possono affiorare nuovi nessi e diverse capacità osservative, sulla base dell'incontro e della combinazione dei nuovi metodi della ricerca e delle differenti possibilità di soluzioni didattiche. L'unità su tali fronti potrebbe risvegliare in ricercatori, docenti e studenti l'attenzione alla realtà bio-digitale e al cambiamento relativo a condotte, modelli mentali, apprendimenti e visioni del futuro. Dal profilarsi di un approccio modulabile, in grado di interconnettere progettualità, processo di apprendimento, sviluppo di competenze e valutazione, secondo Parola, potrebbe originarsi la tendenza a «contrastare gli “automatismi” nella progettualità della ricerca, negli apprendimenti e nei mondi mediali, grazie a un consapevole “disegno trasformativo” dell'intera comunità educante» ⁽⁷⁸⁾.

La riflessione di Parola intorno al tema della ricerca educativa, degli apprendimenti e della medialità alla prova dell'evoluzione metodologica richiama le considerazioni di Margiotta riguardo al “Pensare in rete” ⁽⁷⁹⁾ e quelle più recenti di Morin rispetto al pensiero sistemico ⁽⁸⁰⁾. Il profilo multialfabeto descritto da Margiotta incarna con vivida attualità il soggetto-persona che apprende nella società dell'informazione globale, in un contesto di radicale cambiamento della funzione della comunicazione, dove la tecnologia nella sua rete globale costituisce la trama operativa di ogni sapere e offre nuove forme di interazione collettiva per lavorare e imparare insieme ⁽⁸¹⁾. «Sicuramente è uno che impara ad incardinare esperienza di ricerca, progettazione e produzione su modelli culturali esperti e multipolari; è uno che ha preso l'abitudine a fare dell'approccio basato su modelli e paradigmi il punto di comunicazione

⁽⁷⁶⁾ A. PAROLA, *Ricerca educativa, apprendimenti e medialità alla prova dell'evoluzione metodologica*, in *Formazione & Insegnamento*, 2021, vol. 19, n. 1, 31-47.

⁽⁷⁷⁾ *Ivi*, 31.

⁽⁷⁸⁾ *Ivi*, 31-32.

⁽⁷⁹⁾ U. MARGIOTTA, (a cura di), *Pensare in rete*, CLUEB, 1997.

⁽⁸⁰⁾ E. MORIN, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EdUP, 2021.

⁽⁸¹⁾ U. MARGIOTTA, *op. cit.*, 1997.

e di raccordo tra le varie culture e le varie discipline, in modo da facilitarsi una produzione allargata dei limiti, degli sviluppi e delle sinergie tra le culture e i linguaggi; infine è chi ha sviluppato una forma mentis capace di riconoscere le interdipendenze esistenti tra il proprio sviluppo mentale e l'evoluzione della vita e dall'ambiente a lui circostante, e fondare su di esse la maturazione dei suoi talenti e l'efficacia della sua comunicazione sia tecnologica che sociale»⁽⁸²⁾.

Nel paradigma della Pedagogia come Scienza di Confine, il multialfabeta possiede una competenza digitale di tipo generativo⁽⁸³⁾, ovvero, è in grado «di esser-ci e modificare il contesto contribuendo alla crescita di quel contesto»⁽⁸⁴⁾. La competenza generativa, come abbiamo evidenziato, «consente alla professionalità docente di modificare il processo di insegnamento-apprendimento adattandolo alle esigenze del contesto»⁽⁸⁵⁾ ed è in grado di attivare un Pensiero generativo⁽⁸⁶⁾, che produce conoscenza e curiosità, è controllabile e generalizzabile, si struttura nella relazione ed è espressione della capacità critica dell'intelligenza umana di esercitare controllo sull'intelligenza artificiale. L'apprendimento richiede, dunque, la partecipazione attiva ed è costruzione di conoscenza attraverso attività tese alla creazione di “oggetti” condivisi⁽⁸⁷⁾. In questa prospettiva, T.A.L.E.N.T.I. esemplifica il modello di partecipazione costruttiva collaborativa mista⁽⁸⁸⁾, da sviluppare attraverso l'approccio *Research-Based*, per l'implementazione di ambienti di insegnamento-apprendimento di tipo generativo, potenziati dalle tecnologie digitali per lo sviluppo delle competenze orientative alla base della formazione dei talenti.

⁽⁸²⁾ *Ivi*, 305

⁽⁸³⁾ E. MANNESE, *op. cit.*, 2019.

⁽⁸⁴⁾ E. MANNESE, M.G. LOMBARDI, M. RICCIARDI, *op. cit.*

⁽⁸⁵⁾ *Ibidem*.

⁽⁸⁶⁾ E. MANNESE, *op. cit.*, 2019.

⁽⁸⁷⁾ M.B. LIGORIO, *op. cit.*

⁽⁸⁸⁾ *Ivi*, 4.

Abstract

Ambienti di insegnamento-apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti

Obiettivi: Il contributo affronta l'esigenza educativo-formativa legata alla transizione a nuovi metodi e strumenti di insegnamento mediati dalla tecnologia digitale e all'investimento in programmi di Career education e di promozione delle Career Management Skills. **Metodologia:** In una prospettiva qualitativa, si analizza un progetto di ricerca-azione che si iscrive nella cornice teorica dell'esistenzialismo e del personalismo, si avvale delle tecniche narrative e autobiografiche e utilizza strumenti digitali e di e-learning. **Risultati:** Il progetto T.A.L.E.N.T.I., in corso di realizzazione, è teso allo sviluppo di un ambiente di insegnamento-apprendimento potenziato dalla tecnologia digitale, che attraverso la pratica riflessiva, mira a formare all'aver cura di sé ed auto-orientarsi. **Limiti e implicazioni:** La riflessione si limita ad illustrare le dimensioni connotative di articolazione del progetto. Si prospetta una visione di cambiamento che pone enfasi su modelli di interazione didattica che utilizzano la tecnologia per realizzare nuovi paradigmi e progettare le attività, riconoscendo nel valore orientativo della didattica una funzione strategica. **Originalità:** T.A.L.E.N.T.I. esemplifica il modello di partecipazione costruttiva collaborativa mista, da sviluppare attraverso l'approccio Research-Based.

Parole chiave: Ambienti di Insegnamento-Apprendimento Generativo, Tecnologie digitali, Orientamento, Talenti.

Generative teaching-learning environments, enhanced by technologies, for the development of guidance skills and the training of talents

Objectives: The contribution concerns the educational and training needs linked to the transition of new teaching methods and tools mediated by digital technology and to investment in Career education programs and the Career Management Skills's promotion. **Methodology:** In a qualitative perspective, is analyzed an action research project in a theoretical framework of existentialism and personalism, using narrative and autobiographical techniques and digital and e-learning tools. **Results:** The T.A.L.E.N.T.I. project is under construction and it's about the development of teaching-learning environment enhanced by digital technology, that through reflective practice, aims to train people in self-care and self-guidance. **Limits and implications:** The reflection illustrates the connotative dimensions of the project. There is a vision of change that emphasizes didactic interaction's models that use technology to create new paradigms and plan activities, recognizing a strategic function in the guiding value of didactics. **Originality:** T.A.L.E.N.T.I. exemplifies Blended Collaborative Constructive Participation approach, to be developed through the Research-Based approach.

Keywords: Environments of Teaching-Generative Learning, Digital Technologies, Guidance, Talents.

Docenti di sostegno, inclusione e media education nella scuola del Post-Covid

*Diletta Chiusaroli**, *Vincenza Barra***, *Pio Alfredo Di Tore****

Sommario: **1.** Introduzione. – **2.** Docenti di sostegno e inclusione durante e dopo la pandemia. – **3.** Bisogni Educativi Speciali e Media Education.

1. Introduzione

L'esperienza degli alunni con Bisogni Educativi Speciali ha rappresentato la più evidente cartina di tornasole del livello generale di partecipazione degli studenti alle attività negli anni scolastici segnati dal ricorso massiccio al Distance Learning in seguito alla pandemia. Stando alla rilevazione dell'Istituto nazionale di statistica, svolta su tutte le scuole di ogni ordine e grado statali e non statali, relativamente all'attivazione della didattica a distanza per l'anno scolastico 2019/2020, il passaggio alle aule virtuali ha determinato una sensibile diminuzione dei livelli di partecipazione degli alunni con bisogni educativi speciali registrando che, a fronte di 300 mila studenti con disabilità certificata, oltre il 23% degli stessi (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, dato che cresce del 29% nelle regioni del sud. L'indagine ha rintracciato le motivazioni di questa "involuzione" nel processo inclusivo italiano, *in primis* nella gravità della patologia (27%) e nella difficoltà delle famiglie di collaborare con gli istituti scolastici (20%); *in secundis*, nelle condizioni di disagio socio-economico (17%), nelle difficoltà incontrate proprio dalle scuole nel procedere ad un adeguamento dei Piani educativi

* Ricercatore M-PED/03, Università di Cassino e del Lazio Meridionale.

** Dottore di Ricerca, Università degli Studi di Salerno.

*** Ricercatore M-PED/03, Università di Cassino e del Lazio Meridionale.

individualizzati rispetto alle specificità della didattica a distanza, nell'assenza di strumenti tecnologici o nella mancanza di specifici ausili (6%)⁽¹⁾.

Se l'indagine Istat fotografa una situazione non rosea nell'a.s. 2019/20, possiamo tranquillamente affermare che anche l'anno scolastico successivo si è aperto (e chiuso) all'insegna dell'incertezza. Non è mancata l'attenzione alle tematiche dell'inclusione e della partecipazione e alla condizione degli alunni che presentino Bisogni Educativi Speciali, ma tale attenzione, in un quadro nazionale eterogeneo e caratterizzato dalla necessità di adottare soluzioni "veloci", ha prodotto alle volte indicazioni contraddittorie.

Emblematico, a questo proposito, un comunicato dell'ANP, datato 13 marzo 2021, i cui il Presidente pro tempore Antonello Giannelli scrive:

“nell'arco di undici giorni il Ministero ha emanato ben tre note riguardanti il medesimo tema – l'organizzazione delle attività in presenza nelle cosiddette zone rosse – offrendo di volta in volta ricostruzioni del quadro normativo parzialmente diverse e talvolta contraddittorie” [...] e conclude auspicando che [...] “non subentrino ulteriori chiarimenti, tanto più in un momento drammatico come l'attuale che impone indicazioni certe e univoche”⁽²⁾.

Le note cui la citazione si riferisce sono relative alla condizione specifica degli alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 104. Nei territori definiti “zone rosse” generalmente la didattica in presenza è stata sospesa e sono stati adottati modelli di Didattica a Distanza tramite supporti tecnologici. Sull'efficacia di tali modelli e sulla necessità o meno della loro adozione molto è stato scritto, e non sembra opportuno in questa sede dilungarsi su un dibattito pienamente in corso. Occorre però specificare che gli alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 104 hanno seguito spesso strade diverse da quelle previste per gli altri componenti il gruppo-classe. In deroga alle disposizioni generali, è stato occasionalmente previsto, per questi alunni, il ricorso alla didattica in presenza, con il supporto dei docenti di sostegno e, talvolta, di alcuni compagni, in una

⁽¹⁾ Cfr. ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - A.S. 2019-2020*. <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>

⁽²⁾ ANP, comunicato stampa del 13/04/2021, <https://www.anp.it/2021/03/13/comunicato-stampa-anp-il-difficile-equilibrio-tra-inclusione-e-prevenzione/>

modalità tale che ha talora evocato, agli occhi di chi scrive, una riedizione in sedicesimo delle classi differenziali.

Una decisione, quella della didattica in presenza per i soli alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 104, certamente dettata dalla necessità di garantire il servizio e di evitare probabili forme di dispersione. Tuttavia, tale decisione sembra poggiare su alcuni assunti di fondo, impliciti quanto non trascurabili: in primis, una confusione tra il livello assistenziale e il livello educativo (sarebbe interessante leggere, in passant, uno studio sistematico sulle sorti in pandemia di tutte le altre figure legate al sostegno, come ad esempio gli educatori); in secondo luogo la scelta di seguire percorsi separati rivela, di fondo, una interpretazione del concetto di inclusione come elemento accessorio, sacrificabile, una zavorra a cui rinunciare in condizioni critiche. Una scelta che fa nascere il sospetto che l'idea di inclusione, a dispetto degli sforzi sostenuti dalla comunità pedagogica e didattica e dalle istituzioni, non faccia ancora pienamente parte del DNA della scuola. In estrema sintesi, appare disattesa la lezione, recentissima, di Edgar Morin: “La prima rivelazione fulminante di questa crisi è che tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile”⁽³⁾.

2. Docenti di sostegno e inclusione durante e dopo la pandemia

Nel quadro sopra descritto, il docente di sostegno ha interpretato un ruolo fondamentale, non solo e non tanto, come si è detto, nel garantire il servizio, ma anche e soprattutto nel portare avanti un'idea di inclusione non posticcia ma radicale.

Questa affermazione poggia su alcune indagini realizzate “a caldo” nel primo periodo della pandemia sull'analisi della letteratura scientifica a riguardo pubblicata nel periodo recente⁽⁴⁾, ma anche su un contatto continuo, di natura professionale, che gli autori hanno avuto con le realtà scolastiche, con i docenti coinvolti nei TFA, con i percorsi di formazione per i docenti in servizio realizzati nel corso degli a.a. 19/20 e 20/21. Molti

⁽³⁾ E. MORIN, E., S. ABOUESSALAM, *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, 2020.

⁽⁴⁾ P. A. DI TORE, G. ARDUINI, D. CHIUSAROLI, M. ANNARUMMA, F. CORONA, *Didattica a distanza nell'emergenza Covid. Accessibilità e inclusione secondo i docenti*, Nuova Secondaria, 2020, 38(2), 16.

dei corsisti prestano infatti servizio, ancorché precario, nelle scuole, in buona parte anche come docenti di sostegno in attesa del conseguimento del titolo (la carenza di docenti specializzati per le attività di sostegno continua ad essere un dato strutturale della scuola italiana).

Molte testimonianze che ci arrivano descrivono un docente di sostegno che non si limita a giocare l'inevitabile (e sacrosanto) ruolo di cerniera tra i vari attori del processo educativo (componenti il gruppo classe, docenti curricolari, famiglie, istituzione scolastica, servizi), ma che attivamente collabora alla ridefinizione e rielaborazione della proposta didattica per renderla efficace anche su canali inediti o parzialmente inediti, con particolare riferimento alle piattaforme tecnologiche per il Distance Learning.

Che il docente di sostegno non fosse un traduttore e semplificatore di contenuti a beneficio esclusivo di uno sparuto gruppo di alunni, è ampiamente noto, in teoria, da molto prima dell'emergenza Covid. Che questa funzione di metodologo e progettista stentasse ad essere pienamente riconosciuta in molti contesti (con forti differenze nei diversi territori e nei diversi gradi di istruzione) è cosa altrettanto nota agli operatori della scuola. L'elemento nuovo che sembra emergere a seguito della pandemia è una rinnovata sinergia progettuale tra docenti curricolari e docenti di sostegno. Ad avviso di chi scrive, tale rinnovata sinergia è frutto del riconoscimento, implicito o esplicito che sia, della necessità di riformulare l'intervento didattico in funzione di un nuovo medium. Le esperienze più critiche nella Didattica a Distanza, infatti, sembrano essere quelle in cui si è ingenuamente pensato di poter traslare interamente un intervento didattico 'tradizionale' tramite un nuovo canale di comunicazione. Ancora una volta, se l'affermazione secondo cui "il medium è il messaggio" ha conosciuto una diffusione tale da essere ridotta a slogan, le implicazioni potenti di tale semplice constatazione non sembrano essere patrimonio di tutti.

Questa non vuole essere una affermazione critica, ma semplicemente la presa d'atto di un'evidenza fortemente radicata nella storia del modello italiano di educazione istruzione. Dei tre momenti che caratterizzano la professionalità docente – progettare, comunicare, valutare- la scuola italiana è fortemente polarizzata sull'elemento centrale, sulla comunicazione didattica ⁽⁵⁾. Ci si affida, in genere, a una progettazione implicita,

⁽⁵⁾ P. C. RIVOLTELLA, *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, 2014.

basata sull'esperienza, sulla prassi. La progettazione come momento intenzionale è vissuta generalmente come un atto dovuto, che avviene a posteriori, e che stenta a trovare un legame autentico con la pratica didattica. Per inciso, poiché progettazione e valutazione sono strette da un legame indissolubile, questo modo di procedere è alla radice delle difficoltà in sede di valutazione, difficoltà che giungono al parossismo nel caso dei Bisogni Educativi Speciali o, per altro verso, nel pessimo rapporto della scuola italiana con le prove Invalsi.

La necessità di ritornare sul momento progettuale, per adeguare il proprio intervento a nuove modalità di interazione, è stata avvertita, nel periodo della Didattica Digitale Integrata, da molti docenti, e qui molti docenti di sostegno hanno trovato occasione per impiegare operativamente, compiutamente, le competenze maturate, ad esempio, nei corsi per l'acquisizione del titolo.

Quando questo intervento di ri-progettazione non è stato efficace, o non è stato affatto, molti docenti hanno denunciato una difficoltà di "tenere" l'aula virtuale, di coinvolgere gli studenti, di garantire un livello accettabile di attenzione.

È evidente, agli occhi di chi scrive, che tale rinnovata capacità progettuale, tale rinnovata sinergia inclusiva, corroborata da un utilizzo consapevole e critico dei media e dei supporti tecnologici, rappresenta l'elemento centrale da salvare e coltivare dell'esperienza della pandemia. Il dibattito pubblico sull'esperienza della DaD, immediatamente polarizzato tra apocalittici e integrati, sembra ignorare, per volontà o per inerzia, che le strategie didattiche di molti docenti sono cambiate nel corso dei due anni scolastici appena trascorsi, che questo cambiamento è il frutto di una necessità contingente, che tale necessità è stata avvertita, in diverso grado, da tutti gli attori del processo educativo, e che questo costituisce la premessa per un rinnovato patto educativo all'insegna dell'inclusione.

3. Bisogni Educativi Speciali e Media Education

La locuzione Media Education viene qui utilizzata in accezione molto elastica, comprendendo nell'ambito tutti le prospettive teoriche e le esperienze pratiche che guardino, da un punto di vista pedagogico-didattico, alle tecnologie, sfumando così ulteriormente i confini di un territorio sul

quale già si incontrano le scienze dell'educazione e della comunicazione, gli approcci sociologici e i Cultural Studies.

A ben guardare, l'esperienza del periodo recente – e le peculiari sorti degli alunni certificati ai sensi della legge 104 durante la pandemia – ci pongono di fronte ad un dato paradossale: il potenziale inclusivo delle tecnologie – potenziale che non si intende dato in quanto tale, ma come risultante della sinergia tra strumenti tecnologici ed impianti metodologici – è stato, nella percezione comune ribaltato, affermandosi una pericolosa equazione $Tecnologie = Distanza$, che porta con sé l'altrettanto pericoloso corollario $Distanza = Esclusione$. Al contrario, diversi percorsi sperimentali hanno, ben prima del lockdown e delle esperienze massive di didattica a distanza, esplorato la possibilità che le tecnologie fungano, in un quadro educativo metodologicamente orientato, da volano ai processi educativi inclusivi e costituiscano il mezzo per potenziare la partecipazione nei setting tradizionali ed al tempo stesso estendere i setting educativi nei contesti estremi di isolamento fisico o digitale (istruzione domiciliare, scuola in ospedale, realtà territoriali “difficili” dal punto di vista territoriale o socioculturale).

L'equazione citata rivela come i media siano ancora, in diversi ambiti della professionalità docente, considerati una provincia periferica dell'ambito pedagogico e siano lontani dall'essere considerati ambienti di apprendimento finiti, completi e non sussidiari. Se molto è stato scritto sull'argomento (per una review rapida, si veda Mulè) ⁽⁶⁾, la vastità di scala dell'adozione degli strumenti per il Distance Learning, e l'obbligatorietà della loro adozione, gettano una luce nuova sul fenomeno.

La natura di questo lavoro – non una indagine sistematica, non un lavoro di ricerca compiuto, quanto piuttosto una serie di considerazioni ‘informate’ su una vicenda ancora in pieno svolgimento – non rende possibile dare conto compiutamente degli approcci e delle prospettive sul tema. Tuttavia, si ritiene urgente sottolineare come spesso, nei percorsi di specializzazione dedicati ai futuri docenti di sostegno, le tecnologie (o, per dirla nella microlingua di tali percorsi, le TIC) abbiano ancora un ruolo ancillare e strumentale, relegato in un ambito “tecnico”. Non è questa la sede per ricordare che la riflessione sulla non-neutralità della τέχνη ha una tradizione antica. Ci sembra più opportuno sottolineare come, in base

⁽⁶⁾ P. MULÈ, *L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa*. Italian Journal of Educational Research, 2020, (25), 165-177.

alla accennata percezione del ruolo di metodologo che il docente di sostegno ha guadagnato sul campo nei due non facili anni appena trascorsi, si renda necessario valorizzare la figura, nei percorsi di formazione ⁽⁷⁾, del progettista di ambienti di apprendimento ibridi, che sappia guardare ai media, vecchi e nuovi, non come un elemento accessorio e, ove necessario, sacrificabile, ma come una componente strutturale e organica di tali ambienti (il che, per inciso, potrebbe avere effetti positivi anche sulla incontrollata proliferazione, in scuole e università, di presentazioni PowerPoint).

Abstract

Docenti di sostegno, inclusione e media education nella scuola del post-Covid

Obiettivi: Il lavoro sottolinea come le esperienze legate alla scuola in pandemia suggeriscano di valorizzare la figura del docente di sostegno come metodologo ed esperto di media education. **Metodologia:** revisione della letteratura. **Risultati:** riflessione sull'opportunità di introdurre la figura, nei percorsi di formazione per i docenti di sostegno, del progettista di ambienti di apprendimento ibridi, che sappia guardare ai media come una componente strutturale e organica di tali ambienti. **Limiti e implicazioni:** Il testo non presenta una indagine sistematica o un lavoro di ricerca compiuto, quanto piuttosto una serie di considerazioni 'informate' su una vicenda ancora in pieno svolgimento. **Originalità:** Il lavoro evidenzia come i media siano ancora, in diversi ambiti della professionalità docente, considerati una provincia periferica dell'ambito pedagogico e siano lontani dall'essere considerati ambienti di apprendimento finiti, completi e non sussidiari.

Parole chiave: BES, Inclusione, Media Education, Ambienti di apprendimento ibridi

Special Educational Needs, Inclusion and Media Education in Post-Covid schools

Objectives: The work underlines how the experiences related to the school in the pandemic suggest to enhance the figure of the support teacher as a methodologist and media education expert. **Methodology:** Literature Review. **Results:** reflection on the opportunity to introduce the figure, in training courses for support teachers, of the designer of hybrid learning environments. **Limits and implications:** The text does not present a systematic investigation or completed research work, but rather a series of 'informed' considerations on a story that is still in full swing. **Originality:** The work

⁽⁷⁾ I. VIOLA, E. ZAPPALÀ, P. AIELLO, *La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico*, Form@re, 2021, 21(1).

highlights how the media are still, in various spheres of teaching professionalism, considered a peripheral province of the pedagogical field and are far from being considered finished, complete and non-subsidiary learning environments.

Keywords: *BES, Inclusion, Media Education, Hybrid learning environments*

Inclusione: l'Accomodamento Ragionevole come professionalità diffusa

*Donatella Fantozzi**

Sommario: **1.** Dalla scuola di tutti alla scuola per tutti. – **2.** Dal predicare l'inserimento all'esercitare l'inclusione. – **3.** Accomodamento ragionevole e Universal Design for Learning: i viatici.

1. Dalla scuola di tutti alla scuola per tutti

L'istituzione scolastica italiana, in tutti i vari gradi in cui si esplica, può vantare una tradizione pedagogica e didattica basata sulle migliori teorie internazionali che hanno fatto la storia del processo di insegnamento/apprendimento: Dewey, Bruner, Piaget, Vygotskij, ma anche gli Italiani Montessori, Agazzi, Rodari, Ciari che hanno sostenuto e realizzato cambiamenti epocali e definitivi. A questi studiosi se ne aggiungono, con pari meriti, i molti che hanno dedicato i loro studi alla volontà di dimostrare quanto la scuola di tutti dovesse diventare la scuola per tutti; da quando il medico Itard¹ all'inizio del diciannovesimo secolo sperimentò la possibilità di rieducare il giovane Victor, le ricerche per conoscere il funzionamento umano in presenza di una qualche criticità hanno visto un interesse enorme producendo scoperte vere e proprie che hanno saputo letteralmente nutrire anche la pedagogia generale; fra i molti studiosi che hanno segnato in maniera decisiva il XX secolo con tracce che hanno marcato il percorso italiano in modo da poterlo vivere come irreversibile sia attualmente che in futuro, sicuramente un posto d'onore spetta a Leonardo Trisciuzzi e ad Andrea Canevaro, considerati i padri

* Ricercatore Senior. *Università di Pisa - Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere.*
(¹) J. ITARD, *Il fanciullo selvaggio*, Armando Editore, 1970.

italiani della pedagogia speciale, padri che hanno disseminato la passione per la ricerca in questo ambito.

Nonostante la storia ci consegna gli esiti delle ricerche di tali insigni studiosi, e che anche attualmente il mondo della disabilità venga studiato approfonditamente, talvolta i professionisti della scuola non riescono a curare operativamente le proprie competenze in ottica inclusiva; si crea tuttora, spesso, una sorta di scissura fra quanto viene riconosciuto e accolto a livello teorico e la volontà di realizzarlo, e ciò che in definitiva viene metodologicamente attivato nelle classi, adducendo motivazioni che essenzialmente non fanno altro che denunciare lacune sul piano della formazione pedagogica e didattica.

Le fragilità dichiarate dai docenti possono essere riassunte nella percezione, da parte loro, di non poter rispondere complessivamente e contestualmente ai bisogni di tutti e di ciascun studente, in particolare laddove i bisogni sono speciali, soprattutto perché vivono la pressione dei programmi scolastici e l'urgenza di perseguire (e talvolta inseguire) gli obiettivi (che spesso sono confusi con i contenuti), senza riuscire a trovare risposte strategiche che siano valide contemporaneamente per tutti e per ciascuno; la questione è di notevole interesse e non più procrastinabile.

I più grossi equivoci, generatori in massima parte della scollatura tangibile fra ricerca scientifica e prassi scolastica, deriva dalla confusione fra obiettivi e contenuti, metodologie e strumenti, personalizzazione e individualizzazione, obiettivi minimi e obiettivi differenziati, competenze disciplinari e competenze metodologico-didattiche.

Un altro aspetto ancora da sviluppare completamente è rappresentato dalle scelte che vengono fatte nella stesura del Piano Educativo Individualizzato e del Progetto di Vita: siamo ancora molto condizionati dalla prima fase temporale riguardante l'inclusione, quella che veniva in realtà definita inserimento (talvolta accompagnato dall'attributo *selvaggio*) e che si è protratta per quasi vent'anni, fino all'emanazione della legge 104/92², norma che ha delineato con estrema precisione come, quando, chi deve partecipare alla co-costruzione di un adeguato percorso di vita delle persone con disabilità. La rivoluzione pedagogico-sociale che ha determinato la Legge Quadro, sorretta da autorevoli e inattaccabili affermazioni e dimostrazioni da parte di tutta la comunità scientifica, ha

(²) L. n. 104/1992 - *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, G.U. n.39 del 17/02/1992.

ampliato la visione e la consapevolezza sia delle istituzioni che delle famiglie, provocando una sorta di evoluzione del pensiero sulla disabilità e quindi delle azioni rivolte agli studenti con Bisogni Educativi Speciali che fino ad allora vivevano un progetto scolastico per lo più innestato sulla loro presenza in aula, presenza spesso passiva e subita, considerata come risposta sufficiente per lo sviluppo socioaffettivo e relazionale, asse di sviluppo al quale veniva data giustamente una grande importanza, senonché veniva molto trascurato lo sviluppo cognitivo, sottovalutando molto il concetto che le dimensioni socioaffettiva, cognitiva e dell'autonomia necessitano l'una dell'altra e si contaminano reciprocamente e continuamente.

Testimonianza di tutto ciò ci è data dagli obiettivi espressi nei Piani Educativi Individualizzati nel corso degli anni, nei vari gradi scolastici: lo sbilanciamento sulla socializzazione, e talvolta su una socializzazione che doveva dipendere esclusivamente dal comportamento dello studente con disabilità, è evidente. Frasi del tipo: *“accetta la compagnia solo di alcuni compagni”*, *“non riesce a partecipare alle attività collettive”*, *“presta attenzione in modo sporadico”*, *“l'autonomia personale è parziale”* denunciano una posizione ancora molto immatura rispetto al concetto di inclusione, soprattutto sono una dichiarazione inconscia quanto esplicita dell'idea che le sottende, basata sulla convinzione che il risultato negativo dipende dallo/a studente/essa con BES e non dall'ambiente; in altri termini siamo, ancora troppo spesso, fermi al concetto di handicap come limite imputato al soggetto stesso e non al tipo di risposta che il contesto riesce a realizzare.

Nel 1993 Leonardo Trisciuzzi³ esortava già a concentrare la nostra attenzione su quella che lui stesso definì *‘via operativa’*, l'unica in grado di realizzare una *‘svolta’* nell'approccio all'educazione delle persone con disabilità, incitando i pedagogisti ad allontanarsi dalla sola conoscenza medico-sanitaria del danno e delle conseguenze, e a sviluppare invece competenze didattiche appropriate.

Del resto, soltanto attraverso lo sviluppo cognitivo e la condivisione reale di obiettivi, percorsi e processi è possibile costruire relazioni interpersonali efficaci e autentiche, così come soltanto all'interno di una relazione autentica si possono perseguire e raggiungere risultati definibili come competenze cognitive⁴.

(³) L. TRISCIUZZI, *Manuale di didattica per l'handicap*, Editori Laterza, 1993, p. 244.

(⁴) M. MONTESSORI, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, 1970; L. S.

2. Dal predicare l'inserimento all'esercitare l'inclusione

Non basta predicare, è necessario esercitare.

La Legge Quadro 104/92 ha ridefinito e strutturato i diritti delle persone con disabilità, nella fattispecie riguardo all'istruzione e alla formazione ha decretato l'obbligo della redazione del Piano Educativo Individualizzato, documento sentito come necessario sia dalla Comunità Scientifica che dalle Associazioni di settore, nondimeno dai legislatori.

A distanza di 23 anni viene emanata la legge 13 luglio 2015, n. 107⁵ che, attraverso i decreti legislativi attuativi⁶, in parte ridimensiona alcuni aspetti del PEI ma soprattutto sottolinea nuovamente gli aspetti essenziali del documento.

Tra il 1992 e il 2015 abbiamo assistito ad un periodo caratterizzato da un grande fermento sia scientifico che giuridico intorno ai problemi che possono incontrare le persone con disabilità, periodo caratterizzato anche da grandi risposte: da parte della ricerca accademica⁷ e dell'operatività scolastica che hanno saputo con professionalità mostrare i risultati incontrovertibili di sperimentazioni importanti; da parte della società civile e dell'associazionismo (quindi delle famiglie) che dolorosamente ma coraggiosamente hanno avviato un percorso di affrancamento dalla sindrome del colpevole e dell'espiazione per volontà divina, accogliendo pian piano il concetto di disabilità come accidente naturale e casuale, elaborando quindi la consapevolezza del diritto; dal fronte giuridico⁸, che

VYGOTSKII, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, 1972.

(⁵) L. n. 107/2015 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

(⁶) D. Lgs. n. 66/2017 - *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*; D.lgs. n. 96/2019 - *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.

(⁷) L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci Editore, 2017; M. A. GALANTI, B. SALES, *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*, ETS, 2017; L. d'ALONZO, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, 2016; C. GIACONI, *Qualità della vita e adulti con disabilità*, FrancoAngeli, 2015; T. BOOTH, M. AINSCOW, *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci Faber, 2014; T. ZAPPATERA, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, 2010.

(⁸) S. NOCERA, N. TAGLIANI, *La normativa inclusiva nella «buona scuola». I decreti della discordia*, Erickson 2017.

non ha mai trascurato la necessità di trasformare in norma ciò che poteva apparire (ma non doveva) solo filantropismo, volontariato, altruismo o beneficenza.

La rivisitazione italiana del documento voluta dal Decreto Interministeriale n. 182/2020 e sviluppata ampiamente nelle conseguenti Linee Guida⁹ rappresenta la necessità di fare il punto su una serie di aspetti che lo connotano: quanto tale strumento è stato effettivamente utile e operativo nel trasformare il processo di inserimento in un processo inclusivo, quanto e che cosa eventualmente c'è da modificare affinché esso sia in grado non solo di mostrare ma anche di sollecitare una costante evoluzione che sia un movimento oscillante fra l'agito e il percepito, ovvero che sia in grado di mettere realmente in connessione l'azione delle istituzioni con i bisogni degli utenti.

Il *Nuovo PEI* risponde, in altri termini, alla necessità di aprire una nuova stagione dove la percezione e la concezione dei Bisogni Educativi Speciali, nonché le azioni conseguenti, devono declinare un paradigma che si basi sulle possibilità e sui diritti delle persone, spostando quindi il punto di vista sull'approccio bio-psico-sociale¹⁰, sull'accomodamento ragionevole¹¹ e sull'Universal Design¹², assunti teorici che devono soppiantare il pregiudizio assistenzialistico, l'approccio quasi totalmente basato sulla socializzazione (peraltro discutibile poiché spesso attribuita quasi esclusivamente alle possibilità dello/a studente/essa) e l'idea che la disabilità coincida con l'handicap e sia un problema privato anziché pubblico o meglio, collettivo.

Un altro aspetto interessante che la legge n. 107/2015 prevede, ma che al momento sembra parzialmente accantonato nella sua applicazione

(⁹) D.I. n. 182/2020 - *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66; Allegato B-Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs. 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche.*

(¹⁰) WHO *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Geneve, 2001.

(¹¹) Cfr. *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, del 13 dicembre 2006, ratificata con legge 3 marzo 2009, n. 18.

(¹²) CAST, D. ROSE, A. MEYER, D. ROSE, A. MEYER, *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, VA: ASCD, 2002.

pratica nonostante siano stati attivati corsi di formazione già dal 2016, è l'istituzione di una figura di sistema denominata referente/coordinatore per l'inclusione¹³ la quale deve essere nominata in ogni Istituto Scolastico e rappresenta un punto di riferimento per l'effettiva realizzazione delle azioni da perseguire.

Tale professionalità si deve distinguere per le seguenti competenze e tematiche, esplicitate dalla legge stessa:

- svolgere funzioni di coordinamento pedagogico ed organizzativo e di supervisione professionale;
- gestire dinamiche relazionali e comunicative complesse (team, gruppi, ecc.);
- supportare la progettazione didattica integrata e la relativa formazione in servizio;
- ottimizzare l'uso delle risorse per l'inclusione, ivi comprese quelle tecnologiche;
- facilitare i rapporti con le famiglie e i diversi soggetti istituzionali coinvolti nei processi di integrazione;
- la Diagnosi Funzionale (o il profilo di Funzionamento): comprendere i bisogni dell'alunno con disabilità attraverso un dialogo efficace con la famiglia e gli operatori sociosanitari;
- il Piano Educativo individualizzato: il coinvolgimento attivo del consiglio di classe, della famiglia e degli operatori sociosanitari per la formulazione di un documento che descriva le misure (in termini di utilizzazione di risorse umane e materiali assegnate) per la realizzazione del successo scolastico dei singoli alunni con disabilità;
- l'individuazione degli strumenti di valutazione periodica e finale dei risultati dell'inclusione dei singoli alunni con disabilità;
- l'individuazione degli indicatori per autovalutare la qualità inclusiva realizzata durante l'anno scolastico nelle singole classi e nell'istituto (anche in connessione con il RAV, il Piano di miglioramento, e il Piano per l'inclusione)¹⁴.

Il referente per l'inclusione deve far parte integrante del Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione, staff che di fatto era già previsto, anche se con altra definizione, ma che la legge 107 e i decreti susseguenti rinsaldano nella sua importanza. Come ricorda Zappaterra: «In virtù di

⁽¹³⁾ Art.1, co. 71 lett. a) Legge n. 107/2015.

⁽¹⁴⁾ M.I.U.R., Nota Ministeriale 19.11.2015, Prot. n. 37900; Nota Ministeriale 03.11.2016, Prot. N. 32839).

questa prospettiva inclusiva, è opportuno riflettere con particolare attenzione al ruolo giocato dalle risorse umane, protagoniste del processo educativo - i soggetti disabili in primis, ma anche gli insegnanti specializzati - prescindendo dalle quali non possono darsi pratiche educative di qualità»¹⁵.

L'insistenza italiana, sia scientifica che normativa, intorno alla costruzione continua di una progettualità definita e organizzata tesa a permettere alle persone con disabilità di prospettarsi una vita adeguata sia ai propri bisogni che alle proprie aspirazioni, trova la sua meritata e adeguata etichetta nella definizione di *modello italiano per l'inclusione*, che rende appunto l'Italia famosa nel mondo e che fa sì che dall'estero cerchino di esportare le esperienze e le metodologie che hanno reso possibile tutto ciò¹⁶.

3. Accomodamento ragionevole e Universal Design for Learning: i viatici

I cambiamenti di prospettiva sollecitati dalle evidenze scientifiche ci impongono la necessità di rimodellare le nostre azioni didattiche affinché possano configurarsi come risposta ai nuovi orizzonti: misure dispensative, strumenti compensativi, tecnologie di supporto, piani didattici personalizzati, individuazione degli obiettivi minimi, costruzione e monitoraggio effettivo di un Progetto di Vita, sono tappe importantissime di un processo che deve incrociare le competenze pedagogico-didattiche con le competenze disciplinari in modo da sortirne un prodotto metodologico che sia di proprietà di tutto il consiglio di classe, di tutto il collegio dei docenti, di tutta la comunità educante.

Nonostante le dichiarazioni di molti docenti di ogni grado scolastico nella pratica, purtroppo, l'inclusione continua ad essere troppo frequentemente una questione che riguarda soltanto l'insegnante di sostegno¹⁷;

(¹⁵) T. ZAPPATERA, *Special needs*, op. cit., 13-14.

(¹⁶) D. FANTOZZI, *Il ruolo del PEI a 25 anni dalla sua istituzione. Un'indagine nelle scuole toscane*, in S. Ulivieri et al. (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, ETS, Pisa 2018, pp.447-453.

(¹⁷) D. FANTOZZI, *Il ruolo del PEI*, op. cit.; D. FANTOZZI, *Insegnare e apprendere nella scuola secondaria: paradigmi teorici e declinazioni operative per una scuola inclusiva*, in *Education Sciences & Society*, 1/2021, 164-177.

è questo il nodo da sciogliere definitivamente se la volontà è realmente quella di realizzare non l'inclusione delle persone con BES ma una scuola inclusiva; in altri termini non è più sufficiente che tutti vadano a scuola, è necessario che l'istituzione si attrezzi per poter rispondere a tutti; la responsabilità dei risultati è direttamente proporzionale alla capacità della scuola di adattare le proprie proposte ai tanti modi di apprendere, al fare propria la convinzione che la differenziazione didattica¹⁸ è un'operazione necessaria e non un'opzione, che non esiste un solo modo di insegnare poiché non esiste un solo modo di apprendere.

Per raggiungere tale livello è necessario che l'Accomodamento Ragionevole e i principi dell'Universal Design for Learning diventino il palinsesto didattico della Scuola: si tratta di rivisitare i concetti di facilitazione, semplificazione, riabilitazione, di per sé più o meno implicitamente limitanti in quanto attivano già a priori posizioni riduzionistiche, sia in termini concettuali che contenutistici poiché si basano sulla pseudocertezza che in presenza di una fragilità è necessario e sufficiente diminuire quantitativamente la richiesta, quando invece si tratta di diversificarla qualitativamente. Due sono i costrutti metodologici che possono giungere in aiuto di ciò: l'interdisciplinarietà e il cooperative learning.

Attraverso la metodologia interdisciplinare i docenti, prima ancora dei discenti, si trovano *costretti* al confronto interno e alla ricerca di obiettivi formativi condivisi da sviluppare attraverso la varietà degli obiettivi disciplinari, i quali entrano in rapporto fra loro per costruire una forma di competenza di maggiore livello. Ciò interviene sia sul processo di apprendimento che su quello di insegnamento, andando a modificare il punto di partenza e quello di arrivo. Non si tratta più di fissare, sbagliando, i contenuti disciplinari come obiettivo, ma di utilizzarli come strumenti, come mezzi per perseguire gli obiettivi formativi, le competenze. La rielaborazione necessaria da parte dei docenti procura un inevitabile cambiamento di rotta nel loro stesso agire professionale che si trasforma in una ricerca costante della migliore strada possibile per tutti e per ciascuno.

Allo stesso modo il cooperative learning apre ad esperienze di notevole impatto sia per chi insegna che per chi impara; poter lavorare in gruppo alleggerisce la paura di sbagliare ma aumenta la responsabilità sul risultato, poiché il gruppo *pretende* che ciascun membro offra ciò che è in grado di dare; il cooperativismo non chiede a tutti le stesse performances,

(18) L. d'ALONZO, *La differenziazione didattica per l'inclusione*, op. cit.

bensi a ciascuno di offrire ciò che sa fare in funzione del risultato. Inoltre, attraverso tale metodologia si sviluppa, anche negli studenti che non presentano criticità, la riflessione metacognitiva sul sé e sul proprio patrimonio competenziale poiché si trovano nella situazione di potersi mettere alla prova anche nei riguardi dei compagni con fragilità.

L'Universal Design for Learning¹⁹ ci offre strumenti efficaci per poter intervenire su tutti gli aspetti della vita scolastica andando a verificare la loro accessibilità; ci dimostra, inoltre, che la maggiore accessibilità non è sinonimo di maggiore facilità, non corrisponde quindi a esercitazioni semplificate, quanto a esercitazioni chiare: è questo l'elemento fondante e rivoluzionario di tale teoria, che la scuola tutta deve fare proprio: riuscire a insegnare con chiarezza non significa facilitare il compito ma renderlo fruibile; non equivale a semplificarlo quanto ad adattarlo alle modalità di apprendimento dell'essere umano; coincide col tentativo, squisitamente pedagogico, di attrarre le/gli studentesse/i verso la conoscenza e la competenza e di favorire ciò in quanti più possibile, riconoscendo quindi cittadinanza scolastica anche alle/gli studentesse/i con BES, ai docenti nominati su posto di sostegno, alla pedagogia speciale come varco per una scuola adatta a chiunque, una scuola che vuole abbandonare i meandri delle *teste piene* per contribuire all'opportunità di formare *teste ben fatte*²⁰.

Abstract

Inclusione: l'accomodamento ragionevole come professionalità diffusa

Obiettivi: nella scuola, nonostante l'abbondanza di atti normativi, di ricerche scientifiche e di aggiornamenti continui, prevale ancora troppo la scelta univoca di metodi, mezzi, strumenti e obiettivi, una sorta di allineamento artificiale che in definitiva facilita apparentemente la professione docente fissando un risultato omologato e standardizzato che non trova coincidenze reali con lo sviluppo cognitivo e affettivo degli esseri umani, con le differenze fenotipiche che necessariamente fanno di ciascun individuo un individuo unico. **Metodologia:** analisi teorica sulle differenze concettuali fra le azioni didattiche basate sostanzialmente sulla semplificazione e quelle possibili basate sull'accomodamento ragionevole e l'Universal Design for Learning. **Risultati:** è

(¹⁹) A. MANGIATORDI, *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, ETS, 2017.

(²⁰) E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, 2000.

*necessario operare un passaggio da una forma di intervento ancora troppo imbrigliato di assistenzialismo, ad una forma più scientifica di formazione, da un concetto pessimista di irreversibilità ad un concetto ottimista di possibilità. **Limiti e implicazioni:** nonostante le evidenze scientifiche a livello internazionale, la riflessione è ancora poco diffusa all'interno degli istituti scolastici; è necessario e urgente la formazione dei docenti di ogni ordine e grado scolastico. **Originalità:** i principi sostenuti dall'Universal Design for Learning, insieme al concetto di Accomodamento ragionevole sostenuto dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, possono rappresentare una rivoluzione pedagogica nei processi di inclusione.*

Parole chiave: *Inclusione, Accomodamento Ragionevole, Universal Design for Learning, Interdisciplinarietà.*

Inclusion: reasonable accommodation as a widespread professionalism

Purpose: *in school, despite the abundance of regulatory acts, scientific research and continuous updates, the univocal choice of methods, means, tools and objectives still prevails too much, a sort of artificial alignment that ultimately apparently facilitates the profession teacher setting a homologated and standardized result that does not find real coincidences with the cognitive and affective development of human beings, with the phenotypic differences that necessarily make each individual a unique individual. **Methodology:** theoretical analysis of the conceptual differences between teaching actions based substantially on simplification and possible ones based on reasonable accommodation and Universal Design for Learning. **Results:** it is necessary to make a transition from a form of intervention that is still too harnessed to assistentialism, to a more scientific form of training, from a pessimistic concept of irreversibility to an optimistic concept of possibility. **Research Limits and implications:** despite scientific evidence at an international level, reflection is still not widespread within schools; the training of teachers of all levels and levels is urgently needed. **Originality:** the principles supported by Universal Design for Learning, together with the concept of Reasonable Accommodation supported by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, can represent a pedagogical revolution in inclusion processes.*

Keywords: *Inclusion, Reasonable Accommodation, Universal Design for Learning, Interdisciplinarity.*

Il disagio di fronte alla disabilità. Un deflagrante implicito su cui centrare ricerca e formazione degli insegnanti

*Matteo Schianchi**

Sommario: **1.** Il disagio di fronte alla disabilità, un tema misconosciuto. – **2.** Le origini psichiche del disagio. – **3.** Le origini socio-culturali del disagio. – **4.** Gli insegnanti e il disagio di fronte alla disabilità. – **5.** Conclusioni.

1. Il disagio di fronte alla disabilità, un tema misconosciuto

La lunga presenza di alunni con disabilità all'interno dell'ordinario percorso scolastico; la loro gestione attraverso figure specifiche come insegnanti di sostegno, educatori, assistenti; processi educativi e quotidianità scolastica che si dipanano tra strumenti, modalità, contesti relazionali che sappiamo essere articolati, complessi e contraddittori ci hanno fatto dimenticare qualcosa che è continuamente presente: la disabilità pone problema. In sostanza, la gestione di queste presenze ormai ordinarie nel mondo scolastico ha portato a misconoscere il disagio psicologico, sociale e relazionale che ci assale, quando siamo di fronte alla disabilità, tanto più se questa è di tipo complesso. Funzionamenti, linguaggi, modi di relazionarsi, comunicare e apprendere non ordinari, situazioni difficili, dolorose, di cui si hanno talora pochi strumenti di decifrazione ci pongono problema e, in fondo, ci inquietano. Anche se non ce lo diciamo apertamente.

Questo disagio ha radici profonde ed effetti decisivi sulle relazioni e sui processi educativi, anche se raramente la letteratura didattica, socio-educativa pone tali questioni. L'innegabile affinamento della riflessione sui

* *Ricercatore, Università degli Studi Milano-Bicocca, matteo.schianchi@unimib.it.*

modelli da seguire (classificazione ICF, modello sociale, universal design); l'attenzione sul piano normativo a centrare la collegialità dell'inclusione scolastica non relegandola solo al docente specializzato (d.m. 182/2020) continuano a confrontarsi con un senso comune e scolastico pervicace che continua a considerare chi ha una disabilità come un soggetto inferiore. Lo scetticismo sull'inclusione scolastica a base scientifica non solo serpeggia nella scuola, ma continua a basarsi su idee e pratiche basate su «una cultura giuridica individuale-medica [che] indebolisce quella pedagogica e il lavoro della scuola, delegittima gli insegnanti curricolari e delega quelli speciali, dà fiato a sirene specialistiche e iperterapeutiche»⁽¹⁾.

All'interno di queste dimensioni complesse, critiche, contraddittorie tra loro si muovono non solo la quotidianità scolastica, ma anche la formazione degli insegnanti e la ricerca scientifica. Continuano tuttavia a mancare una più compiuta riflessione e formazione sulle dinamiche di inferiorizzazione delle persone con disabilità, un'attenzione alle radici sociali, psicologiche e relazionali che istituiscono continuamente, in modo violento, classista e del tutto arbitrario, un'identità sminuita di chi ha alcune menomazioni, specie se complesse o di tipo intellettivo. Manca una più compiuta messa a tema del disagio profondo che provoca la presenza della disabilità, un disagio che né le norme, né strumentazioni didattiche affinate, né la condivisione e la continua frequentazione possono cancellare. Le dinamiche e i sacrosanti principi di inclusione basati sull'idea che attraverso la quotidiana frequentazione, la condivisione di luoghi, relazioni, processi formativi tra “normodotati” e “disabili” sono spesso lasciate a dimensioni spontanee, ad approcci puramente emotivi e raramente oggetto di riflessione. La condivisione di luoghi ed esperienze tra persone diverse è necessaria e imprescindibile, ma non cancella, spontaneamente e magicamente, né il disagio soggettivo di fronte alla disabilità, né dinamiche di inferiorizzazione delle persone che ne sono portatrici. Anzi, da tempo, la letteratura di stampo sociale e psicologico continua a ricordarci che il disagio psicologico provocatoci dalla disabilità è continuamente presente, profondo e non può essere neutralizzato

⁽¹⁾ D. IANES, G. AUGELLO, (2019), *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Erickson, 2019, p. 45

nemmeno da una maggior conoscenza ⁽²⁾. Le forme di stigmatizzazione e di disprezzo verso chi ha una disabilità non si riducono, necessariamente, con la familiarità ⁽³⁾. Alcuni atteggiamenti di accettazione positiva delle diversità a livello esplicito sono contraddetti da forme implicite di rifiuto ⁽⁴⁾. I processi di inferiorizzazione delle persone con disabilità sono culturalmente e socialmente molto radicati, al punto da risultare naturali, e continuamente soggetti a rinnovamento ⁽⁵⁾.

Tutte queste dimensioni si riproducono, continuamente, nel senso comune, nella socialità ordinaria e in tutti quei luoghi in cui è presente la disabilità, tanto in servizi specializzati, quanto in ambienti plurali e condivisi, come la scuola. Anzi, una delle più recenti formulazioni del concetto di stigmatizzazione elaborato da E. Goffman insiste proprio sul fatto che lo stigma è continuamente presente in situazioni e figure professionali strettamente a contatto con situazioni di disabilità. Lo stigma non è cioè legato a una negazione dell'altro e della sua mancata ordinarietà: è espressione di uno specifico senso morale e di una serie di emozioni e sentimenti che chiedono di affermarsi. È il senso morale del disagio di fronte ai funzionamenti non ordinari che invoca continuamente il bisogno di ordinarietà, il normale corso delle cose. Lo stigma è dunque un elemento attraverso cui i membri di una comunità locale, un microcosmo, esprimono e difendono la loro adesione ad alcuni valori: ciò può comportare l'adozione di criteri stigmatizzanti, se non violenti e discriminatori verso chi è considerato responsabile, con la sua anomala presenza e i suoi anomali funzionamenti, di metterli in discussione ⁽⁶⁾.

Nel considerare che nessuna azione educativa e didattica può essere radicalmente efficace se questo disagio legato alla presenza di disabilità non è seriamente affrontato dalle figure docenti né è elaborato, sul piano educativo, nelle relazioni e interazioni tra pari (e tanto meno nel bagaglio che ciascun giovane ha con sé), questo articolo ha come principale obiettivo una messa a tema del disagio di fronte alla disabilità e dei suoi effetti,

⁽²⁾ M. MANNONI, *Il bambino ritardato e la madre. Studio psicoanalitico* (1964), Boringhieri, 1982; P. BRAUD, *Violence symbolique et mal-être identitaire*, in *Raisons politiques*, 2003, n. 9, pp. 33-47.

⁽³⁾ E. GOFFMAN, *Stigma. L'identità negata* (1963), Ombrecorte, 2003.

⁽⁴⁾ C. VOLPATO, *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Laterza, 2019.

⁽⁵⁾ M. SCHIANCHI, *Il debito simbolico. Uno studio di storia della disabilità in Italia tra Otto e Novecento*, Carocci, 2019.

⁽⁶⁾ A. KLEINMAN, *Santé et stigmaté*, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, n. 143, pp. 97-9.

sia come oggetto di ricerca necessariamente pluridisciplinare sia nella prospettiva della formazione degli insegnanti. Del resto, tale dimensione non è oggetto di attenzione e formazione specifica per nessuno degli studenti che si candida a lavorare con la disabilità (Tfa sostegno, formazione primaria, scienze dell'educazione, scienze pedagogiche, assistenza sociale). La dimensione psico-sociale, coi suoi esiti esistenziali e relazionali, è spesso centrata, anche sul piano formativo, sulla persona con disabilità, non sulle figure educative, né sulle dinamiche relazionali tra l'una e le altre.

Si affrontano dunque in questo articolo una serie di aspetti critici che concettualmente si collocano ancor prima di quelle competenze etiche che, pur dovendo essere oggetto di consapevolezza riflessiva e principio integratore della professionalità dell'insegnante, non sono esse stesse oggetto di specifica attenzione neanche in una delle formazioni più specifiche ai temi della disabilità come il tfa sostegno ⁽⁷⁾. Procedo prima individuando gli elementi salienti di tale disagio con le sue ricadute relazionali-pedagogiche, poi mostrando alcune tracce di questo disagio emerse in un corso per specializzandi al sostegno.

2. Le origini psichiche del disagio

È inutile negare che di fronte alla disabilità, per istinto, si prova tutta una gamma di sentimenti che non si tratta né di nascondere, né di mettere sotto silenzio né di censurare, ma di comprendere. Lavorando con le persone con disabilità si rischia, in effetti, di costruire relazioni educative che si portano dietro, in modo del tutto inconsapevole, sia questo nostro disagio sia una considerazione sminuita e inferiorizzante di quelle persone. Le principali chiavi per comprendere queste dinamiche ci vengono da studiosi francesi.

Allorché alcuni studi avevano affrontato negli anni Sessanta le origini e gli effetti psichici di fronte alla disabilità intellettiva in ambito familiare, dobbiamo alla psicologa Simone Sausse l'aver introdotto, nel corso degli anni Novanta, il perturbante come chiave per comprendere la disabilità

⁽⁷⁾ P. CALDONI, F. DETTORI, G. MANCA, L. PANDOLFI, *I antéInsegnanti di sostegno in formazione e sviluppo della competenza etica. Un'esperienza presso l'università di Sassari*, in *Form@re, Open journal per la formazione on rete*, 2021, n.2, 64-77.

(⁸). Il concetto è stato coniato da Freud (1919) in un articolo riconosciuto decisivo sotto molti aspetti e, in realtà, poco focalizzato sulla condizione riconducibile alla disabilità, nozione che evidentemente non esisteva all'epoca.

Secondo il padre della psicanalisi, di fronte a diversi tipi di menomazioni siamo perturbati, sensazione che sta nella sfera di ciò che ci risulta spaventoso, causa di angoscia e orrore. A muovere i meccanismi di tale sentimento, a tesserne le fila, è il nostro inconscio. Perturbante non è ciò che ci è sconosciuto (e di cui si può avere paura), ma è ciò che avrebbe dovuto restare nascosto, segreto e invece, è riemerso. È qualcosa che era diventato estraneo attraverso il processo di rimozione e invece, improvvisamente, è riaffiorato. A «molti uomini appare perturbante in sommo grado ciò che ha rapporto con la morte [... poiché] il nostro inconscio si rifiuta di accogliere l'idea della propria mortalità» (⁹). Tuttavia, tra le situazioni che perturbano ci sono, oltre ad epilessia e follia, anche le infermità del corpo, le mutilazioni in particolare: «Il profano vede qui la manifestazione di forze che non aveva supposto di trovare nel suo prossimo, ma di cui è in grado di percepire oscuramente il moto in angoli remoti della propria personalità» (¹⁰).

Nella distinzione e nelle continuità, tra “il normale e il patologico”, anche il filosofo francese G. Canguilhem, maestro di M. Foucault a cui dobbiamo altre chiavi decisive per comprendere la nostra relazioni con gli *anormali*, (¹¹) aveva reinterpretato, attraverso il concetto di mostro, le nostre reazioni di fronte a simili menomazioni. Di fronte a questo “scacco della vita” proviamo timore perché ci interpella doppiamente: tale scacco avrebbe potuto prodursi in noi, oppure potrebbe, o avrebbe potuto, venire da noi (¹²).

Queste interpretazioni di matrice freudiana, con alcune componenti legate allo strutturalismo il cui padre C. Lévi Strauss aveva posto la dimensione archetipica delle menomazioni corporee (legate in particolare

(⁸) S. SAUSSE, *Specchi infranti. Uno sguardo psicoanalitico sull'handicap, il bambino e la sua famiglia* (1996), Ananke, 2006; ID., *Da Edipo a Frankenstein. Figure dell'handicap* (2001), Ananke, 2009.

(⁹) S. FREUD, *Il perturbante* (1919), in ID., *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Boringhieri, 1969, vol. I, p. 270.

(¹⁰) S. FREUD, *op.cit.*, p. 296.

(¹¹) S.M. FOUCAULT, *Gli anormali. Corso al Collège de France, 1974-1975* (1999), Feltrinelli, 2000.

(¹²) G. CANGUILHEM, *La conoscenza della vita* (1962), Il Mulino, 1976.

al camminare) come elementi fondanti del mito, ⁽¹³⁾ possono essere ulteriormente approfondite secondo altre correnti dello studio della psiche ⁽¹⁴⁾.

Interessante è la riflessione del primo inventore del concetto di perturbante, Jentsch (1906), secondo cui l'innescò di sentimenti di angoscia ed orrore prodotti, per esempio, dal vedere movimenti corporei che ci paiono innaturali manda in frantumi la nostra armonia psichica. Il problema che ci si pone, non è l'anomalia della persona menomata, ma la nostra reazione di incertezza scatenata dalla necessità di decifrare quella condizione. È la difficoltà nel compiere tale operazione a innescare il sentimento istintivo del perturbante, è un'incertezza di tipo intellettuale che produce diverse reazioni (diffidenza, confusione, impressionabilità, fino al terrore). Si cerca di evitare ciò che ci perturba. Per sottrarsi a tali sentimenti, restituire un ordine all'esperienza, l'oggetto deve essere ricodificato e riconvertito da estraneo a familiare. Eppure, l'effetto perturbante perdura, agisce in noi anche dopo questa ricodifica ⁽¹⁵⁾.

Dato che è sempre imprevedibile, imprevedibile, e indesiderabile, la disabilità ha un effetto traumatico che si impone alle nostre psiche: le impedisce di pensare e integrare armoniosamente gli elementi del mondo esterno. Lo sguardo, di fronte alla disabilità, è posto di fronte ad una dimensione assurda di cui non ci si capacita, che non si riesce a comprendere. A questa situazione proprio non si riesce a dare un senso. La difficoltà di rapportarci con la disabilità non si colloca solo nel nostro inconscio, ma nel nostro modo di pensare e vivere il corpo. Qui si innesta un'altra interpretazione che è utile considerare.

Sappiamo, infatti, intimamente e nella materialità stessa del nostro vivere, l'importanza che ha il nostro corpo nella costruzione del nostro mondo biologico, psichico e sociale: «il corpo proprio significa la sfera della nostra esistenza presente qui e ora, estesa nello spazio» ⁽¹⁶⁾. Non facciamo, forse, sempre fatica a relazionarci con le complicate evoluzioni del corpo, con le sue esplosioni, i suoi tentennamenti, i suoi deperimenti? Noi sprofondiamo nel nostro corpo. Ecco perché «quando il suo

⁽¹³⁾ C. LEVI-STRAUSS, *Antropologia strutturale* (1958), Il Saggiatore, 1966.

⁽¹⁴⁾ M. SCHIANCHI, *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*, Carocci, pp. 31-48.

⁽¹⁵⁾ E. JENTSCH, *Sulla psicologia dell'Unheimliche* (1906), in R. CESERANI (a cura di), *La narrazione fantastica*, Nistri-Lischi, 1983, pp. 398-410.

⁽¹⁶⁾ L. BINSWANGER, *Il caso Ellen West* (1944), Einaudi, 2011, p. 169.

accordo col mondo subisce una rottura, la nostra esistenza si sente mancare il terreno sotto i piedi e cade nell'incertezza»⁽¹⁷⁾.

È qui che si condivide, tutti, la questione della disabilità come attentato al corpo e alla sua integrità. Per qualcuno (la persona con disabilità) è un vissuto. Per qualche altro (la persona senza disabilità) è un timore, una possibilità mai scampata per sempre. La persona con disabilità di fronte a noi, ed essa di fronte a sé stessa sia quando ha perso nel corso della vita la propria integrità corporea sia quando non l'ha mai avuta, ci rimanda dunque ad un aspetto possibile del nostro stare al mondo. Ci rimanda alla nostra difficoltà di pensare di poter vivere con una disabilità, ma anche all'inevitabile declinare della vita. L'incontro con la disabilità mette in discussione le alternative esistenziali, continuamente basate sul corpo, tra vita e morte, tra ideale e reale. Secondo questa ulteriore chiave di lettura, il perturbante, diversamente dal pensiero di Freud, non è legato all'inconscio. Non fa cioè emergere ciò che era nascosto e doveva restare nascosto, ma è proprio il diventare visibile dell'originaria angoscia esistenziale che caratterizza il nostro stare al mondo.

3. Le origini socio-culturali del disagio

Queste dimensioni brevemente indicate centrate sulla dimensione prettamente psichica, come si è visto, hanno origine nel corpo: l'unico denominatore comune tra gli umani, l'unico modo di cogliere ciò che chiamiamo individuo, la base del nostro stare al mondo, della nostra esistenza, della nostra identità, delle nostre relazioni. In effetti, la disabilità non è una questione che riguarda alcuni individui, le loro famiglie e di cui ci sono professioni e servizi che se ne occupano: è una questione intrinsecamente legata alla natura stessa degli esseri umani. Quella che oggi chiamiamo disabilità, è una condizione biologica e sociale che caratterizza la storia dell'umanità. Il corpo integro e il corpo menomato esistono, entrambi, da sempre. Non esiste storia dell'umanità senza menomazioni. Tuttavia, questa condizione è considerata come anomala, deviante rispetto alla normalità. Al contrario, la natura biologico-sociale umana è fatta, nel contempo, di integrità e di menomazioni corporee congenite o acquisite causate da malattie, errori genetici, infezioni, infortuni,

⁽¹⁷⁾ L. BINSWANGER, *Per un'antropologia fenomenologica. Saggi e conferenze psichiatriche* (1955), Feltrinelli, 2007, p. 67.

incidenti di varia natura, scontri, eventi bellico-militari, infortuni sul lavoro, forme di punizione e di tortura, comportamenti autolesivi, cattive condizioni igienico-sanitarie, alimentari. Questa natura biologica non univoca, ma fatta di entrambe le dimensioni corporee, è continuamente rimossa, negata in tutte le dimensioni sociali e culturali e nella nostra stessa psiche.

Tutti i tipi di disabilità (fisiche, intellettive, psichiche, sensoriali) coinvolgono sempre, anzitutto, funzioni e usi del corpo. È proprio poiché coinvolge il corpo che la disabilità è un tema antropologico universale⁽¹⁸⁾. Il corpo non è semplicemente un involucro biologico: non ci si divide mai tra corpo e anima, tra soma e psiche, tra sensibilità e intelletto, tra istinto e spirito. Il corpo, le relazioni che vi costruiamo e l'immagine che ne abbiamo sono parte della nostra interiorità. Nel corpo, sul corpo, la nostra sfera psichica e la nostra sfera sociale si incrociano, si intrecciano senza soluzione di continuità, è una precondizione: «Il rapporto con il mondo è un rapporto di presenza al mondo, di essere al mondo, nel senso di appartenere al mondo, di esserne posseduti [...] Noi apprendiamo da e attraverso il corpo. L'ordine sociale si iscrive nei corpi»⁽¹⁹⁾. Per queste ragioni, psichiche e sociali, psichiche perché sociali e viceversa, la disabilità ci riguarda, sempre, tutti, individualmente e collettivamente, e ci pone continuamente problema. È un tema che interpella l'idea che l'essere umano ha della propria natura. Suscita domande sui modi, sul senso di stare al mondo, sul confine tra umano e non umano, tra normale e anormale, tra vita e morte. Pone interrogativi sulle ragioni per cui si sviluppano menomazioni che portano a deviare da quella che è considerata normalità, sul loro significato, sulla possibilità di curarle, guarirle, gestirle, normalizzarle. Il corpo disabile mette cioè in luce qualcosa che riguarda tutti i corpi. Non si può astrarre il sociale dal corpo. I corpi sono, sempre e da sempre, nella pratica, sottoposti a letture e costruzioni sociali e culturali. Ciò vale nel vivere i corpi e nel pensarli. Il corpo, compreso quello con disabilità è sempre, continuamente e immediatamente investito di valori e significati sociali.

Nella nostra quotidianità, in modo inconsapevole, classifichiamo i corpi e le persone. I corpi sono sempre classificati in relazione al sesso, all'età e al rendimento⁽²⁰⁾. La disabilità mette in dubbio il fatto che si possa

⁽¹⁸⁾ M. SCHIANCHI, *Il debito simbolico*, op. cit.

⁽¹⁹⁾ P. BOURDIEU, *Meditazioni pascaliane* (1997), Feltrinelli, 1998, p. 148.

⁽²⁰⁾ M. MAUSS, *Le tecniche del corpo* (1934), Ets, 2017.

ricoprire pienamente i ruoli sociali che competono, a tutte le età e nelle loro evoluzioni, alle donne e agli uomini. La presenza di menomazioni mette in discussione la realtà e il senso che si attribuisce alle cose del mondo per cui ha valore sociale chi, attraverso il corpo, è in misura di garantire la produzione e la riproduzione dell'ordine sociale: «Poiché gli schemi classificatori attraverso i quali il corpo è percepito e valutato praticamente sono sempre doppiamente fondati, nella divisione sociale e nella divisione sessuale del lavoro, il rapporto con il corpo si specifica secondo i sessi e secondo la forma assunta dalla divisione del lavoro fra i sessi in funzione della posizione occupata nella divisione sociale del lavoro» ⁽²¹⁾.

Sotto l'egida di tutta questa serie di relazioni che abbiamo col corpo, la persona con disabilità, per via di quel corpo e delle sue funzioni compromesse, ci sembra, intuitivamente, poco adatta (in-abile, dis-abile, in-valida) a stare al mondo: la sua esistenza risulta problematica. L'individuo ordinario per noi è colui che agisce per produrre valore e aumenta il proprio valore attraverso relazioni, lavoro, scambio. Le ragioni psichiche, sociali, culturali, per cui da sempre la disabilità ci pone problema contribuiscono a temere questa dimensione intrinseca dell'umanità, a considerare quella dimensione come anomala, innaturale, indesiderabile. Lo status di inferiorità che attribuiamo agli individui di qualsiasi età con qualche menomazione è dunque puro e inconsapevole automatismo. Le stigmatizzazioni, le discriminazioni, i pietismi più o meno inconsapevoli, le forme di assistenzialismo, la riduzione a individui e cittadini di grado inferiore, come è noto, sono chiare conseguenze di queste dinamiche.

4. Gli insegnanti e il disagio di fronte alla disabilità

L'incontro con la disabilità non è mai neutro. Le difficoltà di rapportarsi con la complessità del corpo disabile riguardano tutti gli esseri umani, non ne sono immuni neppure le persone che si trovano a lavorare con la disabilità. Si tratta inoltre di considerare il loro impatto su tutti quei dispositivi sociali e pedagogici che hanno come compito e obiettivo di affrontare le questioni della disabilità, di fornire delle risposte specifiche sul piano sociale, sanitario, pedagogico nell'intento, in nome della solidarietà sociale sancita per esempio dalla Costituzione italiana, sia di

⁽²¹⁾ P. BOURDIEU, *Il senso pratico* (1980), Armando, 2005, pp. 111-12.

riconoscere alle persone con disabilità una dignità umana, civile e sociale, sia di favorire la loro partecipazione e inclusione nella società su base di eguaglianza con tutti gli altri, come sancisce la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (2006 e dal 2009 legge dello stato italiano).

In queste dinamiche è coinvolta sia la scuola (una delle agenzie chiamate ad occuparsi di alcune dimensioni della disabilità) sia la figura del docente curricolare e specializzato. Concentrandoci in questa sede su quest'ultimo, è chiaro che la sua capacità di affrontare queste dimensioni è decisiva: ne va della sua capacità di affrontare il proprio ruolo, di costruire una relazione armoniosa con l'alunno con disabilità, con il resto della classe e con gli altri colleghi. È evidente, infatti, che se nella propria interiorità si teme la disabilità, si prova disagio, si fatica a vedere di fronte a sé uno studente e un individuo a parte intera, il docente trasmette, inconsapevolmente, quella immagine contribuendo, a propria volta, alla costruzione di una identità sminuita e inferiorizzata di quell'alunno attraverso atteggiamenti, parole, sguardi, silenzi e con tutte le quotidiane azioni educative e didattiche che, evidentemente, confortano quella inferiorizzazione. Lavorare con le persone con disabilità non è un'azione pedagogico-sociale che applica norme, disposizioni, programmi e misure specifiche. È un processo che, per fare realmente ciò che si dovrebbe prefiggere (inclusione, partecipazione, apprendimenti, espressione di sé nelle specifiche condizioni di disabilità), deve continuamente avere come premessa e come esito educativo l'idea che per quanto la disabilità possa essere una condizione spesso difficile, incomprensibile, dolorosa, fastidiosa, insopportabile, ogni individuo, per quanto caratterizzato da menomazioni più o meno importanti è non solo una persona, in senso etico o giuridico, ma è un soggetto in divenire. Diversamente, anche all'interno di ottiche, misure, dimensioni apparentemente inclusive continuano a prodursi forme di inferiorizzazione.

Se, infatti, nella nostra psiche, nelle nostre relazioni, in tutto il mondo sociale le persone con disabilità continuano ad essere considerate individui sminuiti, inferiori come è possibile, al contrario, includere, far apprendere, far partecipare chi ha alcune menomazioni, specialmente se importanti? Se considero l'altro un inferiore, qualcuno che non potrà mai fare e vivere normalmente, tutt'al più posso assisterlo, fornirgli alcuni strumenti, proporgli attività e percorsi formativi, momenti di condivisione e relazione, ma difficilmente si potrà uscire da quella dimensione di inferiorità e di ineguaglianza. L'inferiorizzazione delle persone con

disabilità ci precede sempre, nella psiche, nelle relazioni, nelle dinamiche sociali di fronte alla disabilità ed è talmente forte che è radicata anche nelle stesse persone con disabilità.

Per quanto sia certo che in queste dinamiche si producano scredito, stigmatizzazione, identità sminuite, tanto porre tali questioni nella formazione (iniziale e continua) quanto fare emergere tali vissuti di disagio è complesso. Queste dimensioni non sono considerate uno specifico oggetto di ricerca, né di attenzione: per esempio quando si affrontano le dimensioni più critiche a cui vanno incontro gli insegnanti specializzati più soggetti rispetto agli insegnanti curricolari alle dinamiche di burnout⁽²²⁾, oppure quando gli insegnanti specializzati parlano in prima persona⁽²³⁾. Si aggiungano poi le difficili possibilità di misurare il fenomeno: reticenza, vergogna, timore di essere giudicati e considerati poco adatti a ricoprire il ruolo di insegnante di sostegno portano i diretti interessati a tacere.

Alcune ricerche qualitative hanno già messo in luce lo sconvolgimento prodotto dalla disabilità: non solo perché contravvengono i funzionamenti ordinari e di cui non ci si riesce a capacitare, ma anche perché emergono sentimenti profondi e scomodi (potrebbe essere mio figlio)⁽²⁴⁾. Si fatica a far fronte al senso di vergogna e di inadeguatezza che provano i giovani con disabilità, a contrapporsi alle quotidiane dinamiche di timore, avversione, pietismo, incomprensione dei pari, ma anche dei colleghi insegnanti. L'inquietudine si esprime anche attraverso una preponderanza di attività di supporto a scapito della didattica; le funzioni del docente vengono meno producendo frustrazione: si è impreparati e non si fa ciò per cui lo si è, si prova senso di inadeguatezza, si lavora spesso in solitudine (solo con alunno con disabilità). Sembrano farsi largo comportamenti dispensativi, di esclusione dagli apprendimenti se non dai luoghi ordinari dove si fa scuola (la classe): «l'atto pedagogico

⁽²²⁾ A. M. MURDACA, P. OLIVA, A. NUZZACCI, *Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno*, in *Giornale italiano della ricerca educativa*, n. 12, 2014, pp. 99-120.

⁽²³⁾ F. FAZIO, G. ONGER, N. STRIANO (a cura di), *Storie di scuola. L'inclusione raccontata dagli insegnanti: esperienze e testimonianze*, Erickson, 2016; M. MAPELLI, *H. Diario impertinente di un insegnante di sostegno*, Erickson, 2018; C. FARINELLA, *L'insegnante di sostegno tra integrazione e inclusione*, Artestampa, 2021.

⁽²⁴⁾ C. SARRALIE, *Quand l'handicap s'invite à l'école. Une aventure singulière*, in A. BOISSEL (a cura di), *Quand le handicap s'invite au cours de la vie*, Érès, 2020, 129-144.

assume la dimensione preponderante della relazione di aiuto»⁽²⁵⁾. Paradossalmente, la denominazione di insegnante di sostegno favorisce questo tipo di immagine del docente.

Tutto ciò accade in un contesto come la scuola in cui la norma e la normatività continuano ad avere un peso decisivo (obiettivi minimi e massimi, competenze raggiunte o meno? ammesso o non ammesso? diploma o attestazione dei crediti formativi?). Le caratteristiche e le specificità di alcuni alunni con disabilità sfidano queste dimensioni, le mettono in discussione sul piano normativo, della quotidianità scolastica, degli apprendimenti. Si realizzano spesso situazioni che costruiscono, per gli alunni con disabilità, situazioni che quando non sono di stigmatizzazione sono di liminalità: gli alunni con disabilità finiscono per non essere né inclusi né esclusi restando in una sorta di limbo scolastico e sociale che, tuttavia non ne fa soggetti completamente partecipi delle relazioni, degli apprendimenti, della partecipazione⁽²⁶⁾. La vita scolastica è continuamente assediata da comportamenti ordinari che sembrano innocenti, ma che continuano a produrre identità sminuite: parole che sembrano innocenti (a te questa verifica agli altri un'altra), si usano continuamente categorie diagnostiche, per non dire degli acronimi, per identificare questi alunni (il Bes, un Dva, l'Adhd ecc.), oppure li si considera "speciali" o "diversamente abili". In sostanza si continua ad etichettarli: anche col linguaggio corrente e amministrativo si finisce per farne effettivamente "specifici e inferiori soggetti", oltre a diventare categorie dello spirito scolastico. La stessa nominazione di strumenti specifici certamente necessari (diagnosi, PDP, PDF), l'idea che debbano svolgere programmi scolastici "minimi" con dispense, compensazioni, strumenti alternativi che scattano come un riflesso incondizionato. Tutto ciò, nel linguaggio e nelle pratiche quotidiani, producono uno stigma legato alla difficoltà di fare i conti con la diversità e riconferma gerarchie di procedure, saperi e individui. Pensiamo ai tempi passati dagli alunni con disabilità fuori dalla classe, dal loro essere seguiti da figure il cui statuto è scolasticamente svalutato. Le certificazioni, le diagnosi, tutti le procedure e gli iter medici, amministrativi, burocratici per accedere a servizi e prestazioni, specifici per la propria condizione (e a cui si ha diritto), e che motivano

⁽²⁵⁾ C. SARRALIÉ, *op. cit.*, p. 139.

⁽²⁶⁾ M. SCHIANCHI, *A proposito di liminalità. Riflessioni su un concetto antropologico come chiave che interroga il sistema formativo e il suo ruolo nel sociale*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 2019, n. 4, 399-409.

e giustificano le figure professionali, i dispositivi e i denari che vanno insieme, entrano nella scuola in tutto un circuito di pensieri, pratiche, percezioni e relazioni che sono, nei fatti, occasione continua di produzione di stigma.

Dietro a tutte queste dinamiche c'è il disagio di fronte alla disabilità. È una dimensione implicita, difficile da misurare pur essendo presente, allo stato incorporato, nei nostri disagi, timori, tentennamenti di fronte alle persone con la disabilità, e tanto più queste ultime complesse (in termini corporei, intellettivi, comunicativi) o plurime. Per questo ho somministrato alcuni questionari nel corso da me condotto su Pei e progetto di vita al gruppo di specializzandi (220 persone) per il sostegno per la scuola di primo e secondo grado presso l'Università di Milano-Bicocca da me tenuto tra febbraio e marzo 2021. Questo campione, naturalmente, non è affatto rappresentativo, ma ha costituito un banco di prova per cogliere, almeno in parte, alcune tracce delle dimensioni teoriche precedentemente descritte. I dati proposti, in tutta la loro parzialità, rappresentano dunque una spia di quel disagio che, per essendo presente, fatica sempre ad emergere.

Si è cercato fin dall'inizio del corso di provocare e testare le reazioni e i disagi di fronte alla disabilità. Per esempio, mostrando il video della ricostruzione dell'esperienza di vita autonoma di un gruppo di giovani adulti con trisomia 21 presso la Casa al Sole di Pordenone. Il video (sconosciuto al 98,6% dei partecipanti) ha suscitato una serie di reazioni visibili fin da subito (anche a distanza, con le lacrime di commozione che buccavano lo schermo), confermate nella discussione successiva e nel questionario somministrato a fine lezione. In merito agli effetti suscitati da questo video, una parte dice di aver provato sentimenti di divertimento e ilarità (19,1%, 42 risposte) di fronte alle situazioni di ambiguità, svelamento, divertimento mostrate dal cortometraggio. La maggioranza (54,1%, 119 risposte) afferma, invece, una sensazione di sorpresa dal momento che non era a conoscenza dell'esistenza di esperienze di vita indipendente di persone con disabilità intellettiva. Altri ancora segnalano sentimenti di interesse poiché hanno già conoscenza di esperienze di questo tipo (26,8%, 59 risposte). Complessivamente siamo di fronte a sentimenti, reazioni emotive, che si confrontano, sfidano, contraddicono e mettono in discussione il sentire comune: le persone con trisomia non possono avere "ordinarie" vite adulte autonome, fatte di indipendenza, lavoro, relazioni di coppia, gestione domestica, del denaro e del tempo libero.

Il video in questione è del resto costruito per contraddire i pregiudizi e il senso di superiorità del personaggio che entra nella casa del Sole. La vita di questi adulti, nella prospettiva del “progetto di vita”, ingaggia certamente tutte le persone del corso: è una dimensione su cui, anche in ambito scolastico si riflette abitualmente (35,7%, 79 risposte), anche se la maggioranza delle persone, pur ritenendolo importante e necessario, non sa come integrarlo nella propria professionalità di insegnanti di sostegno (64,3%, 142 risposte). Ciò che sta oltre la scuola, l’età adulta, il progetto di vita sono un tema di interesse, ma non si sa come affrontarli (il corso Tfa, del resto era stato avviato da poco).

Si è provato a mettere questi corsisti di fronte al disagio che provoca la disabilità mostrando un video il cui protagonista è Claudio Imprudente, figura di rilievo del mondo della disabilità italiana (anche se il 97,7% del campione analizzato dichiara di non conoscerlo) in quanto formatore, autore, presidente del centro di documentazione H di Bologna, ecc. Imprudente ha una tetraplegia, non parla: ai suoi pensieri dà voce un interprete che segue il suo comporre parole fissando rapidamente con lo sguardo le lettere riportate su una tavola di plexiglass. Questa modalità di comunicazione, certamente, è di primo acchito sorprendente e spiazzante.

Di fronte a questa visione il campione di persone sottoposte a questionario aveva due opzioni per inquadrare i propri sentimenti. Emergono sentimenti di impressione (32,4%, 71 risposte), stupore (72,6%, 159 risposte), senso di incomunicabilità (9,1%, 20 risposte), necessità di fuggire dalla situazione (12,8%, 28 risposte). Le argomentazioni di Imprudente, attraverso il suo specifico modo di comunicare, sono risultate incomprensibili durante tutta la durata del video (11 minuti circa) per alcune persone (6,4%, 14 risposte); per una parte sono risultate chiare fin da subito (25,1%, 55 risposte) mentre per la maggioranza, con lo scorrere del tempo ci si è abituati alla modalità comunicativa e gli argomenti risultavano più chiari (68,5%, 150 risposte).

Una domanda aperta successiva, formulata in termini generali e senza alcun indirizzamento da parte mia, invitava ad individuare aspetti e dimensioni su cui puntare per favorire l’educazione inclusiva di un ipotetico alunno con funzionamenti simili a quelli di Imprudente. Le risposte aperte alla domanda (219 in tutto) sono articolate e ricche, molto rare sono quelle sbrigative e formali. Pur nella loro complessità si possono individuare alcuni grandi filoni tematici per inquadrare le risposte che propongono le strategie che intenderebbero applicare questi candidati ad

acquisire l'abilitazione di insegnanti di sostegno (molti dei quali esercitano già la professione) per realizzare forme di educazione inclusiva per un ipotetico alunno con le caratteristiche del protagonista del video.

La maggioranza (38,3%, 84 risposte) punta su dimensioni contestuali di diversa natura che sembrano utili a favorire la partecipazione, l'espressione, la singolarità dell'alunno con disabilità. Al centro dell'attenzione non c'è solo la disposizione spaziale della classe, vi sono soprattutto la costruzione di contesti didattici adeguati (per esempio attraverso l'UDL), il puntare sulle relazioni con la famiglia e sulla costruzione di relazioni con il territorio (anche con attività extra scolastiche).

Un secondo filone di risposte (29,6%, 65 risposte) si indirizza su soluzioni (tecnologiche soprattutto), ma anche educative in vista della possibilità di disporre di strumentazioni sempre più adeguate a favorire la comunicazione dell'ipotetico alunno con disabilità, anche in vista di una sua maggiore autonomia. Questo tipo di risposte propone spesso anche l'introduzione di figure di supporto (assistenti alla comunicazione) e insiste sulla necessità di formazione di tutte le figure didattico-educative affinché siano disponibili le migliori possibilità di comunicazione e interazione necessarie all'alunno con disabilità.

Un terzo filone di risposte (26,9%, 59 risposte) propone attività e percorsi di sperimentazione e sensibilizzazione rivolti ai compagni di classe affinché sperimentino e si impadroniscano delle specifiche modalità di comunicazione adottate da Imprudente in vista sia di una maggior comprensione di quella condizione specifica e, soprattutto, della costruzione più solida di relazioni sociali e di comunicazione tra compagni e alunno con disabilità. Tra queste proposte qualcuno, in modo un po' polemico, afferma che anche gli altri insegnanti di classe dovrebbero padroneggiare queste modalità comunicative. Emerge, infatti, anche tra queste risposte, una questione piuttosto nota: la delega esclusiva all'insegnante di sostegno nella gestione dell'alunno con disabilità e la mancanza di relazioni educative col resto del corpo insegnanti.

Non per caso, in un altro questionario somministrato a questo stesso campione (e con due opzioni di risposta possibili), l'aspetto più importante in vista di una educazione inclusiva è legato proprio alle relazioni che si instaurano tra tutto il corpo docenti e gli alunni con e senza disabilità (79,1%, 174 risposte). Seguono le relazioni che si instaurano tra insegnante di sostegno, l'alunno con disabilità e la sua famiglia (56,8%, 125 risposte); la formazione e la motivazione personale del docente

specializzato (34,5%, 76 risposte) e infine l'applicazione di norme e linee guida ministeriali sulla scuola inclusiva (16,8%, 37 risposte).

Molte delle risposte alla domanda aperta sulle strategie educative che si potrebbero prevedere sottolineano la dimensione culturale dell'inclusione riportando un'affermazione di Imprudente nel video in questione, cioè il passaggio della persona con disabilità «da oggetto di assistenza a soggetto culturale». Nella gran parte delle risposte l'interesse per il tipo di comunicazione proposto è significativo e autentico e sottolinea l'importanza della relazione tra Imprudente e il suo interprete che gli dà voce. Nondimeno è impossibile non evidenziare che pur con tutte le precauzioni e attenzioni possibili, la grandissima maggioranza delle risposte è sottesa dal normalismo e da una visione specifica della disabilità: è lui che fa fatica a parlare, non io che faccio fatica a comprendere un modo simile di comunicare.

Tutto il disagio soggettivo di trovarsi di fronte a simili caratteristiche e modalità comunicative scompare. Le risposte cercano soluzioni, strategie, possibilità educative, ma eludono completamente quella dimensione iniziale. Solo un numero ridotto di persone (11, pari al 5% del campione) torna sulle dimensioni emotive, scomode, problematiche suscitate dal video come spunto di riflessione per interrogarsi ancor prima di tentare di trovare piste didattico-educative.

Queste risposte tornano con grande sincerità sul proprio senso di inadeguatezza, sul senso di disagio provocato da questa modalità di comunicazione: «Di fronte ad una simile disabilità il primo sentimento che mi arriva è quello di inadeguatezza: per affiancare una persona come quella del filmato credo si debbano avere conoscenze approfondite e dettagliate. Credo che la paura di sbagliare... Mi è capitato di cercare di comunicare con persone come quella del filmato e di sentirmi IO incapace». Si teme di non riuscire a supportare in classe un ragazzo con quelle caratteristiche. Qualcuno evoca, senza citarlo, il concetto di perturbante dicendo di aver provato una «prima sensazione di confronto con le paure più recondite insite nell'animo umano, impressione e necessità di fuggire da quella sensazione di sofferenza estrema».

Si afferma il senso di estraneità provocato da un modo di comunicazione mediato da terzi, un sentimento che, evidentemente, intercetta non solo la questione della relazione comunicativa ma anche la percezione della persona stessa che si esprime in questo modo. Ad una persona con ridotta autonomia personale si riesce, nelle relazioni, a riconoscere interamente

lo statuto di individuo? Qualcuno afferma che anche i compagni di classe potrebbero essere spaventati dall'aver in classe un compagno simile. Di fronte a simili criticità si afferma la necessità di «avere gli strumenti di conoscenza ci permette di affrontare in maniera più sicura situazioni che possono anche generarci paura». Si afferma anche il fatto che «bisognerebbe agire proprio sull'educazione alla disabilità, su un'antropologia della disabilità che comprende i molteplici punti di vista, le molteplici opzioni che si possono scegliere, le diverse strade che si possono percorrere per arrivare alla vera comprensione degli altri non in quanti diversi ma proprio in quanto "altri da noi". Studiare la disabilità dal punto di vista antropologico potrebbe portare alla comprensione e accettazione della diversità senza pregiudizi e senza timori».

Conclusioni

Il tema del disagio personale e professionale suscitato dalla disabilità non emerge neanche nelle relazioni presentate da questi specializzandi all'esame abilitativo finale. Espressioni riconducibili alla semantica del timore, del senso di inadeguatezza, di disagio sono molto rare e riconducibili esclusivamente a sentimenti o comportamenti osservati negli alunni con disabilità, mai a sé stessi, ai colleghi, ai compagni di classe. Il perturbante provocatoci dalla disabilità resta nel nostro inconscio, lo si accomoda quando emerge, ma non lo si affronta mai e del resto, come si è visto, è difficile dargli voce. Tuttavia, sappiamo che esiste e, quando lo si mette a tema anche in ambito formativo, prova a farsi largo⁽²⁷⁾. Come si è già detto questo tema non è oggetto né di una specifica letteratura, né di formazione specifica, anche nel corso per insegnanti di sostegno. Non fa certamente parte del bagaglio personale dei partecipanti al menzionato corso che si è cercato di fare emergere attraverso altri questionari. In merito alla conoscenza dei seguenti approcci alla disabilità, i partecipanti al corso (221 risposte in totale, 2 opzioni possibili di risposta), dichiara di conoscere in modo approfondito: nulla in modo

⁽²⁷⁾ Vertono sul disagio di fronte alla disabilità o di lavorare in ambito educativo in questo campo circa cinquanta relazioni di autoriflessione prodotte da studenti del corso di Pedagogia dell'integrazione tenuto dal sottoscritto (insieme a A. Mangiatordi, che ringrazio per l'analisi quantitativa delle relazioni finali del tfa) al corso di Scienze pedagogiche presso Università degli Studi di Milano-Bicocca, a.a. 2020-21.

approfondito (60,2%, 133 risposte); normative e linee guida del Miur (40,3%, 89 risposte); modello bio-psico-sociale ICF (25,8%, 57 risposte); Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (4,1%, 9 risposte); approccio del modello sociale (1,8%, 4 risposte); Index per l'inclusione (1,8%, 4 risposte); approccio del modello medico (1,4%, 3 risposte); non ne conosce alcuno lo 0,9%, 2 risposte.

La conoscenza dei temi della disabilità di queste persone si basa infatti su (213 risposte, 2 opzioni): esperienza con i ragazzi in classe e a scuola (76,5%, 163 risposte); frequentazione del corso tfa (54,9%, 117 risposte); letture specifiche (32,4%, 69 risposte); consultazione di piattaforme e siti e specializzati (14,6%, 31 risposte); confronto con i colleghi (14,1%, 30 risposte); letture di blog e forum di discussione in rete (3,8%, 8 risposte).

Pensando invece alla futura formazione in itinere questi partecipanti affermano (213 risposte, 3 opzioni possibili): di voler fare letture di libri e articoli specializzati in relazione ai casi di disabilità che si troveranno ad affrontare (73,7%, 157 risposte); di voler seguire altri corsi di approfondimento (60,1%, 128 risposte); di basarsi sull'esperienza diretta (58,7%, 125 risposte); di voler pensare a momenti di confronto coi colleghi (43,2%, 92 risposte); di consultare siti specializzati (36,3%, 78 risposte); di voler approfondire le questioni della disabilità in termini più generali e non solo didattici o legati al sostegno (27,7%, 59 risposte); di consultare contenuti web specializzati (8%, 17 risposte). Nessuno afferma che sarà stato sufficiente aver frequentato il corso tfa.

Per quanto parziali, le risposte ai questionari somministrati a questo campione fanno emergere alcuni temi di interesse anche per l'oggetto specifico di questo testo, il disagio di fronte alla disabilità. La sua presenza non è affatto sotterranea, anche se sottaciuta. Particolarmente interessante è anche la necessità di relazioni educative capaci di costruire inclusione a partire dalla relazione con gli altri colleghi. Questi insegnanti che si preparano ad entrare nella scuola (anche se molti di loro vi lavorano già) dalla porta di servizio del sostegno sanno che senza una partecipazione e una formazione condivisa da tutte le figure docenti, ragionare in termini di inclusione è improprio. Non a caso, anche le più recenti disposizioni ministeriali in materia (d.m. 182/2020), vanno oltre il noto principio dell'insegnante di sostegno assegnato alla classe, impongono la presa in carico della didattica degli alunni con disabilità anche ai docenti curricolari, che devono a loro volta formarsi sui temi della didattica inclusiva.

Tra gli elementi di formazione per gli insegnanti di sostegno e quelli curricolari si ritiene che un posto di rilievo debba essere rappresentato dalle dimensioni del disagio individuali e collettive, psichiche, sociali, pedagogiche, con le loro ricadute concrete in termini di inferiorizzazione delle persone con disabilità. Si tratta soprattutto, sul piano della ricerca e della formazione, non solo di far conoscere come si producono queste dinamiche, ma di individuare modalità costruttive, relazioni, vissuti che si oppongono a quella inferiorizzazione. Riconoscere a chi ha funzionamenti, modalità espressive, apprendimenti non ordinari una piena umanità, una dignità intrinseca reale non è affatto facile, né naturale. Non sono sufficienti né le normative, né strumenti didattico-pedagogici più o meno sofisticati. La prospettiva inclusiva, per prendere corpo ha bisogno di un substrato culturale che deve diventare oggetto specifico di riflessione e costruzione: i messaggi veicolati implicitamente dagli insegnanti rispetto alla disabilità contribuiscono a formare tale cultura nei discenti⁽²⁸⁾. In mancanza di saperi, riflessioni, pratiche condivise (nella ricerca, nella formazione, nella quotidianità scolastica) attorno alle dinamiche di disagio causate dalla disabilità e di inferiorizzazione di chi ha tali caratteristiche la partecipazione e l'inclusione, sempre riaffermate, rischiano continuamente di essere sommerse.

Abstract

Il disagio di fronte alla disabilità. Un deflagrante implicito su cui centrare ricerca e formazione degli insegnanti

Obiettivi: L'analisi è focalizzata su aspetti della disabilità sottaciuti in ambito scolastico e nella formazione degli insegnanti. **Metodologia:** teorica ed empirica, quantitativa. **Risultati:** i timori e gli imbarazzi degli insegnanti di fronte alla disabilità sono sabbia negli ingranaggi dei processi educativi è necessario farli emergere per affrontarli. **Limiti e implicazioni:** non sono state individuate soluzioni pedagogiche e formative; necessità di ricerca per introdurre tali questioni nella formazione degli insegnanti **Originalità:** incrocio tra questioni culturali e implicazioni didattiche su alcune questioni della disabilità poco affrontate in ambito pedagogico.

Parole chiave: *disabilità, inferiorizzazione, insegnanti, formazione*

⁽²⁸⁾ L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, 2017.

Discomfort in front of the disability. A deflagrating implicit on which to focus research and teacher training

Objectives: *The analysis focuses on aspects of disability that are overlooked in education and teacher training. **Methodology:** theoretical and empirical, quantitative. **Results:** teachers' fears and embarrassments in the face of disability are sand in the gears of educational processes and need to be revealed in order to confront them. **Limits and implications:** pedagogical and educational solutions have not been identified; need for research to introduce these issues into teacher training. **Originality:** crossroads between cultural issues and educational implications on some disability issues little discussed in pedagogy.*

Keywords: *disability, inferiorisation, teachers, training*

Le competenze dei docenti inclusivi. Rassegna della letteratura

Matteo Maienza*

Sommario: 1. Introduzione. – 2. Metodi. – 2.1. Criteri di inclusione – 3. Risultati. – 3.1. Sintesi delle evidenze. – 4. Discussione. – 5. Conclusione: mappa degli indicatori per le competenze inclusive.

1. Introduzione

L'utilizzo del *Profilo dei Docenti Inclusivi* (PDI) elaborato dall'Agenzia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva ⁽¹⁾ è stato definito un punto di partenza per l'individuazione dei contenuti, dei metodi e degli obiettivi di apprendimento validi per la formazione iniziale dei docenti inclusivi. L'asse fondamentale della proposta italiana di evoluzione dell'insegnante di sostegno passa attraverso l'aumento delle competenze inclusive dei docenti curricolari e la possibilità di intervenire nei processi di ridefinizione dei percorsi universitari per la formazione dei futuri docenti ⁽²⁾. Il PDI è basato su quattro valori fondamentali come risultato di un processo di analisi che ha coinvolto venticinque paesi europei, esaminando le rispettive pratiche inclusive e la formazione dei docenti. Alla base dei valori ispiratori del Profilo c'è l'idea di fornire ai docenti le competenze per valutare le diversità di tutti gli alunni come cardine di un'educazione democratica.

* *Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze.*

⁽¹⁾ EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION (EASNIE), *Teacher Education for Inclusion*, 2012.

⁽²⁾ D. IANES, *Il Profilo dei docenti inclusivi dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, Erickson, 2018.

Attraverso la corretta valutazione delle differenze individuali, infatti, si applicano le basi per un'educazione personalizzata, in grado di adattarsi alle esigenze abituali di ciascun allievo ⁽³⁾. Le differenze individuali devono essere intese come il punto di forza di una comunità in grado di crescere e sostenersi autonomamente; non a caso, il concetto di biodiversità esprime in questi termini la qualità di un ecosistema naturale. L'educazione speciale, negli ultimi anni, ha vissuto rapide e numerose mutazioni, segnale del rinnovamento continuo cui è chiamata la società con tutte le sue risorse, portando il dibattito sull'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità ad elaborare nuovi orientamenti indirizzati al contesto sociale, con l'esigenza di «non rispondere più ai bisogni per categorie» bensì di mettere in pratica l'inclusione, che è «centrata sulla corresponsabilità in tutti i contesti nei quali la persona con disabilità vive» ⁽⁴⁾. In linea con questo principio c'è la necessità di fornire ai docenti maggiori competenze per applicare una valutazione sostenibile, in grado cioè di sostenere tutti, a prescindere dalle condizioni fisiche, sociali e culturali. Con il concetto di *Culturally responsive classrooms* ⁽⁵⁾, già a partire dagli anni '90 del Novecento, si avvertiva il bisogno di sviluppare ambienti di apprendimento in grado di sostenere tutti, attraverso la promozione dell'apprendimento sociale, pratico ed emotivo, che adotta approcci didattici efficaci per tutti in classi eterogenee. La collaborazione tra docenti è un altro elemento che rientra nel piano di sviluppo delle competenze previste dal PDI: i docenti, anche in qualità di agenti dell'educazione, promuovono lo sviluppo di pratiche condivise, sono in grado cioè di confrontarsi tra loro e con altri professionisti per discutere delle strategie didattiche da adottare, sono in grado inoltre di promuovere la collaborazione tra genitori e corpo docente per condividere anche la responsabilità dell'apprendimento dei loro figli. Tra i valori individuati dal PDI, infine, figura l'aggiornamento personale professionale: incoraggiare la supervisione, anche attraverso sistemi di valutazione interna ed esterna, informarsi sulle pratiche innovative di insegnamento e di valutazione, sono aspetti che incidono in maniera proporzionale all'efficacia dell'insegnamento. Ad alti livelli di percezione dell'efficacia

⁽³⁾ Cfr. M. BALDACCI, *Personalizzazione o Individualizzazione?* Erickson, 2005.

⁽⁴⁾ R. CALDIN, *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Erickson, 2020, 14.

⁽⁵⁾ D.A. HARMON, *Culturally Responsive Teaching Through a Historical Lens: Will History Repeat Itself?* in *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 2012, n. 2, 1.

dell'insegnamento corrisponde una maggiore qualità dell'istruzione e dell'inclusione. Secondo quanto riportato dal modello dell'*Index for Inclusion*, l'autovalutazione della scuola è la base della progettazione partecipativa ⁽⁶⁾. Come vediamo dalla figura 1, le aree di competenza sostanziali del PDI fanno riferimento ad atteggiamenti, opinioni personali, conoscenze, abilità e capacità di riflettere sul proprio operato anche attraverso l'aggiornamento professionale. Le aree di competenza sono riportate in modo tale da racchiudere tutti gli elementi "sensibili" del progetto *Teacher Education for Inclusion (TE4I)*, come la base per la creazione di percorsi professionali e sollecitare il dibattito tra nazioni sulle competenze necessarie a tutti i docenti in Europa.

Figura. 1: Quadro di valori e aree di competenza del Profilo dei Docenti Inclusivi



Elaborazione dell'autore

Siamo di fronte ad un quadro articolato e flessibile, che trova riscontro nella volontà di dotare i docenti di maggiori competenze personali, riflessive, metacognitive anche nell'ottica di promuovere lo sviluppo della scuola come comunità. Riconoscere l'importanza dell'*agency* degli insegnanti, a titolo esemplificativo, vuol dire fornire alla professione docente una competenza attiva nella definizione delle condizioni di lavoro al fine poter incidere sul piano di miglioramento della qualità

⁽⁶⁾ T. BOOTH, M. AINSCOW, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Edizione italiana a cura di F. Dovigo, Carocci, 2019.

dell'educazione. Come ha suggerito Federighi ⁽⁷⁾ «il docente è un attore del cambiamento organizzativo, del miglioramento continuo della scuola in cui lavora [...] l'*agency* non è una qualità personale ma è qualcosa che una persona fa [...] ed è direttamente collegata e dipendente alla qualità educativa dei contesti in cui si opera».

2. Metodi

Al fine di meglio definire gli indicatori di competenza per la valutazione dei docenti inclusivi si è svolta una rassegna della letteratura nazionale e internazionale raccogliendo varie prospettive teoriche e di ricerca dai principali studi presenti nei database. Per gli strumenti utili ad un'analisi empirica sulla valutazione dell'efficacia dei docenti in una prospettiva inclusiva si è condotta una ricerca sulle prassi valutative e progettuali nell'area dell'*inclusive teaching* in riferimento alla possibilità di sviluppare uno strumento di autovalutazione per docenti di scuola secondaria di primo grado.

L'analisi della letteratura scientifica internazionale con le relative ricerche sulla formazione dei docenti e la lettura delle pubblicazioni curate dai principali centri di ricerca è servita a contestualizzare la ricerca in una prospettiva locale e globale. Per avere un quadro scientifico internazionale completo sono stati utilizzati i database ERIC e *Web of Science* per individuare, attraverso i descrittori di ricerca, le pubblicazioni di interesse. Un'analisi della normativa di riferimento, inoltre, è servita ad inquadrare lo stato dell'arte in Italia, ad esempio la direttiva Miur del 27 dicembre 2012 *Strumenti d'Intervento per Alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione Territoriale per l'Inclusione Scolastica* e la successiva circolare n. 8 del 6 marzo 2013 contenente le indicazioni operative e i decreti attuativi della l. n. 107/2015; il d.m. 30 settembre 2011 *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*.

⁽⁷⁾ P. FEDERIGHI, *Il "lavoro docente" e la qualità dei contesti educativi: drivers e inibitori della teacher agency*, in M. SIBILIO, P. AIELLO (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, EdiSES, 2018, 175 ss.

2.1. Criteri di inclusione

Sono stati presi in esame gli studi in lingua inglese condotti su campioni numericamente significativi per la scuola secondaria del primo ciclo, prevalentemente si tratta di studi condotti su popolazione di insegnanti in servizio o in formazione, in riferimento alle qualità personali, alle attitudini, alle conoscenze dei docenti che operano in contesti inclusivi. La presenza di riferimenti espliciti a *Special Educational Needs* (SEN) oppure più in generale alle disabilità è stato il criterio di eleggibilità fondamentale. Alcuni studi, tuttavia, riportano definizioni specifiche per i disturbi dello spettro autistico, senza riferimento esplicito a *SEN* o *disability*; dunque, è stato necessario inserire nei criteri di inclusione anche la definizione di *Autism Spectrum Condition's* (ASC/ASC's) data la peculiarità di questo specifico settore di ricerca, che per certi versi costituisce un settore didattico a sé stante. Sono stati presi in esame gli studi condotti su campioni che, seppure appartenenti a un diverso grado d'istruzione, abbiano sviluppato strumenti di valutazione per docenti sul tema dell'inclusione scolastica, ad esempio per migliorare la qualità e l'efficacia dell'educazione inclusiva con alunni con disabilità.

3. Risultati

Da una prima selezione sono stati estratti 82 articoli in lingua inglese da sottoporre a screening mediante la lettura dell'abstract. Di seguito, vengono riportate le maggiori evidenze degli studi considerati rilevanti.

3.1. Sintesi delle evidenze

Rafforzare il bagaglio di conoscenze dei docenti curricolari sui *Disability Studies in Education* aiuta a comprendere la disabilità come un insieme di pratiche, come un prodotto sociale anziché come un problema individuale, questo permette di aprire nuovi scenari per la formazione degli insegnanti in una prospettiva inclusiva, a partire da un corretto utilizzo del linguaggio nel descrivere e identificare gli alunni. Nell'analisi dei processi di classificazione e nella stesura dei Piani Educativi Individualizzati, il modello sociale della disabilità rifiuta termini e linguaggi propri del modello medico, non utilizza le parole deficit o difficoltà preferendo

un linguaggio che metta in risalto gli ostacoli disabilitanti esterni all'individuo. Nella pianificazione delle attività di apprendimento, inoltre, si deve garantire a tutti alunni il diritto di partecipare alle attività collettive principali: l'accesso all'istruzione nelle classi comuni da parte degli alunni con disabilità, evidentemente non basta, tutti gli alunni devono essere impegnati in attività di apprendimento utili e importanti per loro, evitando fenomeni ancora abbastanza comuni di esclusione, separazione, segregazione.

Le moderne visioni di intolleranza su base etnica, ideologica e sociale accentuano il bisogno di concentrarsi sulla formazione di educatori capaci di costruire comunità di apprendimento inclusive centrate sugli studenti e basate sull'apprezzamento delle differenze in una prospettiva planetaria. La maggior parte dei docenti utilizza ancora oggi la parola "inclusione" rivolgendosi in termini di eccezionalità, con etichette e diagnosi seguendo la concezione medico-individualistica della disabilità. Come ha rilevato Ianes ⁽⁸⁾ nella traduzione italiana del PDI «è ancora assai diffusa l'idea che l'inclusione riguardi il lavoro da fare con quel 20% circa di alunni che presentano una qualche forma di Bisogno Educativo Speciale (BES), mentre si deve parlare di inclusione come di un lavoro rivolto al 100% degli studenti, che devono trovare un'offerta formativa adeguata alla loro individualità».

Per promuovere l'apprendimento come un'attività principalmente sociale sono disponibili numerosi strumenti e metodologie rivolte alla didattica inclusiva, e la conoscenza di questi strumenti è uno dei requisiti necessari per insegnare in contesti altamente diversificati: dalla didattica attiva a quella metacognitiva, dal *Cooperative Learning* all'*Universal Design for Learning*, la ricerca pedagogica mette a disposizione dei docenti un'ampia varietà di prospettive ⁽⁹⁾. L'idea è quella di favorire la costruzione attiva e autonoma delle conoscenze e delle competenze, considerando «l'apprendimento umano come un processo fondato sulle operazioni mentali e sulle azioni che il soggetto attiva nelle interazioni con l'ambiente fisico e sociale cui appartiene» ⁽¹⁰⁾. In questa direzione, la

⁽⁸⁾ D. IANES, *op. cit.*

⁽⁹⁾ L. COTTINI, A. MORGANTI, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, 2015; S. D'ALESSIO, *Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive: riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies*, in D. GOODLEY *et al.* *Disability Studies e inclusione*, Erickson, 2018

⁽¹⁰⁾ G. FRANCESCHINI, *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto*, in *Studi sulla Formazione*, 2019, vol. 22, n. 2, 253-270.

certificazione delle competenze rappresenta, proprio per la sua trasversalità, il miglior compromesso per la valutazione degli apprendimenti degli alunni con disabilità nella scuola del primo e secondo ciclo ⁽¹¹⁾.

Per quanto riguarda i sistemi di valutazione e certificazione delle competenze è stato rilevato che un metodo di valutazione del successo basato sulla logica del profitto non può assicurare quella flessibilità necessaria per venire incontro alle sfide simultanee del sistema d'istruzione e supportare tutti, perché basato su definizioni troppo riduttive.

È essenziale condividere la scelta dei contenuti e dei metodi didattici con gli alunni, sviluppare l'autonomia e l'autodeterminazione, promuovere il monitoraggio individuale e di gruppo, creare percorsi didattici attivi, interattivi e costruttivi all'interno dei quali sono previsti anche momenti di autovalutazione, in grado di consentire al soggetto in formazione di cogliere il senso, il significato e la direzione di ciò che apprende.

Nell'ottica di *accountability* e *improvement* degli insegnanti, infine, vi sono alcuni strumenti che mettono in relazione la valutazione dei processi inclusivi con la percezione delle proprie emozioni nel lavoro con gli alunni disabili, ad esempio la scala SACIE-R i cui aspetti ricadono direttamente sulle competenze professionali dei docenti, e la TEIP *scale* che mette in correlazione il livello di percezione dell'efficacia dell'insegnante con le pratiche inclusive ⁽¹²⁾.

4. Discussione

La costruzione di una comunità coesa consente un corretto utilizzo delle risorse interne in virtù dei processi di valutazione interna ed esterna, con la definizione dei piani di azione e miglioramento. Il PDI ha l'obiettivo di definire meglio le competenze necessarie e le azioni inclusive dei

⁽¹¹⁾ D. CAPPERUCCI, *La certificazione delle competenze nella scuola secondaria di secondo grado per studenti con disabilità grave*, in D. CAPPERUCCI, G. FRANCESCHINI (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini, 2020, 195 ss.

⁽¹²⁾ C. FORLIN, C. EARLE, T. LOREMAN, U. SHARMA, *The Sentiments, Attitude and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teacher's perceptions about inclusion*, in *Exceptionality Education International*, 2011, vol. 21, n. 3, 50-65. U. SHARMA, T. LOREMAN, C. FORLIN, *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practice*, in *Journal of Research and Special Education Needs*, 2012, vol. 12, n. 1, 12-21

docenti curricolari e di intervenire sui processi di ridefinizione dei percorsi universitari dei futuri docenti. La formazione dei docenti storicamente ha seguito due binari separati e distanti l'uno dall'altro come riflesso all'approccio dualistico nell'educazione: speciale da un lato e generale dall'altro. Questo sistema, in definitiva, ha generato una scarsa preparazione dei docenti curricolari all'inclusività, innescando di *default* un meccanismo di esclusione delle persone con disabilità che è stato definito il primo ostacolo allo sviluppo di classi inclusive, come risultato di «un retaggio culturale in cui si annidano le profonde discriminazioni nei confronti degli alunni con disabilità a cominciare dalla comune differenziazione tra insegnante curricolare e di sostegno»⁽¹³⁾. Secondo questo punto di vista, i percorsi di formazione per docenti sarebbero in contrasto con tutte le richieste di collaborazione e coordinazione promosse dalle politiche scolastiche.

È stato rilevato inoltre come la presunta natura specialistica dei BES escluda, di fatto, il docente curricolare dalla responsabilità di educare tutti⁽¹⁴⁾ in un meccanismo ormai accomodato che è stato definito come «una faglia del sistema formativo»⁽¹⁵⁾. La tendenza a considerare l'educazione degli alunni con disabilità come una prerogativa di alcuni, infatti, non tiene conto delle molteplici esigenze, dalla personalizzazione all'individualizzazione del curriculum, che sono richieste per il raggiungimento delle competenze-chiave. Personalizzare l'apprendimento significa modellarlo sui requisiti individuali, tuttavia questo richiede un'intensificazione generale della formazione docente.

Secondo molti autori, la formazione iniziale costituisce il momento migliore per sviluppare gli atteggiamenti e acquisire le conoscenze sulla diversità e l'inclusione e la formazione dei docenti mediante la preparazione combinata di aspetti chiave di cittadinanza democratica e di *Disability Studies* è stata proposta come un nuovo paradigma inclusivo, anche

(13) M. C. PUGACH, *The edTPA as an Occasion for Structuring Faculty Dialogue Across the Divide? A "Checklist Manifesto" for a More Inclusive Teacher Education*, in *Teacher Education and Special Education*, 2017, vol. 40, n. 4, 314-321.

(14) Cfr. B. NORWICH, T. NASH, *Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education*, in *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2011, vol. 11, n. 1, 2-11.

(15) Cfr. F. BOCCI, *L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies in Disability Studies e Inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, 2018.

se vi sono alcune reticenze da parte degli approcci più tradizionali verso le diversità, la disabilità e l'inclusione (¹⁶).

5. Conclusione: mappa degli indicatori per le competenze inclusive

Il profilo del docente specializzato per il sostegno didattico, così come riportato dal d.m. del 30 settembre 2011 *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, art. 2 (allegato A), delinea una figura con una moltitudine di conoscenze metodologiche, teoriche e abilità pratiche nel campo della pedagogia speciale, della didattica, delle modalità di interazione e di relazione con gli alunni della classe «finalizzate a promuovere relazioni pro-sociali fra gli individui e nella comunità scolastica, in grado di co-ideare, co-condurre, co-monitorare progetti innovativi». È stato detto come un sistema formativo duale, diviso cioè tra la scuola del primo e del secondo ciclo, contribuisca ad alimentare pratiche deresponsabilizzanti nei docenti, in modo particolare per quanto riguarda l'educazione degli allievi con disabilità, la separazione formativa tra sostegno didattico e didattica curricolare è entrata di *default* nell'attuale modello educativo. Questo tipo di approccio è in forte contraddizione con quanto affermano le Indicazioni Nazionali del 2012 circa l'importanza di istituire una scuola unitaria di base che sia capace di riportare i molti apprendimenti che il mondo oggi offre entro un unico percorso strutturante. L'inclusività è una caratteristica peculiare del sistema educativo italiano, ma solo se accompagnata da un'adeguata formazione per tutti i docenti può raggiungere appieno i propri obiettivi in continuo divenire.

Le competenze inclusive fanno parte del bagaglio di tutti gli insegnanti in virtù della natura di *advocacy* (¹⁷) della professione docente; queste vengono ad ampliarsi in seguito alle diversità che emergono nella società. Per essere all'altezza di questo scopo è richiesta capacità critica, analitica e interpretativa per comprendere il concetto di inclusione come

(¹⁶) D. J. URBAN, *Democratic Citizenship Education and Inclusion: Preparing Preservice Teachers for Inclusive Social Studies* in *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 2018.

(¹⁷) I. SALVADORI, *Advocacy for inclusion, per una promozione delle competenze dell'insegnante inclusivo* in D. CAPPERUCCI, G. FRANCESCHINI (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini, 2020.

un insieme di pratiche e iniziare a interrogarsi sui modelli culturali, a partire dalla classificazione, fino alla valutazione degli apprendimenti che se basati su una logica di profitto possono indurre alla riproduzione sistematica delle categorie imperative di esclusione.

Di seguito si illustra la mappa degli indicatori di competenza per il docente inclusivo (Tabella 1) in relazione alle abilità ovvero la sintesi delle opinioni personali e delle conoscenze sui valori inclusivi. La mappa serve a costruire le competenze dei docenti a partire dall'analisi delle forme di selezione e classificazione degli allievi, dalla stesura dei PEI fino al processo di certificazione delle competenze; utilizzare un linguaggio condiviso con tutti gli operatori socio educativi e sanitari per ribadire che la disabilità è una responsabilità educativa di tutti; riconoscere il carattere dinamico nello sviluppo della personalità degli allievi, cercando di accrescerne gli accomodamenti sociali come giusta risposta alla diversità umana.

Tabella 1. Indicatori di competenza per il docente inclusivo.

<p>1) Sostenere l'educazione inclusiva</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri atteggiamenti sull'inclusione b. Conoscere quanto i propri atteggiamenti incidono sulle azioni didattiche quotidiane c. Decostruire la storia educativa di un alunno per comprendere meglio la situazione e il contesto in termini di equità d. Affrontare costruttivamente atteggiamenti non inclusivi e situazioni segreganti e. Mostrare esempi positivi di relazioni sociali e usare un linguaggio appropriato nei confronti delle differenze. <p>2) Riconoscere le differenze degli alunni</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Imparare ad apprendere dalle differenze b. Individuare le modalità più opportune per rispondere alle differenze in tutte le situazioni c. Considerare le differenze nell'articolazione del curricolo d. Usare le differenze negli stili e modalità di apprendimento come risorsa didattica e. Contribuire alla costruzione di scuole come comunità di apprendimento che rispettano, incoraggiano e celebrano i risultati di tutti gli alunni f. Comunicare attraverso una vasta gamma di modalità, verbali e non verbali, per facilitare i processi di apprendimento di tutti gli alunni. <p>3) Promuovere l'apprendimento pratico, sociale ed emotivo</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Sostenere lo sviluppo delle capacità e delle opportunità comunicative degli alunni b. Valutare e sviluppare negli alunni la capacità di "imparare a imparare" c. Favorire lo sviluppo di indipendenza e autonomia d. Favorire l'uso sistematico di approcci cooperativi di apprendimento e. Adottare approcci positivi negli interventi sui comportamenti, in modo da sviluppare abilità sociali e comunicative (strategie di auto-regolazione cognitivo-comportamentale) f. Realizzare situazioni di apprendimento i cui gli alunni possano assumersi dei rischi e anche fallire in un ambiente sicuro g. Utilizzare approcci di valutazione che tengano conto degli aspetti sociali ed emotivi.
--

<p>4) Utilizzare approcci didattici efficaci in classi eterogenee</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Usare la propria leadership in classe per realizzare approcci sistematici di gestione positiva del gruppo classe (ad esempio con la costruzione del clima di classe prosociale, ricco di relazioni di aiuto spontaneo e di empatia) b. Lavorare con i singoli alunni e con gruppi eterogenei c. Usare gli adattamenti del curriculum come strumenti di inclusione d. Affrontare i temi delle differenze nella costruzione e nell'applicazione del curriculum e. Differenziare i metodi, i contenuti e i prodotti finali dell'apprendimento f. Collaborare con gli alunni e le loro famiglie per personalizzare i processi di apprendimento g. Utilizzare una gamma ampia e diversificata di metodi didattici h. Utilizzare metodi didattici basati sull'evidenza per raggiungere obiettivi di apprendimento i. Costruire percorsi alternativi e massimizzare la flessibilità e la capacità di feedback dell'alunno. j. Usare metodi di valutazione formativa e sommativa ai fini dell'apprendimento degli alunni e non per punirli o classificarli. k. Usare strategie di soluzione dei problemi collaborando con gli alunni e comunicare attraverso una vasta gamma di modalità verbali e non verbali per facilitare i processi di apprendimento.

Tabella 1. Segue. Indicatori di competenza per il docente inclusivo.

<p>5) Lavorare con genitori e famiglie</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Coinvolgere i genitori e le famiglie nel percorso di apprendimento dei loro figli b. Comunicare efficacemente con i genitori e le famiglie provenienti da diversi contesti culturali, sociali e linguistici. <p>6) Lavorare con gli altri professionisti</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Gestire interventi educativi a cui collaborano diverse figure professionali. b. Condurre varie forme di co-docenza e lavoro a gruppi aperti di insegnanti. c. Lavorare alla costruzione di una comunità scolastica coesa con la consapevolezza e l'utilizzo delle risorse interne ad essa (organizzazione). d. Lavorare alla costruzione di una comunità di classe all'interno della scuola e. Contribuire ai processi di valutazione interna ed esterna della scuola, alla definizione di piani di azione e alla loro implementazione e revisione. f. Usare approcci cooperativi con altri professionisti. g. Contribuire alla costruzione di partnership con altre scuole, associazioni del territorio e altre realtà attive nella comunità. h. Usare una vasta gamma di strategie comunicative, verbali e non verbali <p>7) Usare autoanalisi e riflessività</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Valutare sistematicamente il proprio operato tramite l'autovalutazione b. Coinvolgere gli altri docenti nella riflessione sulla didattica c. Contribuire alla costruzione di una scuola come comunità riflessiva di apprendimento continuo (documentazione, selezione e diffusione di pratiche a livello scolastico e territoriale) <p>8) Gestire la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Riconoscere il carattere innovativo di varie strategie didattiche e usarle in modo flessibile per stimolare lo sviluppo professionale. b. Usare strategie di gestione del tempo per portare avanti percorsi di formazione continua c. Usare proattivamente colleghi e altri professionisti come fonte di informazione e motivazione d. Contribuire ai processi di sviluppo e apprendimento continuo della comunità scolastica.

Fonte: *Profilo dei Docenti Inclusivi*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education www.european-agency.org

Abstract

Le competenze dei docenti inclusivi. Rassegna della letteratura

Obiettivi: il contributo vuole mettere in luce alcune delle esperienze più rilevanti con l'obiettivo di descrivere un profilo di competenza dell'inclusività nei docenti curricolari. **Metodologia:** è stata condotta una rassegna della letteratura nazionale e internazionale raccogliendo gli strumenti utili a un'analisi empirica sulla valutazione dell'efficacia dei docenti in una prospettiva inclusiva. **Risultati:** ad alti livelli di percezione dell'efficacia corrisponde una maggiore qualità dell'istruzione inclusiva. **Limiti e implicazioni:** nella formazione dei docenti della scuola secondaria è necessario colmare il divario tra l'educazione speciale e curricolare. **Originalità:** il Profilo europeo dei Docenti Inclusivi rappresenta un punto di partenza per elaborare uno strumento di autovalutazione dei docenti.

Parole chiave: inclusività, competenza, disabilità, autoefficacia.

Competences Framework for Inclusive Teachers. Literature Review

Objectives: The aim of this paper is to describe a competence framework for school inclusion. **Methodology:** a review of national and international literature was conducted to collect the main sources of information on teacher observation and evaluation tools. **Results:** teacher's education needs to overcome the gap between general and special education. **Limits and implications:** high level of self-efficacy correspond to higher quality of inclusive education. **Originality:** to understand disability as an educational responsibility for all teachers and provide a tool for self-assessment of their own perceptions, knowledge and skills on school inclusion.

Keywords: framework, school inclusion, teacher's education, disability.

L'educazione motoria e sportiva ai tempi del Covid-19

Antonio Di Maglie*

Sommario: **1.** Covid-19, sedentarietà e attività fisica. – **2.** Formazione a distanza e nuove tecnologie. – **3.** Attività fisica, competenze motorie e salute. – **4.** Docenti e dei discenti in formazione. – **5.** Conclusioni.

1. Covid-19, sedentarietà e attività fisica

La sindrome respiratoria acuta grave Coronavirus-2 (SARS-CoV-2) è il nome dato al nuovo coronavirus del 2019 mentre Covid-19 è il nome dato alla malattia associata al virus. SARS-CoV-2 è un nuovo ceppo di coronavirus che non è stato precedentemente identificato nell'uomo ⁽¹⁾. Purtroppo a causa del Covid-19 da marzo a maggio 2020 l'Italia tutta ha vissuto l'esperienza del "lockdown". Tutte le persone residenti sul territorio italiano sono rimaste chiuse nelle loro abitazioni, comunicando mediante smartphone, tablet e pc collegati ad internet.

Ma quali sono state le conseguenze causate dalla chiusura generale soprattutto sul movimento e sull'attività fisica? Un gruppo di ricercatori italiani si è posto il problema ed ha realizzato una ricerca cercando di far luce principalmente sulle conseguenze che ha avuto il lockdown sui bambini. Per rispondere alla domanda i ricercatori hanno utilizzato un questionario on line proposto a 184 famiglie con 215 bambini/e in età compresa tra 0 e 12 anni. In particolare le domande riguardavano lo stile di vita durante il periodo di isolamento. I risultati della ricerca hanno messo in evidenza che i livelli di attività fisica si sono ridotti nel 77,2% dei

* *Dottore di ricerca, Università del Salento. Collaboratore della cattedra di Pedagogia Sperimentale.*

⁽¹⁾ MINISTERO DELLA SALUTE, *Che cos'è il nuovo coronavirus*, Ministero della Salute della Repubblica Italiana, 2021.

bambini/e e il tempo trascorso davanti ai video (TV, smartphone, tablet, pc, videogames) è aumentato nel 62,8% dei casi aumentando di conseguenza la sedentarietà. Anche negli adulti i livelli di sedentarietà sono aumentati, basti pensare che il 53,90% ha lavorato da casa, utilizzando il computer limitando ulteriormente il movimento rispetto ad un lavoro già di per sé sedentario.

I dati di tale ricerca dimostrano che durante il lockdown c'è stata un'importante riduzione dei livelli di attività fisica accompagnata da un rilevante aumento della sedentarietà. I risultati supportano l'ipotesi che contesto genitori e ambiente siano importanti determinanti del livello di attività fisica e sedentarietà dei bambini/e ⁽²⁾. Negli ultimi anni si sono accumulate numerose ricerche che mettono in evidenza che lo sviluppo motorio, al pari di quello psicologico e sociale, è il risultato di complesse interazioni che si instaurano tra i soggetti, l'ambiente fisico e socioculturale in cui essi sono immersi ⁽³⁾ e che la manifestazione e la consolidazione delle capacità motorie che ne descrivono lo sviluppo sono il risultato di tutte le esperienze vissute dai soggetti stessi ⁽⁴⁾. In questa prospettiva "ecologica" dello sviluppo, la possibilità che bambini e bambine vivano numerose e diversificate esperienze motorie diventa un obiettivo primario per genitori, educatori e docenti ⁽⁵⁾. L'obiettivo è quello di condurre e guidare il bambino verso lo sviluppo di tutte quelle competenze motorie che sono utili per la salute psicofisica e per le altre capacità cognitivo-relazionali che grazie al movimento e all'attività fisico-ludico-sportiva si sviluppano e col tempo si consolidano. Questo contribuirà a far acquisire stili di vita sani che con buone probabilità verranno mantenuti anche in età adulta.

⁽²⁾ P. TORTELLA, R. SCHEMBRI, G. FUMAGALLI, *Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedentarietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano*. in *Formazione & Insegnamento XVIII*, Pensa MultiMedia Editore, 2020.

⁽³⁾ G. GOTTLIEB, *Experiential canalization of behavioral development: Theory*. *Developmental Psychology*, 1991, 27-1, 4-13.

⁽⁴⁾ K.E. ADOLPH, K.E., J. RACHWANI, J.E. HOCH, *Motor and physical development: Locomotion*. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, Elsevier, 2018.

⁽⁵⁾ J. GOODWAY, *Global perspectives on promoting motor competence and physical activity in the early years: Implications to practice and policy*, in *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2016, 38, S31-S31.

2. Formazione a distanza e nuove tecnologie

L'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19 sta rivoluzionando in modo inaspettato la vita sociale, economica, affettiva e lavorativa di tutti, rappresentando, di fatto, una sfida di carattere epocale. Tutti i settori strategici, da quello economico a quello scolastico e della formazione professionale hanno fatto e ancora fanno i conti con le conseguenze dovute alla rapida diffusione di questo nuovo nemico invisibile della collettività.

Non vi è alcun dubbio che in un momento critico come quello che stiamo vivendo, un valido aiuto ci è arrivato dallo sviluppo delle nuove tecnologie che hanno consentito una evoluzione della formazione a distanza. Tale formazione rappresenta una risposta estremamente efficace alle nuove esigenze che sono emerse dal mondo del lavoro e dell'istruzione e più in generale dai nuovi meccanismi istruttivo-formativi-educativi innescati dal processo di digitalizzazione. Questa nuova metodologia sfrutta gli strumenti tecnologici che vanno dai computer, alle lim, ai tablet, agli smartphone, alle tv interattive e che necessitano del collegamento alla rete internet. Il mondo dell'istruzione e della formazione ha utilizzato tali tecnologie al fine di educare e di trasferire conoscenze in un contesto più dinamico, incidendo al contempo sulla qualità dell'apprendimento. Ovviamente non eravamo preparati a queste nuove dinamiche e come era normale aspettarsi ci sono state in ambito scolastico educativo delle discipline che hanno sofferto più di altre, in primis l'educazione motoria. Infatti fino a qualche anno fa era inimmaginabile svolgere questa disciplina "a distanza", ma la buona volontà degli insegnanti, supportati dalle nuove tecnologie, ha fatto in modo che le lezioni si svolgessero "quasi" normalmente.

Una delle caratteristiche principali della FAD (formazione a distanza) è la possibilità per lo studente o per il professionista di seguire i corsi secondo i propri ritmi di comprensione, grazie al supporto di piattaforme interattive in cui è possibile consultare il materiale on-line ogni qual volta che si presentino dubbi inerenti l'argomento, oggetto di discussione, per l'educazione motoria, specie se rivolta ai più piccoli il discorso cambia in quanto alcune correzioni, per esempio per quanto riguarda un esercizio fisico, un gesto motorio complesso andrebbe corretto tempestivamente. Possiamo immaginare come sia stato delicato e complicato il compito dei docenti sia con la DAD (didattica a distanza) sia con DID (didattica digitale integrata). Anche se, in un momento di emergenza globale, non si poteva fare altro. Comunque i vantaggi dati dalla formazione

a distanza non sono stati assolutamente da trascurare. Ad esempio con questo tipo di didattica le lezioni possono essere integrate da strumenti multimediali quali audio, video, esercitazioni per argomento, test di verifica dell'apprendimento, animazioni, che rappresentano il chiaro segnale di un nuovo approccio formativo, che evidentemente si distacca dalla dimensione dell'insegnamento tradizionale, quale trasmissione statica dei contenuti delle discipline da parte del docente, per collegarsi a un approccio estremamente dinamico e interattivo.

Proprio grazie alla FAD sia lo studente sia il professionista ha la possibilità di seguire i corsi in qualsiasi luogo si trovi, di interagire con i docenti in tempo reale o in differita, di condividere contenuti con persone situate a grandi distanze. Anche la semplicità di utilizzo è un elemento da tenere in considerazione nel momento in cui procede con la DAD/DID. Infatti, per fruire le lezioni non sono richieste specifiche competenze informatiche, ma è sufficiente disporre di una connessione internet stabile e di una strumentazione idonea come ad esempio un tablet o un PC. Questa nuova metodologia didattica si rivela una scelta strategica anche dal punto di vista economico, posto che lo studente o il professionista evita lunghi percorsi e onerosi spostamenti per recarsi nei luoghi di formazione tradizionali.

A causa della pandemia e di fronte a un processo socio-economico in continuo cambiamento, la formazione a distanza è divenuta ormai un'esigenza necessaria. Nonostante il problema collettivo dell'emergenza sanitaria e le inevitabili chiusure, per chi è rimasto a casa non sono mancate occasioni per poter comunicare col resto del mondo, molti professionisti hanno avuto l'opportunità di svolgere il lavoro dalla propria abitazione. Università, enti specializzati e scuole pubbliche e private si sono, infatti, reinventate attraverso la rete e la formazione a distanza. Il mondo dell'istruzione è stato comunque colto in contropiede soprattutto la scuola primaria e secondaria di primo grado in quanto non è stato facile per i docenti interagire a distanza specialmente con gli allievi più piccoli. Questo ci conduce necessariamente a una riflessione soprattutto per quanto riguarda la formazione dei docenti che hanno dovuto, in brevissimo tempo, adeguarsi ad una nuova situazione tutt'altro che facile. La tecnologia ha dato una grossa mano al mondo dell'istruzione ma adesso bisogna affinare la DAD/DID con opportuni corsi di formazione che serviranno ai docenti ad essere pronti a lavorare "serenamente" anche a distanza. Bisogna altresì riflettere sulla formazione dei docenti di educazione motoria e sportiva che hanno l'arduo compito di occuparsi

dell'educazione del corpo, compito già di per sé delicato con lezioni in presenza.

3. Attività fisica, competenze motorie e salute

La pandemia ha ridotto sensibilmente le opportunità di svolgere attività motoria, questo è stato sicuramente un danno importante per tutti soprattutto per i più piccoli. Tramite la DAD e la DID purtroppo non è stato facile per i docenti effettuare lezioni di qualità anche perché non erano preparati ad affrontare una situazione così complicata.

Resta il fatto che in molti casi il movimento fatto, soprattutto durante il periodo del lockdown, dai più piccoli si è ridotto in pochi minuti al giorno.

Ma perché è così importante educare bambini e ragazzi a fare attività fisico-motorie e sportive?

Prima di tutto bisogna far chiarezza su alcuni concetti fondamentali che posso creare confusione talvolta anche agli “addetti ai lavori” quali attività fisica, attività motoria, esercizio fisico e sport.

Il concetto di attività fisica è molto ampio e comprende, infatti, tutte le forme del movimento umano realizzate nei vari ambiti della vita. L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce l'attività fisica come «qualsunque movimento determinato dal sistema muscolo-scheletrico che si traduce in un dispendio energetico superiore a quello delle condizioni di riposo». Ovviamente in questa definizione rientrano non solo le attività sportive, ma anche semplici movimenti o gesti motori come salire le scale, fare lavori domestici, camminare, andare in bicicletta, giocare, fare giardinaggio e ballare che fanno parte delle «attività motorie spontanee» che ogni essere umano normodotato normalmente svolge. L'espressione «attività motoria» non è altro che sinonimo di attività fisica. Mentre con il termine di «esercizio fisico» si intende l'attività fisica in forma strutturata, pianificata ed eseguita intenzionalmente e in maniera regolare. Invece lo «sport» comprende situazioni esclusivamente competitive, strutturate e sottoposte a regole ben definite. Esso è un gioco istituzionalizzato, codificato in modo tale da essere riconosciuto e riconoscibile da

tutti per regole precise e meccanismi, ai quali si fa riferimento per la sua pratica in contesti sia ufficiali sia non ufficiali ⁽⁶⁾.

Alle attività motorie si contrappongono le «attività sedentarie» le quali sono caratterizzate da un dispendio energetico significativamente inferiore a quelle di movimento, esemplificate dallo stare seduto o in posizione reclinata (giocare ai videogames, guardare il televisore, leggere, viaggiare in treno/auto/aereo...).

L'attività fisica ha un importante impatto sulla salute e sullo sviluppo cognitivo in età evolutiva. La mancanza di attività fisica è ritenuta essere uno dei fattori di rischio più importanti per lo sviluppo di sovrappeso, obesità, diabete, patologie respiratorie, patologie cardio circolatorie, e cancro ⁽⁷⁾. L'inattività fisica e la sedentarietà rappresentano il quarto più importante fattore di rischio di mortalità a livello mondiale e causa il 6% di tutti i decessi ⁽⁸⁾. È superato soltanto dall'ipertensione sanguigna (13%) e dal consumo di tabacco (9%) e si attesta allo stesso livello di rischio dell'iperglicemia (6%). Secondo i ricercatori dell'OMS circa 3,2 milioni di persone muoiono ogni anno perché non sono abbastanza attive ⁽⁹⁾.

L'attività fisica è un fondamentale co-fattore per lo sviluppo di funzioni esecutive ⁽¹⁰⁾, un insieme di funzioni legate alla corteccia prefrontale che hanno una certa rilevanza per il successo scolastico, socioculturale e lavorativo del soggetto ⁽¹¹⁾.

⁽⁶⁾ MINISTERO DELLA SALUTE, *Attività fisica e salute*, Ministero della Salute della Repubblica Italiana, 2021.

⁽⁷⁾ J.T. RASMUSSEN, M.S. RASMUSSEN, T.E. PETERSEN, *Cysteines involved in the interconversion between dehydrogenase and oxidase forms of bovine xanthine oxidoreductase*. *J. Dairy Sci.* 2021, 83, 499-506.

⁽⁸⁾ P.T. KATZMARZYK, I. LEE, *Sedentary behaviour and life expectancy in the USA: a cause-deleted life table analysis*, in *BMJ Open*, 2012, 2, 1-8.

⁽⁹⁾ MINISTERO DELLA SALUTE, *Informativa n. 384 dell'OMS sull'attività fisica*, Dipartimento della sanità pubblica e dell'innovazione, Direzione generale dei rapporti europei ed internazionali, 2014.

⁽¹⁰⁾ A. DIAMOND, D.S. LING, *Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not*, in *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2016, 18, 34-48.

⁽¹¹⁾ A. DIAMOND, D.S. LING, in (Editors) J.M. NOVICK, M.F. BUNTING, M.R. DOUGHERTY, R.W. ENGLE, (2019), *Cognitive and Working Memory Training: Perspectives from Psychology, Neuroscience and Human Development. Review of Evidence on, and Fundamental Questions About, Efforts to Improve Executive Functions, Including Working Memory*, Oxford University Press, 2020.

Nonostante le numerose linee guida promosse da associazioni scientifiche ed enti preposti alla salute pubblica (ISS, OMS, Ministero della Salute, General Surgeon degli USA), l'adesione ai livelli consigliati rimane molto bassa, in maniera particolare in Italia ⁽¹²⁾.

Secondo la ricerca del 2019 del sistema di sorveglianza dell'ISS [Okkio alla salute](#) il 20,3% dei bambini non svolge quotidianamente attività fisica, il 18% pratica sport per non più di un'ora a settimana, il 43,5% ha la TV nella propria camera, solo 1 bambino su 4 si reca a scuola a piedi o in bicicletta. La percentuale dei bambini che trascorre più di 2 ore al giorno davanti ai video (TV/videogiochi/tablet/cellulare) risulta in sensibile aumento rispetto agli anni precedenti arrivando al 44,5%. Dalla ricerca emerge inoltre che il 40,9% delle madri di bambini fisicamente poco attivi ritiene che il proprio figlio svolga insufficiente attività motoria. I bambini in sovrappeso sono il 20,4% (IC95% 19,9%-20,9%) e i bambini obesi sono il 9,4% (IC95% 9,0%-9,7%), compresi i bambini gravemente obesi che rappresentano il 2,4% (IC95% 2,3%- 2,6%). Per la definizione dello stato ponderale nei bambini, Okkio alla salute utilizza i valori soglia dell'Internazional Obesity Task Force (IOTF). Le femmine in sovrappeso e obese sono rispettivamente il 20,9% e l'8,8%, mentre i maschi sono il 20,0% e il 9,9% ⁽¹³⁾.

Per quanto riguarda la situazione dei ragazzi di 11, 13 e 15 anni in Italia dati 2018 dell'indagine [Health Behaviour in School-aged Children](#) - Comportamenti collegati alla salute dei ragazzi di età scolare (HBSC), rispetto alla rilevazione del 2014, mostrano che l'attività fisica (un'ora di attività almeno tre giorni a settimana) è in aumento in tutte le fasce di età, più nei ragazzi che nelle ragazze e più negli 11enni (59,20% contro il 57,31% del 2014). Tuttavia solo un adolescente su 10 pratica almeno un'ora al giorno di attività fisica tutti i giorni, come raccomandano le linee guida dell'OMS, e tendenzialmente i maschi sono più attivi delle femmine: 15% vs 9% degli 11enni, 13% vs 6% dei 13enni e 8% vs 5% dei 15enni. Durante il tempo libero nei giorni di scuola più di un quarto dei ragazzi trascorre oltre due ore al giorno davanti a schermi (TV/video/DVD e altre forme di intrattenimento su schermo) e oltre 1

⁽¹²⁾ A. CAGIONI, A. RUSSO, *Rapporto Eurispes Italia 2020-Obesità bambini, raccomandazioni*, CESDA-Centro studi di ricerca e documentazione su droghe, dipendenze e hiv/aids, 2020.

⁽¹³⁾ ISTITUTO SUPERIORE DI SANITÀ, *Sesta indagine della sorveglianza nazionale Okkio alla SALUTE*, Epicentro: L'epidemiologia per la sanità pubblica dell'Istituto Superiore di Sanità, 2019.

adolescente su 4 gioca al computer, alla console, sul tablet, sullo smartphone o altri device, con valori in aumento dopo gli 11 anni ⁽¹⁴⁾.

La prospettiva, soprattutto in termini di salute, è sicuramente molto negativa anche in considerazione del fatto che la pratica di attività motorie in età evolutiva ha importanti riflessi sulle competenze motorie ⁽¹⁵⁾ e sui livelli di fitness che si sviluppano nel bambino e che poi dovrebbero mantenersi anche in età adulta ⁽¹⁶⁾. Per garantire adeguati livelli di attività fisica, per la salute mentale e per il fitness fisico è indispensabile lo sviluppo delle competenze motorie ⁽¹⁷⁾. Attraverso lo sviluppo di tali competenze si ha possibilità di realizzare una grande varietà di compiti motori che richiedono coordinazione e controllo motorio ⁽¹⁸⁾. Una volta acquisite le competenze motorie i soggetti possono realizzare le attività quotidiane e praticare attività fisico-motoria ⁽¹⁹⁾ in tutte le fasce d'età: sia da bambini, attraverso le attività ludico ricreative e il gioco motorio, sia da adolescenti con l'esercizio fisico, il gioco e lo sport, sia da adulti con qualsiasi forma di movimento ⁽²⁰⁾.

Lo sviluppo di competenze motorie riveste un aspetto molto importante nel delicato processo di educazione al movimento che riguarda tutti gli educatori, dai docenti di educazione fisica e delle attività motorie e sportive che operano a scuola, agli istruttori che operano nei centri sportivi e

⁽¹⁴⁾ P. NARDONE, D. PIERANNUNZIO, S. CIARDULLO, A. SPINELLI, S. DONATI, F. CAVALLI, P. DALMASSO, A. VIENO, G. LAZZERI, D. GALEONE, *La Sorveglianza HBSC 2018 - Health Behaviour in School-aged Children: risultati dello studio italiano tra i ragazzi di 11, 13 e 15 anni*, Epiocentro - L'epidemiologia per la sanità pubblica, Istituto Superiore di Sanità, 2020.

⁽¹⁵⁾ H. SIGMUNDSSON, B. HOPKINS, *Baby swimming: exploring the effects of early intervention on subsequent motor abilities*, in *Care, in Health and Development*, 2010, 36-3.

⁽¹⁶⁾ H. SIGMUNDSSON, L. TRANA, R. POLMAN, M. HAGA, *What is trained develops! Theoretical perspective on skill learning*, in *Sports*, 2017, 5, 38.

⁽¹⁷⁾ L.E. ROBINSON, D.F. STODDEN, L.M. BARNETT, V.P. LOPES, S.W. LOGAN, L.P. RODRIGUES, et al., *Motor competence, and its effect on positive developmental trajectories of health*, in *Sports Med*, 2015, 45(9), 1273-84.

⁽¹⁸⁾ C. GABBARD, *Perception of action space: Using multiple frames of reference*, in JAMES D. WRIGHT (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, 17, 703, Oxford, Elsevier, 2015.

⁽¹⁹⁾ D.L. GALLAHUE, J.C. OZMUN, J. GOODWAY, *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. New York, NY, McGraw-Hill, 2012.

⁽²⁰⁾ P. TORTELLA, M. HAGA, H. LORAS, H. SIGMUNDSSON, G. FUMAGALLI, *Motor Skill Development in Italian Pre School Children Induced by Structured Activities in a Specific Playground*. PLoS ONE, 2016, 11,7.

nelle associazioni sportive come pure i genitori. Tali competenze riguardano i campi della mobilità, cioè attività locomotorie che richiedono utilizzo degli arti inferiori, come camminare, saltare, correre, salire/scendere le scale, della manualità, importantissima nelle attività di controllo degli oggetti con arti superiori, come prendere, lasciare, lanciare, afferrare, tirare e dell'equilibrio (statico/dinamico) cioè un insieme di aggiustamenti automatici ed inconsci che ci permettono, contrastando la [forza](#) di gravità, di mantenere una posizione o di non cadere durante l'esecuzione di un gesto motorio, quindi, l'abilità di stabilità ad esempio la capacità dopo un salto di atterrare in modo stabile e sicuro, di stare in appoggio in perfetto equilibrio su un piede, di camminare/correre su superfici ridotte o su terreni scivolosi e/o instabili, di recuperare la stabilità dopo una spinta, ecc. ⁽²¹⁾.

Nella situazione pandemica causata dal Covid-19 che ha colpito pesantemente tutto il mondo deve essere considerata la necessità di promuovere in maniera più decisa di quanto fatto fino ad ora l'attenzione verso la pratica di attività motorie soprattutto nei più giovani.

Come accennato in introduzione, uno studio italiano ha cercato di mettere in evidenza i cambiamenti sulle abitudini motorie indotte dal lockdown in bambini italiani in età prescolare ⁽²²⁾. Dai risultati di tale studio è possibile affermare che il periodo di isolamento ha causato un aumento di sedentarietà dei bambini/e e una diminuzione di attività fisica molto evidenti. Prendendo in considerazione una prospettiva legata allo sviluppo motorio dei bambini e ai livelli di salute psicofisica che da esso dipendono, si può affermare che il lockdown ha peggiorato una situazione che, soprattutto in Italia come dimostrano i dati dalla ricerca Okkio alla Salute dell'Istituto Superiore di Sanità, era già negativa prima della pandemia.

⁽²¹⁾ P. TORTELLA, G. FUMAGALLI, *The ecological perspective and motor and cognitive development of children: the playground "Primo sport 0246"*, in *Formazione & Insegnamento XVII*, 2019, 2, 147-158.

⁽²²⁾ P. TORTELLA, R. SCHEMBRI, G. FUMAGALLI, *Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedentarietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano*, in *Formazione & Insegnamento XVIII – 3 – Codice ISSN 2279-7505 (on line) Pensa MultiMedia Editore*, 2020.

4. Docenti e dei discenti in formazione

Il principale obiettivo di qualsiasi contesto scolastico dovrebbe ricadere nella formazione dei bambini e dei giovani attraverso l'apprendimento dei principali valori educativi che costruiranno gli adulti di domani.

L'insegnamento dell'educazione fisico-motoria può rappresentare uno degli strumenti in grado di soddisfare tale necessità educative soprattutto per gli allievi di scuola primaria.

L'importanza sul tema dell'educazione motoria, del gioco e del movimento sin dalla scuola primaria, necessita tempestivamente di una presa di coscienza dal punto di vista della ricerca pedagogica e didattica. Mettendo da parte la dimensione legata alla prestazione sportiva, che a questa età non ha senso, e puntando sulla dimensione educativa⁽²³⁾, è possibile strutturare proposte e attività di gioco motorio e di esercizio fisico divertenti e coinvolgenti tali da contribuire significativamente e in modo determinante ad uno sviluppo formativo completo del bambino⁽²⁴⁾. L'educazione motoria e lo sport possono solo influire positivamente sullo sviluppo fisico, cognitivo, emotivo e sociale dei giovani allievi⁽²⁵⁾. Ad esempio è ormai ampiamente dimostrato il potenziale educativo dell'espressività del corpo e del movimento e l'importanza di educare alle emozioni e all'empatia⁽²⁶⁾, ponendo particolare attenzione e riflettendo sull'efficacia dell'insegnamento-apprendimento motorio⁽²⁷⁾. Purtroppo però, per il sistema dell'istruzione italiano per quanto riguarda il segmento della scuola primaria, in una delle fasce d'età più importanti per quanto riguarda l'apprendimento delle basi formative dell'individuo, l'educazione motoria non rappresenta ancora una disciplina curricolare

(23) M.T. MAS, J. CASTELLÀ, *Can Psychomotricity improve cognitive abilities in infants?*, in *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 2016.

(24) M. SIBILIO, *Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo*, in *Italian Journal of educational research*, 2012.

(25) A. DUMITRU, *The stimulation of child psychomotricity by play and movement*, in *Euromentor Journal-Studies about education*, 2018.

(26) A. ASCIONE, D. DI PALMA, R. ROSA, *Innovative educational methodologies and corporeity factor*, in *Journal of human sport and exercise*, vol. 14, 2019.

(27) M. QUENNERSTEDT, M. ÖHMAN, K. ARMOUR, *Sport and exercise pedagogy and questions about learning*, in *Sport, Education and Society*, 2014.

(²⁸). Bisogna comunque mettere in evidenza che in numerosi istituti di scuola primaria, per volontà di dirigenti scolastici e docenti sensibili su queste tematiche, si sono realizzati progetti di educazione motoria coinvolgendo esperti laureati in scienze motorie e sportive. Sarebbe opportuno che il ministero dell'istruzione inserisse a livello curricolare l'insegnamento di tale disciplina, dando così a tutti gli allievi della scuola primaria residenti in Italia l'opportunità di una formazione/educazione anche fisico-corporea, senza lasciare alla buona volontà dei dirigenti tali iniziative che vengono effettuate a macchia di leopardo.

5. Conclusioni

Il Covid-19 ha sicuramente sconvolto l'esistenza del genere umano facendo saltare molti equilibri. Nessun settore è rimasto indifferente alla pandemia. Questo dovrebbe aprire ad un momento di riflessione per non farci sorprendere in futuro da situazioni simili, ovviamente sperando che superato tale periodo non si ripeta mai più.

Si dovrebbe riflettere e ripensare ad una educazione anche a distanza di qualità. In particolare la disciplina che più di altre ha sofferto durante la pandemia è stata l'educazione motoria e sportiva nonché, come è noto, tutto il comparto sportivo dilettantistico andando a peggiorare una situazione già disastrosa.

Sarebbe necessario ripensare alla preparazione specifica di insegnanti e istruttori in modo particolare di quelli che lavorano con i più piccoli in modo che l'attenzione allo sviluppo motorio sia adeguata alle necessità di sviluppo del bambino, apprendendo e affinando anche le metodologie della didattica a distanza. Allo stesso tempo occorre promuovere un nuovo concetto di spazio pubblico sicuro e controllato da educatori di strada che offra, soprattutto ai bambini, possibilità di compiere esperienze motorie diversificate e ripetute, che riguardino tutte e tre le aree del movimento. Purtroppo l'attuale tendenza generale a confondere lo spazio per il movimento per il gioco ludico, libero e spontaneo con spazio per le attività sportive di fatto toglie spazio e opportunità di movimento e di sana crescita ai bambini in età prescolare senza dimenticare

(²⁸) D. DI PALMA, *Stimolare la formazione educativa nella scuola attraverso lo sport: un progetto didattico sperimentale*, in *Formazione & Insegnamento XIX – 2*, Pensa MultiMedia Editore, 2021.

spazi specifici e appositamente strutturati per il movimento dedicato all'infanzia. Sarebbe necessario che, insegnanti, educatori e istruttori sportivi rivedano i propri programmi didattici dedicati bambini sia per aumentarne i livelli di competenze motorie sia per essere in grado di affrontare eventuali futuri momenti di lockdown ⁽²⁹⁾. Occorre progettare interventi di attività motorie e sportive cercando di comunicare e coinvolgere il più possibile le famiglie spiegando loro quali e quanti benefici il movimento esercita sul benessere psico-fisico dei propri figli. Questo potrebbe gettare le basi affinché bambini e ragazzi col passare del tempo acquisiscano l'abitudine al sano movimento inserendolo nel proprio stile di vita anche in età adulta.

Abstract

L'educazione motoria e sportiva ai tempi del Covid-19

Obiettivi: La DaD e la DID sono state considerate – soprattutto nell'ambito dell'educazione motoria, come una vera iattura. In realtà la tecnologia digitale può essere usata con creatività ed intelligenza per venire incontro ai bisogni educativi degli allievi anche in ambito motorio. **Metodologia:** L'articolo compie una rassegna della letteratura, dei dati forniti da organismi indipendenti, riporta ricerche empiriche per adddivenire a delle ragionate conclusioni. **Risultati:** L'articolo, evitando di demonizzare l'apprendimento digitale, costruttivamente cerca di indicare alcune possibili soluzioni didatticamente efficaci, anche quando non vi sia la possibilità di condurre le attività di educazione motoria in presenza. **Limiti e implicazioni:** Il lavoro, condotto sulla base della letteratura esistente e delle (poche) ricerche finora condotte sul tema, necessita di corroborare le conclusioni a cui perviene con una ricerca empirica ad ampio spettro. Tuttavia esso indica che bisogna stimolare l'immaginazione dei docenti per ridefinire obiettivi e strategie delle loro discipline al fine di consentire un'efficace educazione motoria con l'ausilio degli strumenti della comunicazione interattiva multimediale. **Originalità:** La ricerca non dando per scontato che nel campo dell'educazione motoria il ricorso al digitale sia un ripiego di scarso valore, indica originalmente la possibilità di avvalersi degli strumenti della comunicazione interattiva multimediale nel pieno perseguimento degli obiettivi formativi della disciplina.

Parole chiave: Competenze motorie, Covid-19, Salute, Sedentarietà.

⁽²⁹⁾ TORTELLA P., SCHEMBRI R., G. FUMAGALLI, *Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedentarietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano*, op. cit.

Physical and sports education in the age of Covid-19

Objectives: *The Distance Learning (DL) and the Blended Learning (BL) have been considered a real misfortune especially in the field of physical education. In reality, digital technology can be reasonably used with creativity in order to meet the educational needs of students also in this field.* **Methodology:** *The article reviews the literature and the data provided by independent bodies. Moreover, it reports on empirical research to draw robust conclusions.* **Outcomes:** *The article avoids demonizing digital learning and constructively tries to indicate some possible educationally effective solutions, even when there is not any possibility to teach in-person exercise classes.* **Limits and implications:** *The existing literature and the (very little) research conducted so far on the subject form the basis of this work, which needs to confirm the conclusions through an extensive empirical research. However, it indicates that teachers' imagination must be stimulated to redefine the objectives and strategies of their disciplines in order to ensure effective physical education with the help of interactive multimedia communication tools.* **Originality:** *The research does not believe that the use of digital technology provides a little value alternative to physical education classes. Indeed, originally, it states the possibility of adopting the interactive multimedia communication tools to attain in full the educational objectives of the discipline.*

Keywords: *Motor Skills, Covid-19, Health, Sedentary Lifestyle.*

La Pedagogia della Natura per una rinnovata consapevolezza educativa

*Francesca Di Michele**

Sommario: 1. L'intenzionalità pedagogica vivificata come scelta etico-politica – 2. Insegnanti, testimoni dell'essere persona – 3. Valorizzare la natura nella scuola del post Covid-19 – 4. L'esperienza della Rete Nazionale delle scuole all'aperto come buona prassi

1. L'intenzionalità pedagogica vivificata come scelta etico-politica

Nel tempo storico che stiamo vivendo, l'emergenza da Covid-19 sta comportando profonde ridefinizioni delle prossemiche comunicative e del significato stesso delle relazioni. Di fronte a queste trasformazioni, la pedagogia è impegnata in un'azione di ricerca e ricostruzione di contesti e spazi relazionali significativi che richiedono un'azione autoriflessiva da parte degli insegnanti, e futuri tali, sul proprio ruolo.

Le ricerche condotte in merito alle prime conseguenze educative e relazionali su bambini e famiglie causate dalla pandemia hanno rilevato un quadro generale di disorientamento e perdita dei punti di riferimento abituali, sia per gli adulti che per i minori, in relazione alle limitazioni vissute nelle interazioni.

Il costante processo di rimodulazioni culturali, valoriali, etiche tipiche della storicità dell'esistenza è stato accelerato dall'attuale condizione sanitaria e appare decisiva una riflessione pedagogica sul significato profondo dell'educare e dell'essere maestri.

L'etimologia del termine greco *scholé* rappresenta a tal fine un valido punto di partenza. La sua essenza fa riferimento allo stato d'animo di chi,

* *Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa – XXXV ciclo, Università degli Studi RomaTre.*

coinvolto nel processo di apprendimento, viene permeato da meraviglia, stupore e curiosità che alimentano un desiderio profondo, un sentimento d'amore per la conoscenza che nutre una costante spinta alla ricerca in una circolarità di approfondimento, spiegazione, riconoscimento ⁽¹⁾. *Scholé* come dinamica intrinsecamente collettiva, di condivisione, una tensione verso il sapere capace di promuovere relazioni dal valore emancipativo.

Tale atmosfera può rappresentare l'*humus* di rilancio dell'educazione post Covid-19 all'interno della scuola, per ritrovare un senso comune e condiviso fra tutti coloro che la vivono, insegnanti, genitori e alunni.

Una scuola come un'agorà greca, luogo di aggregazione e incontro capace di stimolare la costruzione cooperativa della conoscenza a beneficio dei territori e delle comunità per promuovere una prospettiva pedagogica di alleanza e corresponsabilità.

Un altro termine che necessita di essere vivificato è quello di comunità educante, affinché *scholé* trovi il suo spazio relazionale effettivo di espressione. La scuola, e nello specifico gli insegnanti come diretti attori della vocazione umana all'educabilità, possono e hanno la responsabilità di creare, promuovere e implementare quei processi di cittadinanza partecipativa che richiamino al personale impegno civico: i cittadini nella loro responsabilità individuale; la famiglia come prima forma di comunità; gli enti del terzo settore, interlocutori sempre più attivi sul panorama territoriale; gli enti istituzionali locali e nazionali.

Una riflessione pedagogica che sia consapevole dell'importanza del contesto ecologico, sociale ed economico e si traduca in una prassi intenzionale capace di rendere vivente la connessione tra teoria e pratica ⁽²⁾.

Un processo di consolidamento di una coscienza della realtà che sia vera e propria decisione etico-politica di intervento nel mondo, eticamente orientata al rinnovamento degli schemi interpretativi, comunicativi e relazionali per quel profondo cambiamento che il tempo storico attuale necessita ai fini di un recupero del senso dell'essere persona e comunità.

⁽¹⁾ G. BERTAGNA, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, 2020, 59.

⁽²⁾ P. FREIRE, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Gruppo Abele, 2014, 112.

2. Insegnanti, testimoni dell'essere persona

La pedagogia è epistemologicamente legata alla riflessione politica, ed entrambe orientano l'agire rivolgendosi alla dimensione del possibile. Un pensiero quello pedagogico, deontologicamente flessibile, rispettoso della libertà, difensore dell'autodeterminazione e della fiducia nelle possibilità dell'essere umano di migliorare se stessi secondo ragione, volontà e consapevolezza per il bene proprio e altrui ⁽³⁾.

Una prospettiva che, anche nella pratica educativa quotidiana degli insegnanti, dovrebbe rispettare e sapersi confrontare con la pluralità e la complessità dell'esistere, rinnegando riduzionismo o assolutizzazioni ⁽⁴⁾, ma proiettandosi alla ricerca di soluzioni creative.

E. Morin (2000) sostiene che il compito dell'insegnante è proprio quello di formare menti capaci di un'attitudine generale al riconoscimento dei problemi ed alla ricerca di soluzioni, cioè all'applicazione di un pensiero creativo che riesca ad individuare principi organizzatori tra i saperi che assumano il significato pieno di processo di apprendimento.

Tale approccio educativo dovrebbe sempre rispettare con umiltà la costante incompiutezza del sapere; la temporaneità di ogni scoperta, sempre autocorrettiva e aperta alle esperienze che si susseguono nel tempo e nello spazio ⁽⁵⁾.

L'insegnante, in questa cornice di osservazione ed interpretazione dell'incedere degli accadimenti per etica e deontologia, è chiamato ad incoraggiare l'incontro tra i discenti e mondo per sviluppare in loro un pensiero critico di cittadinanza attiva. Un'educazione degli adulti del domani capaci di rinforzare la consapevolezza della necessità dell'impegno personale per il bene comune e il riconoscimento della propria capacità di autotrasformazione.

Un impegno etico-politico che richiede agli insegnanti e ai formatori che si occupano del percorso di studi per i futuri tali, un'attenzione costante ad un'azione autoriflessiva e critica attraverso cui perfezionare le proprie competenze e virtù per essere attivi nel processo di evoluzione della società. Gli insegnanti si farebbero così docenti-discenti di discenti-docenti, parafrasando P. Freire, in un processo in cui ci si educa insieme

⁽³⁾ M. MUSAIO, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, 2009, XI – XIX.

⁽⁴⁾ G. BERTAGNA, *op. cit.*, 50 e 52.

⁽⁵⁾ G. BERTAGNA, *op. cit.*, 41.

con la mediazione del mondo nel rispetto dell'integrità della natura della persona per formare l'uomo, il cittadino e la comunità in una prospettiva storica di possibilità e non di determinismo ⁽⁶⁾.

Gli insegnanti di oggi sono chiamati ad un vero e proprio atto di fedeltà alla realizzazione della persona umana, a far propria un'attitudine di ricerca e personale messa in discussione costante per assumere il ruolo di testimoni quotidiani di un sforzo orientato alla verità ⁽⁷⁾, di un movimento dinamico, dialogico teso tra il fare e il riflettere sul fare, che conduca i discenti dall'originaria curiosità ingenua alla curiosità epistemologica portatrice di conoscenza, in un processo emancipativo di riconoscimento del proprio essere in divenire, direttamente partecipe al miglioramento della società di domani ⁽⁸⁾.

L'università, come istituzione preposta alla formazione delle future figure educanti, ha una responsabilità fondativa; ambiente di conoscenza, ricerca ed innovazione. Lo studio universitario dovrebbe rappresentare pienamente e costantemente uno spazio relazionale di studio partecipativo in cui teoria e pratica si connettono ed integrano costantemente diventando proposta vivente ⁽⁹⁾.

Ha il compito di farsi incubatrice di un patrimonio di esperienze, saperi e conoscenze frutto di un significativo processo di integrazione tra apprendimenti teorici e prassi in una dialettica di studio, monitoraggio, valutazione, documentazione e studio di sperimentazioni condotte sul territorio. Ne deriva un dialogo costruttivo tra mondo accademico e attività condotte sul campo che attribuisce aderenza ai bisogni educativi e continuità con le esperienze educative locali al primo e spessore scientifico alle seconde.

La formazione iniziale del professionista dell'educazione assume così un carattere globale volto all'acquisizione di un bagaglio culturale approfondito, di una competenza riflessiva e di pensiero flessibile e critico.

⁽⁶⁾ P. FREIRE, *op. cit.*, 47.

⁽⁷⁾ G. BERTAGNA, *op. cit.*, 35 e 37.

⁽⁸⁾ P. FREIRE, *op. cit.*, 36-37.

⁽⁹⁾ S. CHISTOLINI, *La formazione universitaria in Pedagogia secondo la metodologia dell'interazione umana intesa alla definizione della conoscenza condivisa*, in *Rassegna Cnos*, 2015, n. 3, 75.

3. Valorizzare la natura nella scuola del post Covid-19

Nella visione sistemica della comunità di ricerca e di azione educativa allargata al territorio, l'insegnante ricopre un ruolo di promozione di una rete sociale di coeducazione ed auto-perfezionamento, facilitatore di progetti integrati e condivisi volti a garantire circolarità e coerenza educativa agli interventi ⁽¹⁰⁾.

P. Ricoeur che, nella sua definizione di *ethos*, attribuisce al concetto di persona una componente legata proprio alla dimensione relazionale, al riconoscimento e alla reciprocità ⁽¹¹⁾. Una sorta di svelamento di se stessi attraverso l'alterità dell'altro che permette la sollecitudine, base della relazione intesa come ricerca di eguaglianza morale. In questa lettura anche la relazione educativa maestro-allievo assume il significato di processo di conoscenza di se stessi all'interno delle dinamiche comunitarie per l'autoaffermazione.

L'OMS stesso riconosce allo stato di salute una connessione con una serie di determinanti sociali e condizioni della vita quotidiana che contribuiscono allo stato di benessere individuale. La stretta correlazione tra benessere e fattori ambientali si basa sul fatto che la mente è relazionale ⁽¹²⁾ cioè che lo sviluppo cognitivo, emotivo e corporeo è influenzato dall'ambiente, determinando l'effettiva qualità dello stato di salute.

Una visione sistemica delle condizioni socio-culturali assume in questa prospettiva il valore di una progettazione d'azioni volte a favorire anche il miglioramento dello stato di salute individuale e collettiva.

Strategie politiche di governance proiettate alla progettazione partecipata, alla consultazione, alla condivisione delle responsabilità educative integrando le progettualità scolastiche con quelle degli enti del terzo settore e con le istituzioni locali permetterebbero di individuare risposte adeguate ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni.

Una programmazione coerente ed integrata che traduca in agire concreto il significato profondo del concetto di *respons-abilità* in una visione democratica ed inclusiva capace di rinforzare il senso di appartenenza alla comunità stessa.

La scuola, in questo tempo di emergenza da Covid-19, ha la responsabilità di condurre la comunità educante verso il recupero di una prospettiva

⁽¹⁰⁾ P. MILANI, *Educazione e famiglie*, Carocci, 2018, 37.

⁽¹¹⁾ P. RICOEUR, *La persona*, Morcelliana, 2015, 42-43.

⁽¹²⁾ P. MILANI, *op. cit.*, 35 – 36.

di speranza e rilancio dei principi di coeducazione e corresponsabilità per una pedagogia dell'azione trasformatrice secondo nuove forme di cittadinanza attiva rivolte al benessere del territorio, in connessione con la natura-ambiente e la natura-interiorità della persona.

La pandemia in corso ha fatto emergere l'urgenza di rimettere in contatto adulti e bambini con la natura. Natura intesa come rapporto con l'ambiente naturale e urbano, ma anche come autoriflessione sulla propria natura umana.

Fare scuola all'aperto rende significativi gli ambienti esterni e il territorio trasformandoli in ambienti di apprendimento trasversali in cui possono cooperare attori diversi della cosiddetta comunità educante, insegnanti, genitori, educatori, professionisti locali, ed insieme possono rinnovare il modo di fare educazione, in risposta alle necessità effettive ed alle potenzialità territoriali.

L'apprendimento avviene in maniera dinamica attraverso il dialogo, il contatto diretto, l'esplorazione e la partecipazione ad esperienze coinvolgenti e significative. Lo stare fuori trasforma le domande in opportunità, promuove l'autonoma ricerca, l'osservazione spontanea e la riflessione, la capacità di alternare momenti di silenzio e di attesa con momenti di intervento e partecipazione creativa ⁽¹³⁾.

L'avventura e l'imprevisto veicolano emozioni e conoscenze e gli insegnanti, consapevoli delle potenzialità di apprendimento di un'aula diffusa, necessitano della capacità di compiere un'azione di progettazione per pianificare percorsi efficaci (BORTOLOTTI, 2019). La programmazione ha un ruolo determinante per creare un sistema circolare in cui i saperi disciplinari siano ripensati e riorganizzati privilegiando l'approccio qualitativo rispetto a un'acquisizione quantitativa di nozioni e richiede la partecipazione degli insegnanti insieme a facilitatori, educatori ambientali, pedagogisti.

Un apprendimento trasversale che richiede un'adeguata preparazione degli insegnanti e degli esperti, per garantire e tutelare la salute e la sicurezza di tutti i partecipanti, adulti e bambini e arricchire il curriculum di una possibilità di acquisizione di conoscenze attraverso l'esperienza diretta. L'aula può diventare quindi lo spazio e il tempo per consolidare le conoscenze, ricercare, essere critici, ipotizzare e ragionare insieme.

⁽¹³⁾ S. CHISTOLINI, *Pedagogia della natura: pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim – Escola Joao de Deus, Outdoor Education*, FrancoAngeli editore, 2016, 10-12.

La pedagogia della natura assume, quindi, il valore di un'intenzionalità pedagogica per una formazione strutturata sul nesso tra esplorazione, riflessione ed autoriflessione; sul legame tra esperienza sensoriale, elaborazione emotiva e cognitiva.

Il presupposto teorico è una visione olistica dell'educare, incentrata sul concetto di natura nella sua duplice accezione: educazione al pensiero ecologico, alla sostenibilità e alla cura dell'ambiente da una parte e formazione etica alla responsabilità e alla crescita globale del bambino per l'espressione piena del suo essere persona dall'altra.

Un agire educativo in equilibrio tra il fuori e il dentro che prevede l'attivazione di un processo di insegnamento-apprendimento democratico ed inclusivo per la formazione di cittadini dotati di pensiero critico, propensione alla partecipazione sociale e senso di appartenenza alla comunità di riferimento ⁽¹⁴⁾.

La riflessione pedagogica sul tema è secolare, rivolta alla definizione di azioni educative basate sulla forza propulsiva tendente al bello, al vero e al giusto. Una forza che si esprime attraverso l'unione tra intenzionalità pedagogica, relazione educativa, scelta di adeguate e molteplici metodologie, contesti, spazi e ambienti.

In questa sede, non si intende riprendere la storia della pedagogia della natura, ma piuttosto si vuole orientare la riflessione sull'importanza dell'acquisizione da parte degli insegnanti nella loro formazione professionale, di competenze inerenti alla pedagogia della natura.

Competenze che rendono possibile la progettazione di processi di apprendimento globale orientati all'autonomia di pensiero e di azione per il progresso intellettuale e morale del singolo, l'autogoverno e il risveglio della volontà cosciente alla conquista dell'esistenza.

L'insegnante necessita di competenze creative ed immaginative, relazionali e comunicative, di un'attitudine all'autoriflessività e all'impegno civile. Nella relazione educativa è chiamato ad essere attore aperto al dialogo, all'esercizio del pensiero critico, all'esplorazione e alla ricerca in una dimensione permeabile e flessibile tra scuola e mondo naturale e urbano, per educare in una prospettiva naturalistica, ecologica e sostenibile incentivando lo sviluppo e l'evoluzione personale in armonia con la natura ⁽¹⁵⁾.

⁽¹⁴⁾ G. FLORES D'ARCAIS, *L'ambiente*, La Scuola, 1962, 38.

⁽¹⁵⁾ G. FLORES D'ARCAIS, *op. cit.*, 84.

Una prospettiva umanistica rivolta a nutrire l'aspirazione del bambino a diventare persona alla conquista della propria dimensione propriamente umana e spirituale.

Vista la condizione sociosanitaria in corso, il rapporto con la natura rappresenta una prioritaria potenzialità da valorizzare per favorire lo stato di salute, l'interiorizzazione dei principi di democrazia ed inclusione, del senso di appartenenza ad una comunità, di comportamenti volti alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva.

Si tratta di interventi educativi volti ad esplorare l'identità personale nella sua complessità, riconoscendo l'interessa dell'essere della persona – bambino anche nell'ambito dei percorsi scolastici, aprendo la didattica alla dimensione del fuori dall'aula, con la partecipazione sistemica di enti del terzo settore, cittadini, famiglie e istituzioni locali come attori per la creazione di un vero e proprio ecosistema educante.

Un sistema pedagogicamente fondato che crei occasioni di apprendimento, tramutando l'ambiente in spazio educativo portatore di uno sviluppo armonioso delle competenze psicomotorie, cognitive, sociali ed emozionali attraverso l'acquisizione di conoscenze per esperienze dirette di percezione sensoriale e psicomotricità naturale ⁽¹⁶⁾.

4. L'esperienza della Rete Nazionale delle scuole all'aperto come buona prassi

La scuola statale contemporanea non è estranea a sperimentazioni di scuola all'aperto, a partire dall'inizio del Novecento (M. D'ASCENZO, 2018) se ne sono susseguite tante ed oggi trovano un rinnovato valore come esempi di buone prassi educative e didattiche.

L'esplorazione del fuori integra il percorso di apprendimento con la scoperta del territorio di riferimento e alimentando il senso di appartenenza alla comunità in un processo che connette l'avventura all'aperto e lo studio in classe, in un continuo rimando tra esperienza diretta e concetto, dal concreto all'astratto per l'interiorizzazione di apprendimenti saldi e di un'attitudine al pensiero critico.

⁽¹⁶⁾ R. FARNÈ, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Spaggiari, 2014, 18.

Un sapere che si struttura nella complessità e nell'articolare concetti che prende ispirazione dal mondo naturale stesso costituito da un insieme di sistemi dinamici, in cui ogni elemento è legato agli altri, dove convivono tra loro svariate forme di vita in continua evoluzione e trasformazione. Nel tempo attuale in cui i protocolli sanitari nazionali e territoriali hanno comportato modifiche e limitazioni rispetto alle abituali modalità organizzative scolastiche, i capisaldi teorici ed educativi della pedagogia della natura non sono di certo tramontati, ma anzi trovano rinnovato vigore e significato. Una possibilità, nonché una priorità nei percorsi di educazione rivolti alla formazione della persona testimoniando la positiva correlazione tra educazione a contatto con la natura e sviluppo integrale del bambino.

Si tratta di esempi di prevenzione primaria e secondaria capaci di agevolare l'acquisizione di competenze multiple ecosistemiche ed ecologiche, che promuovono l'impegno civile e forme di educazione civica volte ad un apprendimento attivo e partecipato di riqualificazione culturale del territorio.

Molte delle esperienze in corso sono frutto della collaborazione tra Istituti Comprensivi, enti del Terzo Settore, attivismo genitoriale e attenzione politica delle istituzioni. Iniziative che sono testimonianza di un rinnovato impegno pedagogico alla ricerca di risposte in grado di garantire una scuola di qualità per tutti, capace di assolvere al proprio compito educativo in maniera puntuale e flessibile al passo con le trasformazioni sociali e valoriali della comunità per il benessere dei cittadini, adulti e bambini.

La Rete Nazionale delle Scuole all'Aperto è una cornice di riferimento per molte di queste sperimentazioni, sorta da un lavoro decennale di alcuni istituti comprensivi di Bologna che a partire dal 2016 hanno iniziato a strutturare occasioni di formazione, scambio e monitoraggio di sperimentazioni di *outdoor education* condotte presso scuole primarie sul territorio nazionale con l'intento di valorizzare i diversi contesti di apprendimento: il dentro e il fuori dall'aula.

Il lavoro della Rete Nazionale trova riscontri importanti in questo periodo di contrasto alla pandemia da Covid-19 nelle parole del Capo Dipartimento dell'ex MIUR, Stefano Versari, nella nota del 23 aprile Decreto-Legge n. 52 del 22 aprile 2021, che ribadisce la diretta correlazione tra scuola all'aperto e promozione dell'inclusione, della salute e della socializzazione anche, in maniera particolare, in tempi di pandemia.

Un'idea progettuale partita da una visione di scuola come istituzione che pone al centro del percorso di apprendimento la relazione, promuovendo l'esplorazione dell'interiorità e la riflessività in armonia con l'esplorazione del fuori, per formare individualità aperte, in grado di confrontarsi con la complessità dell'esistenza e stimolare un approccio interdisciplinare costantemente rimodulabile e intrinsecamente flessibile.

Istituti Comprensivi di diverse regioni italiane hanno sottoscritto il protocollo operativo *Innovazione sperimentazione e ricerca per un'educazione all'aperto* (prot. n. 4055/C24b del 24/10/2016), riconosciuto dall'ex Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) aderendo alla comune finalità di contribuire al rinnovamento delle pratiche didattiche e metodologiche per la diffusione di buone pratiche rivolte all'educazione alla cittadinanza critica ed ecologica.

Per raggiungere tale obiettivo, il processo educativo è condotto dagli insegnanti dell'Istituto Comprensivo in sinergia con un referente interno e un partner territoriale con funzioni di facilitazione e interconnessione con la Rete Nazionale insieme alla quale si definisce un percorso formativo collegiale, nonché momenti di verifica, monitoraggio, valutazione e documentazione del progetto.

Il progetto della Rete Nazionale rappresenta un modello interessante di progettualità sistemica, perché guarda non solo alla scuola rivolta ai bambini, ma anche alla formazione degli insegnanti e alla condivisione di buone prassi.

Un progetto che coinvolge fin dalle origini istituti comprensivi, enti del Terzo Settore, Università partecipando attivamente a progettualità nazionali ed internazionali e che sta raccogliendo un numero di adesioni in costante aumento, distribuite in un numero sempre crescente di regioni italiane, dal Nord al Sud.

Alla luce della situazione sociale e sanitaria mondiale, la Rete Nazionale delle scuole all'aperto rappresenta con ancora più evidente incisività una cornice di coordinamento di quella intenzionalità pedagogica volta a favorire il consolidamento di un'alleanza tra agenzie formative; scuola e famiglia; enti del Terzo Settore; ricercatori e docenti universitari per giungere alla definizione di strumenti operativi a servizio delle comunità educanti volti a potenziare pratiche di contatto quotidiano e duraturo di bambini e adulti con natura e territorio nel rinnovamento delle pratiche didattiche ed educative.

L'obiettivo di rafforzare un sistema integrato di studio, ricerca e sperimentazione punta alla creazione di una connessione sempre più stabile

tra il lavoro del mondo accademico e quello sul campo attraverso la raccolta di dati empirici, di modelli formativi territoriali, report dei facilitatori, documentazione degli insegnanti.

Tale azione permette la condivisione, lo scambio e l'integrazione tra metodologie, strumenti di valutazione, regolamenti e l'attivazione di gemellaggi tra bambini ed insegnanti a livello nazionale ed internazionale.

La sfida pedagogica con cui si confrontano gli insegnanti in questo tempo è quella di diventare attori di un modello pedagogico, didattico e organizzativo complesso, il cui si ponga al centro la relazione per accompagnare il bambino nel suo processo di crescita.

Tornare a valorizzare la persona nella sua integrità, aprire la scuola al mondo e diventare protagonisti di una scuola che prepari al mondo, con consapevolezza e senso di appartenenza alla comunità come cittadini attivi e responsabili. Questa potrebbe essere l'eredità educativa che gli insegnanti, responsabili della maturazione integrale dei cittadini del domani, possono raccogliere per trasformare le necessità imposte dalla pandemia in occasioni di rilancio della scuola.

Abstract

La Pedagogia della Natura per una rinnovata consapevolezza educativa

Obiettivi:

*Presentare la pedagogia della Natura per un rinnovamento delle competenze degli insegnanti al fine di favorire la salute la cittadinanza attiva. **Metodologia:** I dati raccolti da uno studio bibliografico e analisi qualitativa delle esperienze della Rete Nazionale delle scuole all'aperto. **Risultati:** Progetti educativi sistemici promuovono l'inclusione, il benessere, la socializzazione, la maturazione di un pensiero critico e il consolidamento di un ecosistema educante. **Limiti e implicazioni:** Gli insegnanti necessitano di un'attitudine all'autoriflessività e competenze di lavoro di rete, aprendo la scuola al territorio in collaborazione con tutti gli attori sociali. **Originalità:** Le esperienze condotte a livello nazionale rappresentano delle buone pratiche dal valore emancipativo per la trasformazione del sistema scuola in tempi di Covid-19.*

Parole chiave:, natura, autoriflessività progettazione partecipata, alleanza educativa

The pedagogy of nature for a renewed educational awareness

Objectives: *The pedagogy of Nature is a theoretical reference for the renewal of teachers' skills in order to promote health and active citizenship.. **Methodology:** The data were collected from a bibliographic study and a qualitative analysis of the experiences*

*of the Rete Nazionale delle scuole all'aperto. **Results:** Systemic educational projects promote inclusion, well-being, socialization, the maturation of critical thinking and the consolidation of an educating ecosystem. **Limits and implications:** Teachers need an attitude to self-reflexivity and networking skills, opening the school to the territory in collaboration with all local stakeholders. **Originality:** The experiences conducted at national level represent good practices with emancipatory value for the transformation of the school system in times of Covid-19.*

Keywords: *nature, self-reflexivity, participatory planning, educational alliance.*

Allegati

**Analizar, reflexionar y actuar
sobre las prácticas evaluativas en el entorno escolar:
una investigación empírica realizada
con los docentes de Toscana - Tablas**

Tabla No. 1 – Repartición de los docentes participantes por ciclo

	Infantil (3-5 años)	Primaria (6-11 años)	Secundaria de I grado (11- 14 años)	Total
IC 1	9	24	13	46
IC 2	0	7	3	10
IC 3	8	41	29	78
IC 4	0	6	9	15
Total Participantes	17	78	54	149

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 2 - Media, desviación típica de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Diseño y planificación de la evaluación*

Ítem	Criterio					
	Importancia		Competencia		Uso	
	M	DT	M	DT	M	DT
1. Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, así como otras especificaciones necesarias para llevar a cabo la evaluación: criterios, actuaciones, instrumentos, etc.).	4,9 7	1,05	4,5 8	1,0 4	4,5 4	1,0 6
8. Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de enseñanza universitaria.	5,0 5	1,11	4,6 4	1,0 7	4,5 0	1,1 6
9. Dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación.	4,9 9	1,13	4,6 0	1,1 5	4,5 2	1,2 1
15. Relacionar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia y adecuarlo a estos.	4,9 4	1,14	4,5 6	1,2 2	4,4 2	1,2 5
18. Construir instrumentos de evaluación.	4,8 8	1,15	4,3 5	1,1 4	4,3 3	1,0 9
19. Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semipresencial; blended-learning, no-presencial; e-learning).	4,6 0	1,25	4,0 7	1,2 6	3,9 5	1,3 2
20. Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5,0 9	1,08	4,7 5	1,0 9	4,7 5	1,0 9

25. Dar a conocer el procedimiento de calificación.	5,1	1,03	4,8	1,0	4,7	1,1
	1		8	9	8	6
31. Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación (como Moodle, LAMS, Blackboard, etc.).	3,8	1,45	3,3	1,5	3,0	1,5
	6		0	6	3	6

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 3 - Media, desviación típica de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

Ítem	Criterio					
	Importancia		Competencia		Uso	
	M	DT	M	DT	M	DT
2. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación).	5,2 9	0,99	4,9 2	1,0 1	4,9 5	1,0 8
3. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).	5,3 0	0,96	5,0 5	0,9 8	4,9 8	1,0 2
21. Realizar evaluación inicial.	4,9 7	1,12	4,7 2	1,1 1	4,7 1	1,1 8
22. Realizar evaluación continua (mediante el seguimiento del nivel de aprendizaje de los alumnos).	5,2 7	1,02	4,9 9	1,0 5	5,0 4	108
23. Realizar evaluación final.	5,3 4	0,95	5,1 1	1	5,2 4	0,94
27. Utilizar la evaluación como medio para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así poder responder a ellas.	4,6 6	1,24	4,4 5	1,1 5	4,4 0	1,2 6
28. Utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje.	4,7 7	1,16	4,5 8	1,1 7	4,5 3	1,2 1

Fuente: elaboración propia

Tabla No. 4 - Media, desviación típica de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Favorecer la participación del alumnado en evaluación*

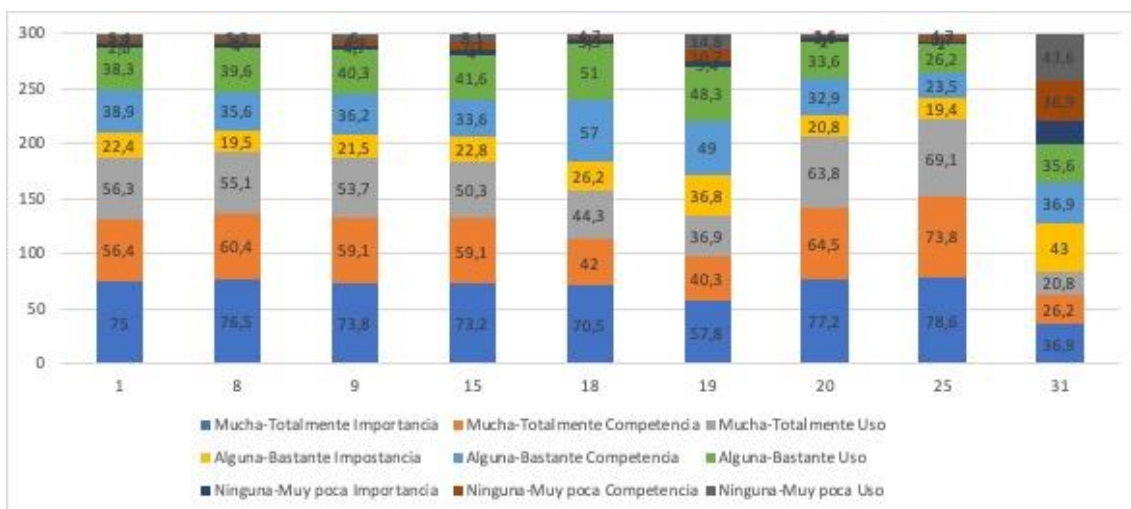
Ítem	Criterio					
	Importancia		Competencia		Uso	
	M	DT	M	DT	M	DT
4. Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello.	5,1 7	1,06	4,7 2	1,1 0	4,6 7	1,1 6
10. Dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación.	5,0 1	1,18	4,6 0	1,1 6	4,4 9	1,2 0

11. Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación.	4,8 5	1,14	4,4 9	1,1 1	4,4 4	1,2 5
12. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación (evaluación del estudiante o del grupo sobre sus actividades y ejecuciones).	5,1 0	1,10	4,4 7	1,1 2	4,5 4	1,2 2
13. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales (evaluación por parte de los estudiantes o grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros).	4,6 2	1,34	4,3 4	1,2 8	3,9 9	1,4 2
14. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación o las tareas del estudiante).	4,2 9	1,37 7	3,9 9	1,3 1	3,7 8	1,4 3
16. Acordar o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.).	4,9 6	1,18	4,7 2	1,2 0	4,5 6	1,2 7
17. Acordar o consensuar con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.).	4,9 5	1,12	4,6 7	1,1 5	4,5 1	1,2 5
26. Acordar o consensuar con los estudiantes el procedimiento de calificación.	4,7 9	1,14	4,5 6	1,1 4	4,4 0	1,1 9
29. Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien proporcionar ejemplos modélicos.	4,5 8	1,22	4,2 4	1,2 7	4,0 5	1,3 6

Fuente: elaboración propia

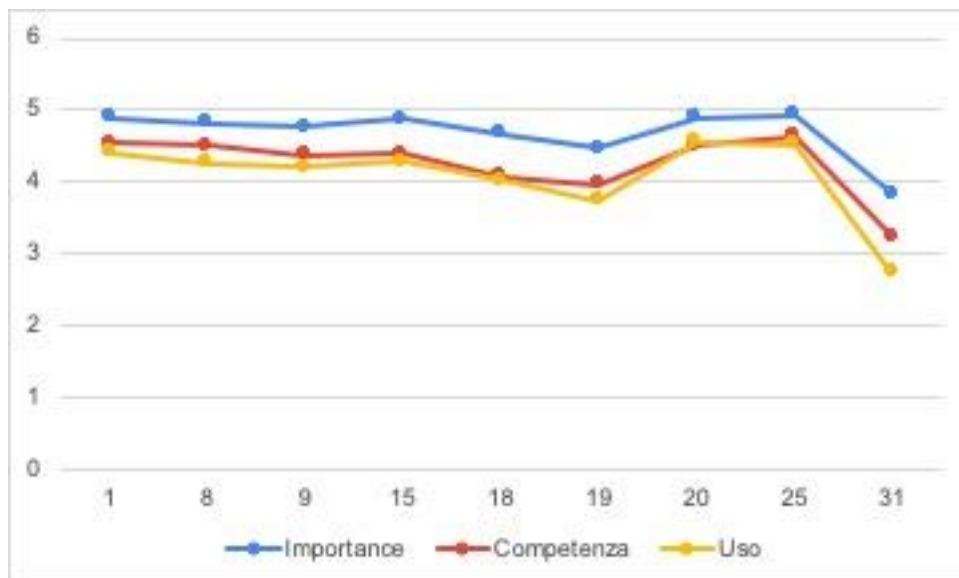
Figuras

Figura No. 1 - Frecuencia en tanto por ciento de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Diseño y planificación del proceso de evaluación*



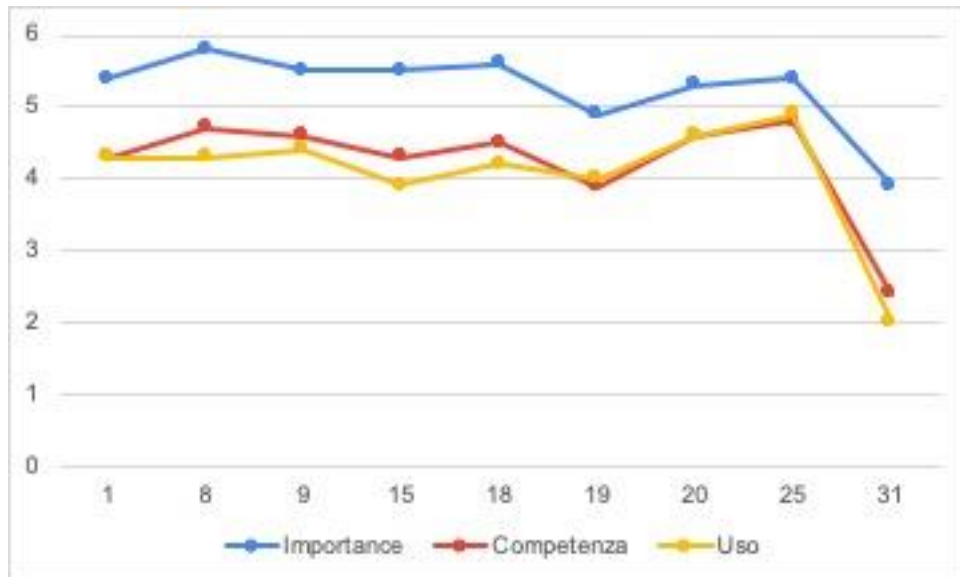
Fuente: elaboración propia

Figura No. 2 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Diseño y planificación del proceso de evaluación* del caso 1



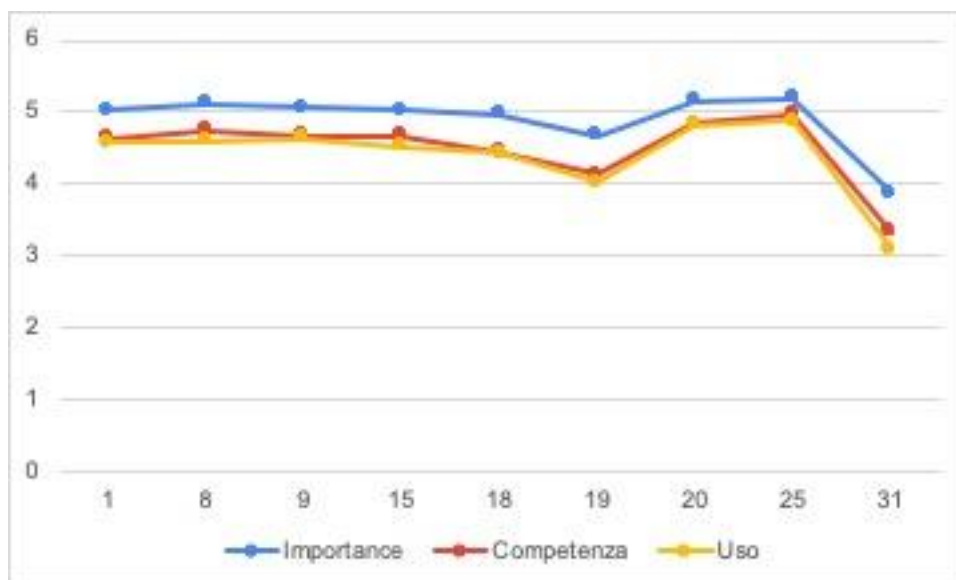
Fuente: elaboración propia

Figura No. 3 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Diseño y planificación del proceso de evaluación del caso 2*



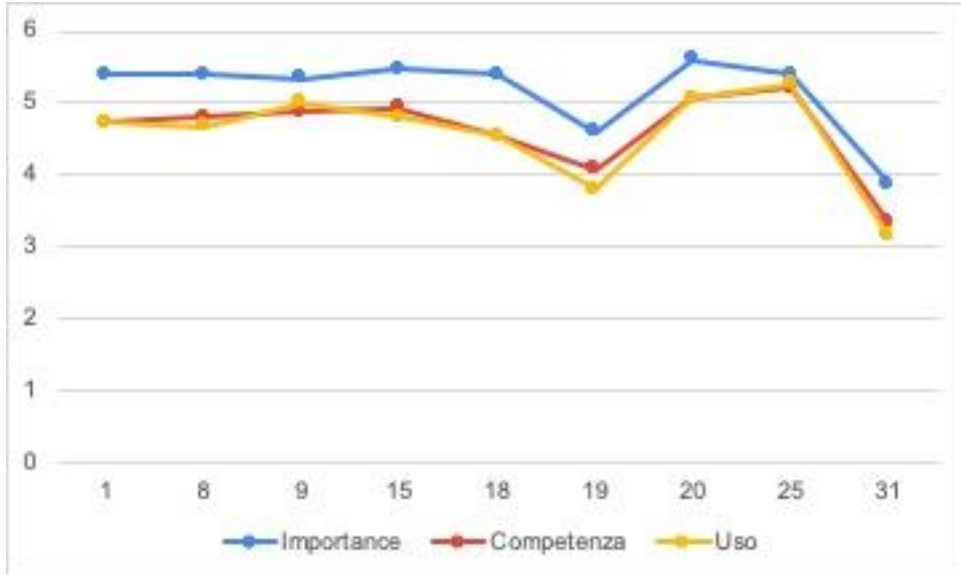
Fuente: elaboración propia

Figura No. 4 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Diseño y planificación del proceso de evaluación* del caso 3



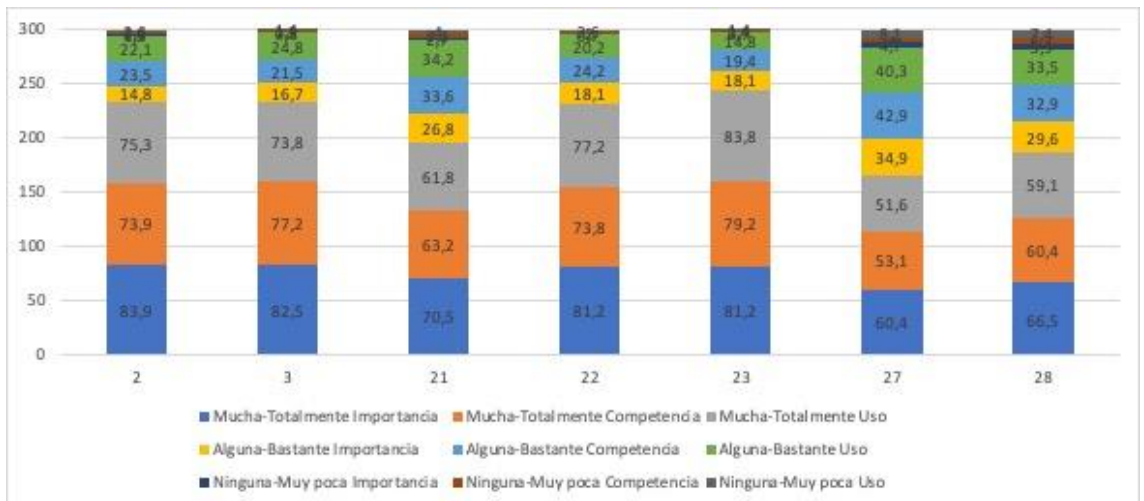
Fuente: elaboración propia

Figura No. 5 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Diseño y planificación del proceso de evaluación* del caso 4



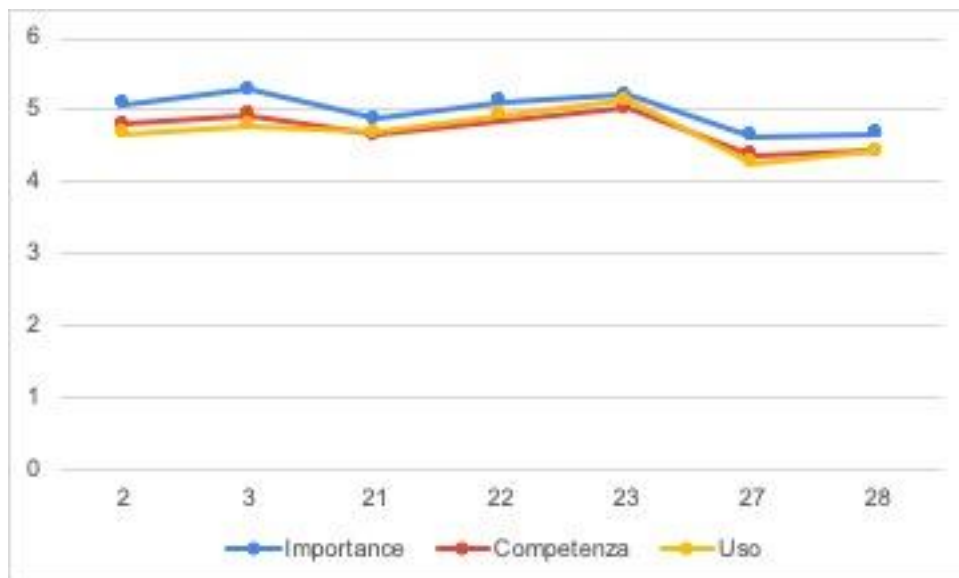
Fuente: elaboración propia

Figura No. 6 – Frecuencia en tanto por ciento de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*



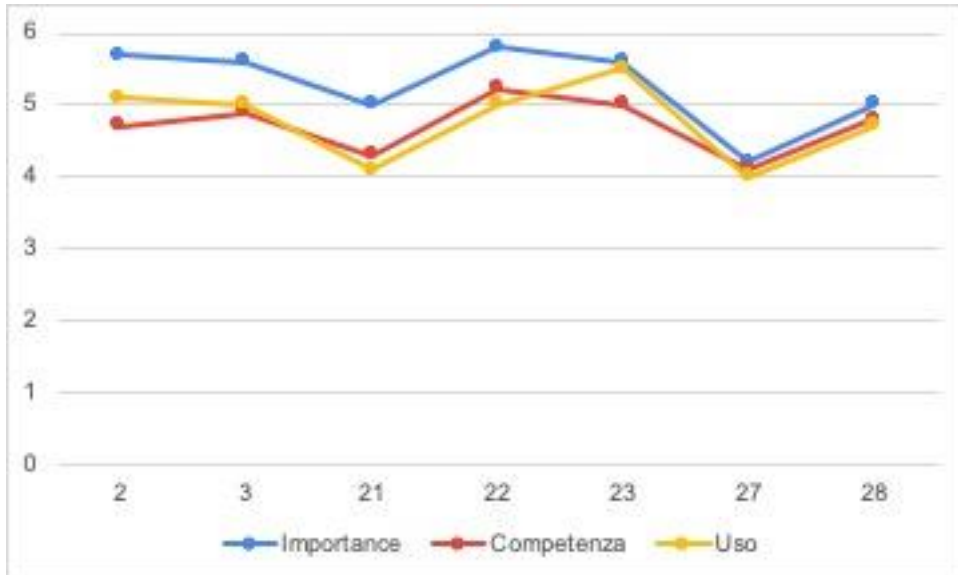
Fuente: elaboración propia

Figura No. 7 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado* del caso 1



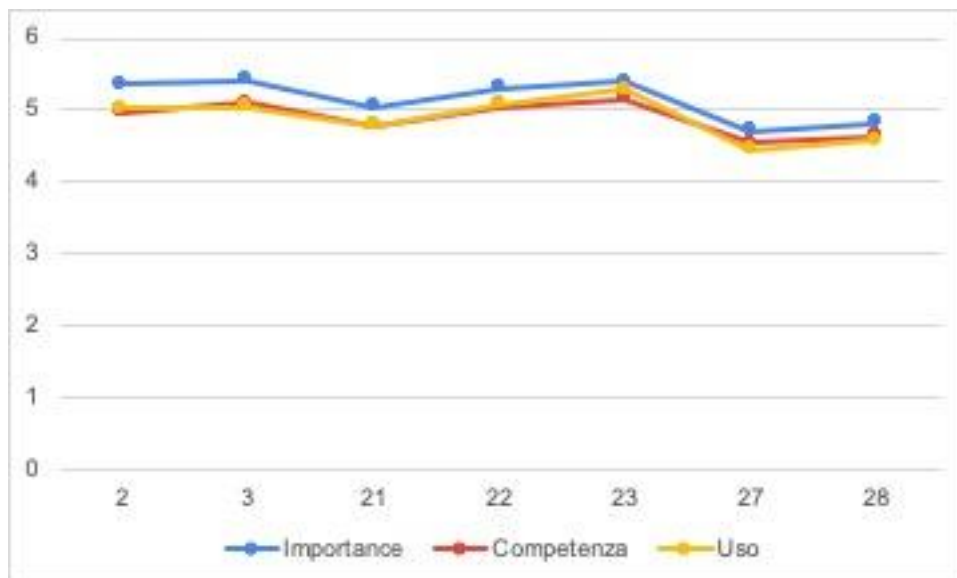
Fuente: elaboración propia

Figura No. 8 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado* del caso 2



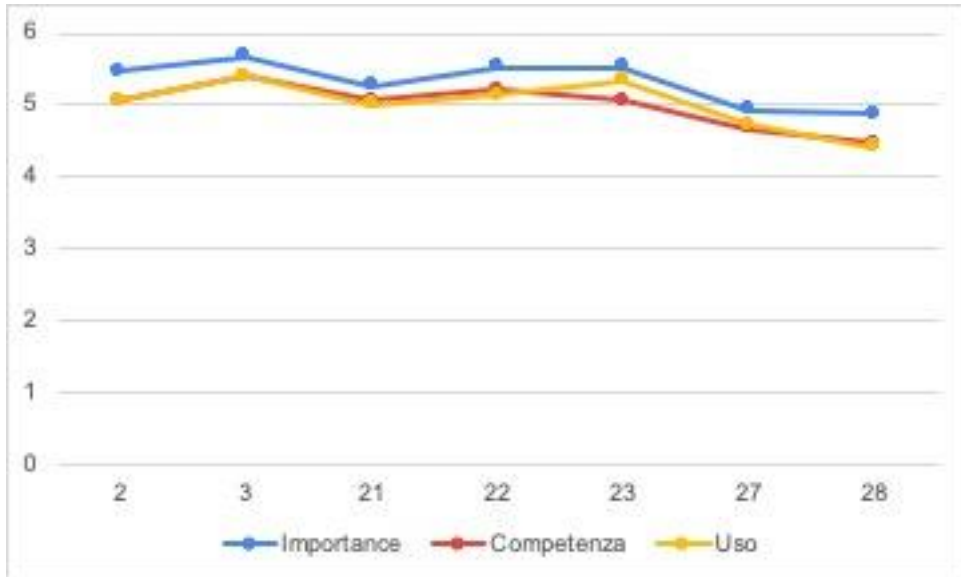
Fuente: elaboración propia

Figura No. 9 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado* del caso 3



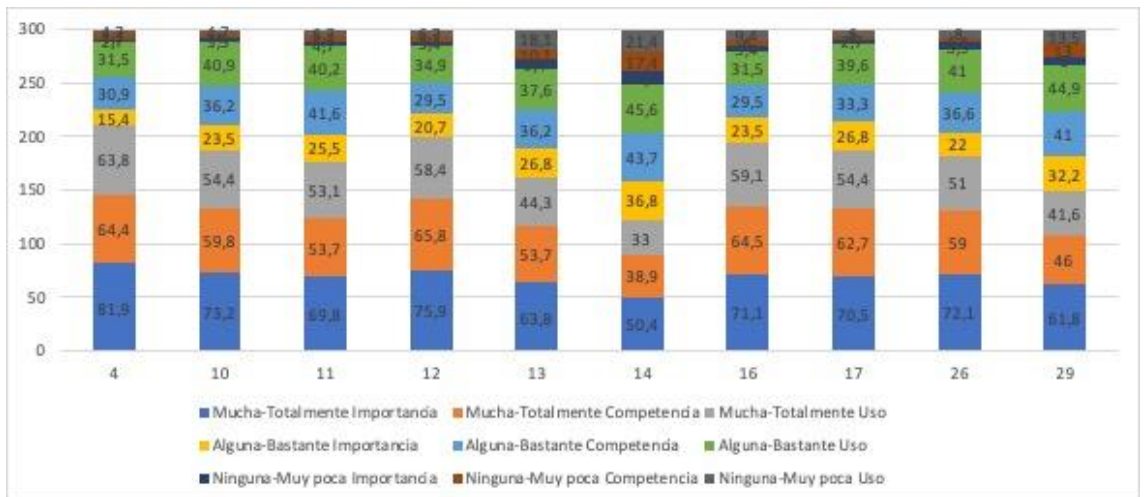
Fuente: elaboración propia

Figura No. 10 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado* del caso 4



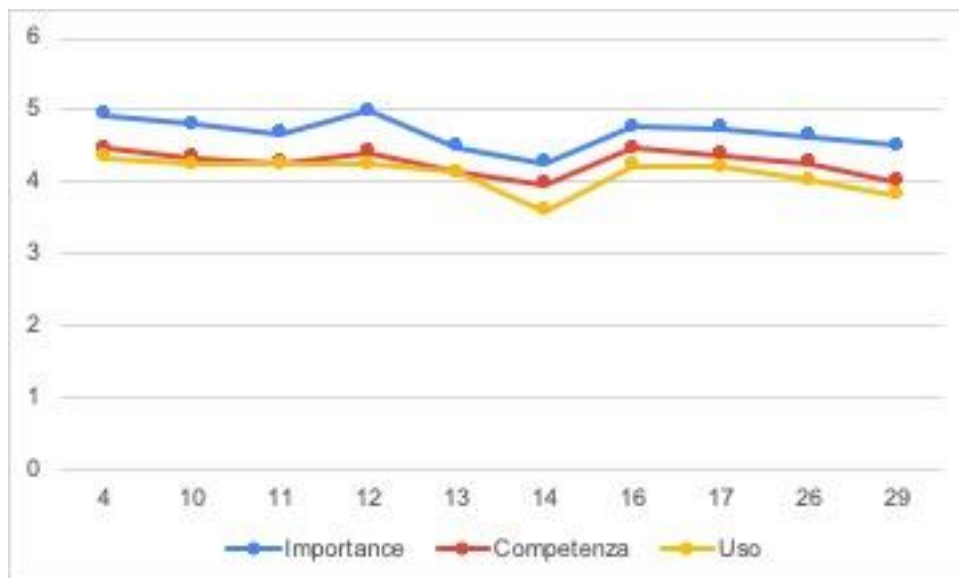
Fuente: elaboración propia

Figura No. 11 – Frecuencia en tanto por ciento de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Favorecer la participación del alumnado en evaluación*



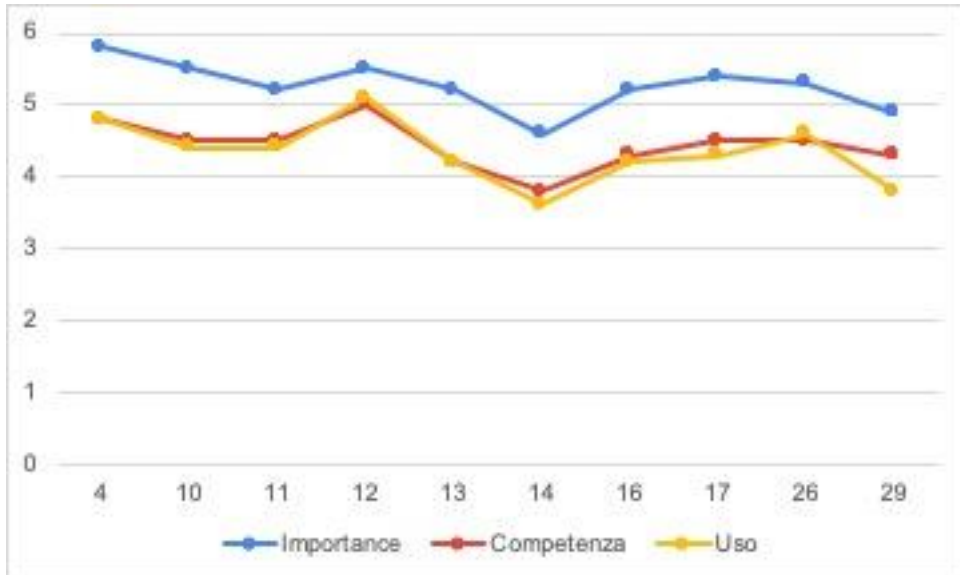
Fuente: elaboración propia

Figura No. 12 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Favorecer la participación del alumnado en evaluación* del caso 1



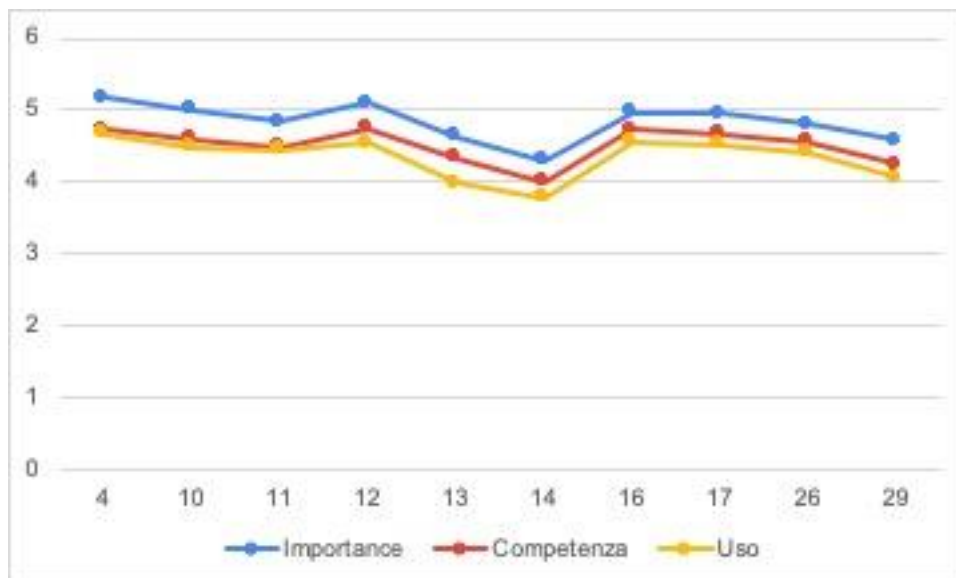
Fuente: elaboración propia

Figura No. 13 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Favorecer la participación del alumnado en evaluación* del caso 2



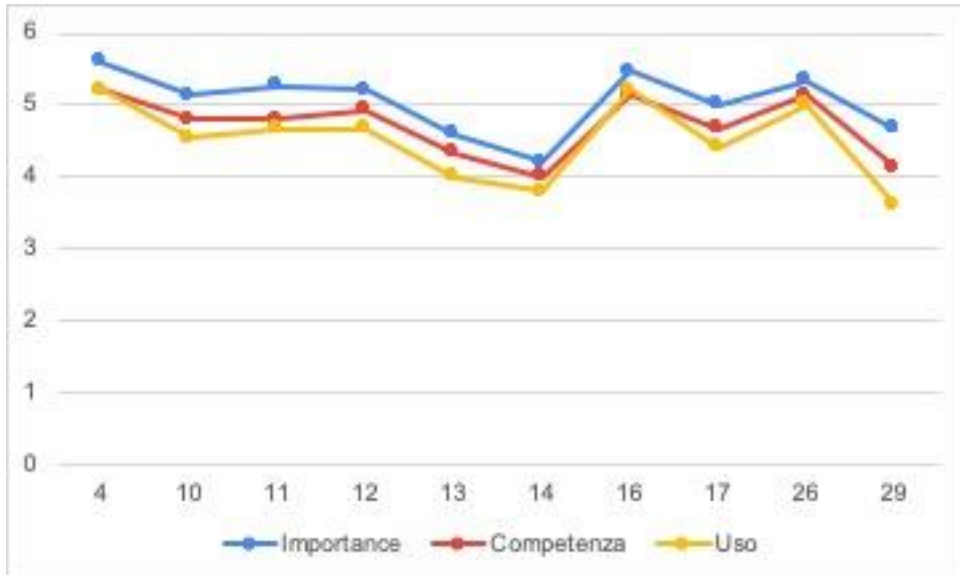
Fuente: elaboración propia

Figura No. 14 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Favorecer la participación del alumnado en evaluación* del caso 3



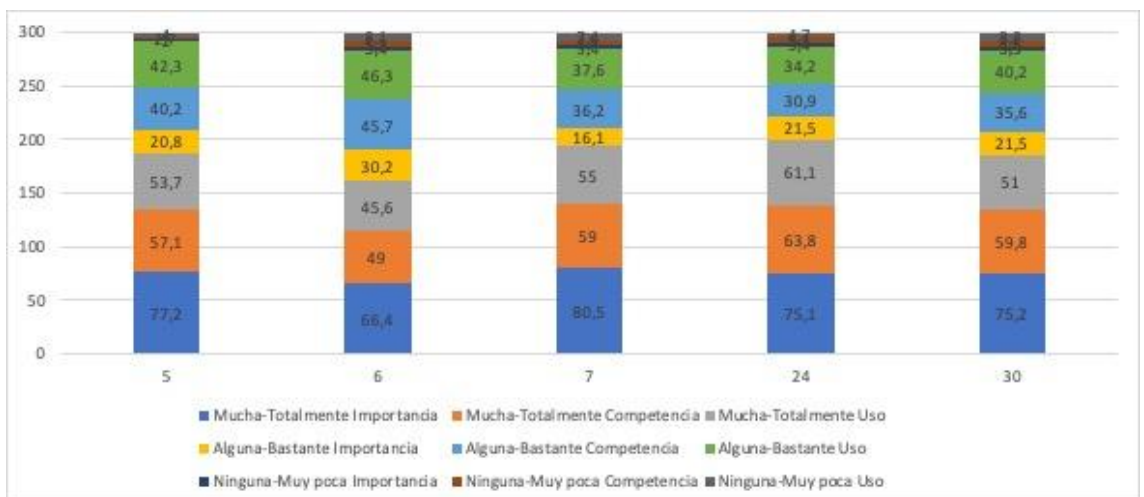
Fuente: elaboración propia

Figura No. 15 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Favorecer la participación del alumnado en evaluación* del caso 4



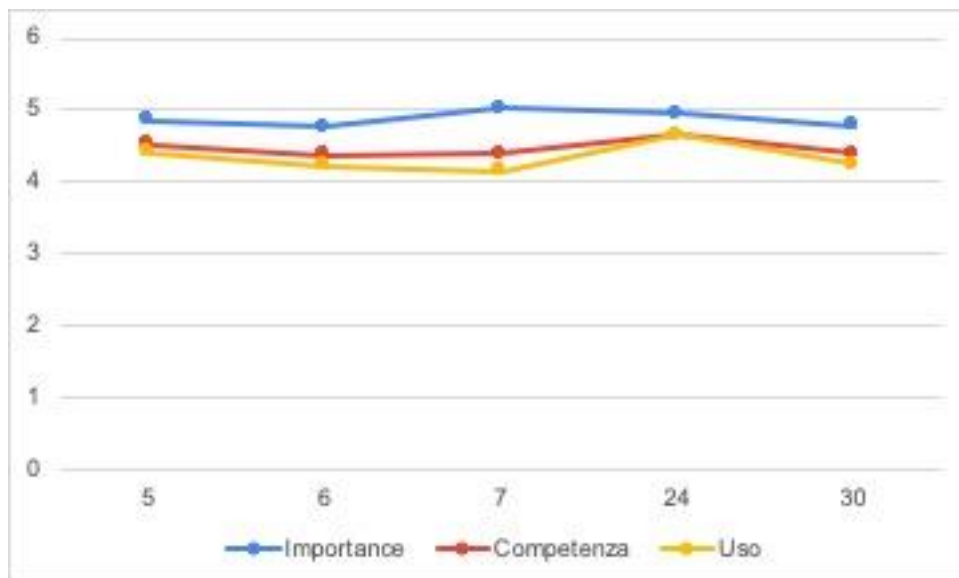
Fuente: elaboración propia

Figura No. 16 – Frecuencia en tanto por ciento de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*



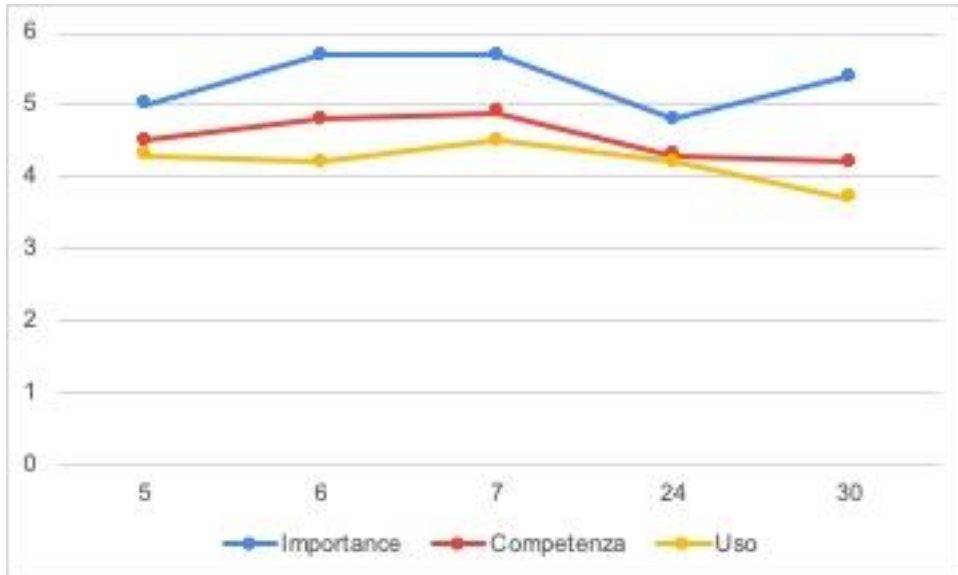
Fuente: elaboración propia

Figura No. 17 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación* del caso 1



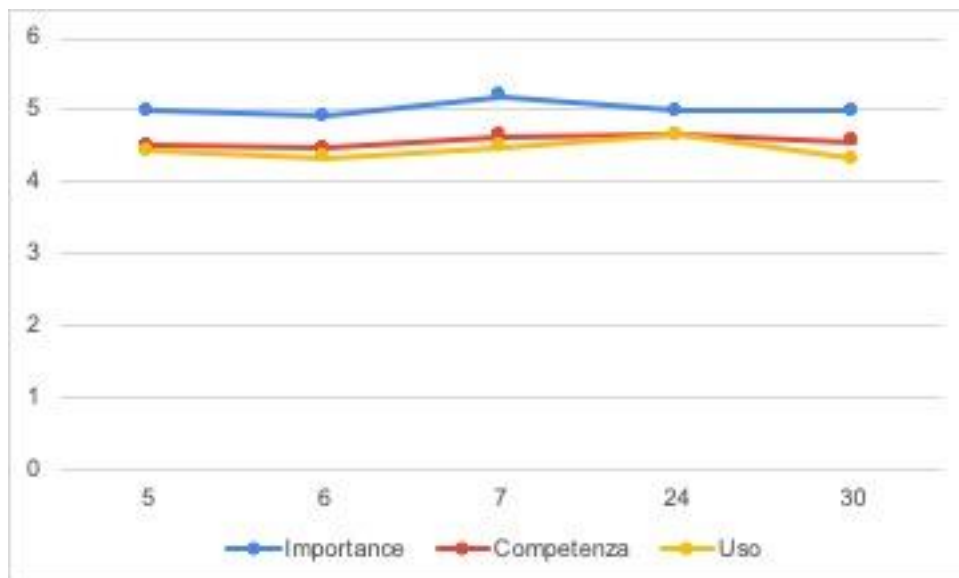
Fuente: elaboración propia

Figura No. 18 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación* del caso 2



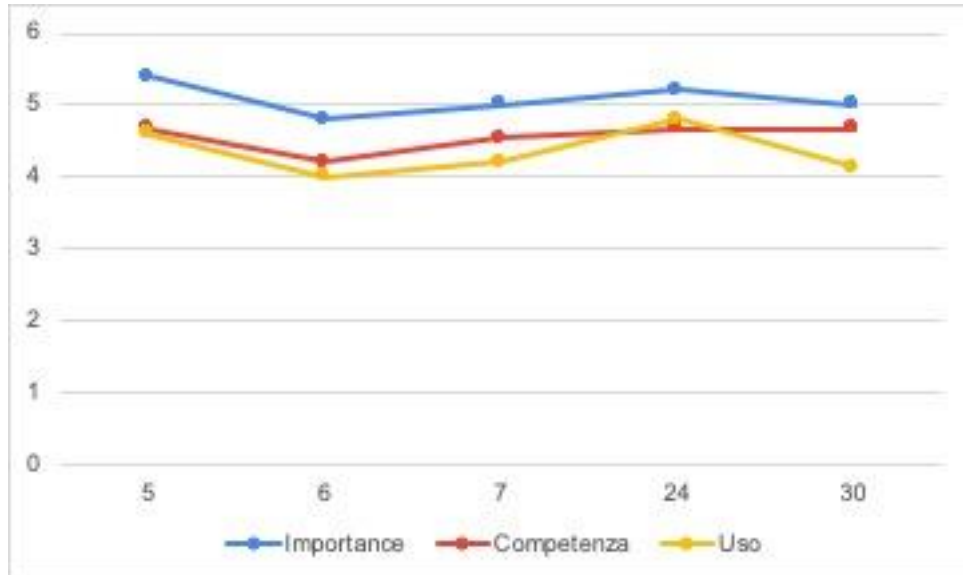
Fuente: elaboración propia

Figura No. 19 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación* del caso 3



Fuente: elaboración propia

Figura No. 20 – Media de cada criterio por cada ítem de la dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación* del caso 4



Fuente: elaboración propia