

Formazione insegnanti in tempi di Covid: un’opportunità per riflettere e (ri)costruire significati

Carla Roverselli, Carlo Macale

Abstract – *The paper presents the primary outcomes of an 'in-service' research-(training)action course carried out in a Comprehensive Institute in the province of Rome during the Covid period, aiming to increase the development of personal, social, and learning competence in teachers. We give an account of the two training steps carried out with the teachers: the first on soft skills and the second on learning to learn, conflict management, and peace education. Firstly, four interpretative categories of the data will present: 1. motivation and passion for the teaching profession, 2. the value of teaching experience prior to teaching and during teaching, 3. the relationship between teaching and the educating community, 4. educational responsibility as the basis of professional ethics. Secondly, we report what the teachers said about their relational and intercultural competencies and their value in their school educational work.*

Riassunto – *Lo studio presenta gli esiti principali di un percorso di ricerca-(form)azione “in servizio” svolto in un Istituto Comprensivo in provincia di Roma durante il tempo del Covid, il cui obiettivo è stato incrementare lo sviluppo della competenza personale, sociale e la capacità di imparare negli insegnanti. Si dà conto dei due step formativi svolti con i docenti: il primo sulle soft skills e il secondo sull'apprendere ad apprendere, gestire i conflitti, educare alla pace. In primo luogo, si presentano quattro categorie interpretative dei dati: a) motivazione e passione per la professione docente; b) il valore dell'esperienza didattica pregressa all'insegnamento e durante l'insegnamento; c) la relazione tra didattica e comunità educante; d) responsabilità educativa a fondamento dell'etica professionale. In secondo luogo, si riporta quanto gli stessi docenti hanno affermato sulle proprie competenze relazionali e interculturali e sul valore di queste ultime nel lavoro educativo a scuola.*

Keywords – teachers, in-service training, Covid, soft skills, reflection and meaning

Parole chiave – insegnanti, formazione in servizio, Covid, competenze trasversali, riflessione e significato

Carla Roverselli è Professoressa Ordinaria all'Università degli Studi di Roma Tor Vergata. I suoi principali interessi di ricerca sono nei settori della pedagogia interculturale, degli studi di genere, della formazione degli insegnanti. Tra le sue pubblicazioni: *Il ruolo degli insegnanti nell'edificazione delle comunità politiche. Impegno culturale e azioni educative dei maestri Albino Bernardini e don Roberto Sardelli* (in “Pedagogia e Vita”, 3, 2022, pp. 178-187); *L'integrazione dei minori stranieri non accompagnati e la formazione dei loro educatori e tutori. Servono le competenze interculturali?* (in “Civitas Educationis”, IX, 2020, pp. 79-92); *Insegnanti, diversità culturale, questioni di genere. Fatema Mernissi: educare a superare i confini* (Roma, Anicia, 2015).

Carlo Macale è Docente invitato presso le università romane “Tor Vergata” e “Niccolò Cusano”, nonché presso l’Università Pontificia Salesiana. I suoi principali temi di ricerca riguardano la pedagogia interculturale, la pedagogia del lavoro e la didattica (inclusiva) professionale. Tra le sue pubblicazioni: *Educazione alla cittadinanza e al dialogo interreligioso. La sfida del pluralismo religioso nella scuola secondaria di secondo grado* (Roma, Anicia, 2020); *Host-family e home-family: il valore educativo delle relazioni familiari nell’esperienza interculturale* (in “I Problemi della Pedagogia”, 68, 2, 2022, pp. 345-370).

Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Carla Roverselli è autrice dei paragrafi 1 e 3; Carlo Macale è autore dei paragrafi 2 e 4.

1. Il progetto

Questo studio intende presentare gli esiti principali di un percorso di ricerca-(form)azione in servizio svolto presso un Istituto Comprensivo in provincia di Roma, durante il tempo del Covid. Il percorso formativo, commissionato all’Università dalla Dirigente scolastica e inserito in un progetto finanziato dal Mibac e dal Miur, aveva l’obiettivo di incrementare nei docenti la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare¹.

Sebbene i contatti con la scuola siano iniziati a febbraio 2020 (pochi giorni prima del lockdown), la formazione ha avuto luogo solo nel 2021, da febbraio a giugno, dopo numerose riformulazioni della metodologia a causa della situazione sanitaria. Il percorso si è svolto tutto a distanza (tramite la piattaforma Teams) e si è basato sull’autoriflessione e l’autoapprendimento degli insegnanti, guidati e sostenuti da input formativi diversificati, selezionati dopo una conoscenza dei bisogni emersi da un questionario svolto in modalità online, con la garanzia dell’anonimato dei partecipanti, attraverso la predisposizione di un modulo Google. Al questionario hanno risposto 76 docenti di cui 11 della scuola dell’infanzia, 33 della scuola primaria e 32 della scuola secondaria di primo grado. Il questionario verteva sulle competenze chiave possedute dagli insegnanti ed era finalizzato a conoscerli, e a sondare le loro aspettative relativamente al corso. Si è tenuto conto delle offerte formative presenti sul territorio e di quelle che gli insegnanti preferivano adoperare. Ciò è servito per comprendere le variabili in gioco nel contesto in cui è situata la scuola e per individuare meglio le traiettorie della formazione da offrire. Nel percorso si sono messi in luce non tanto i punti deboli degli insegnanti, quanto i punti di forza su cui si è voluta basare la ricerca e l’intervento pedagogico². L’indagine pertanto potrebbe sembrare sbilanciata sugli aspetti positivi dei vissuti raccontati dagli insegnanti. Questo effetto è esplicitamente voluto, dal momento che, in accordo con quanto sostiene Zoletto³, l’intento è stato quello di uscire da “rappresentazioni prevalentemente incentrate sugli elementi di criticità per provare ad affiancarvi letture in grado di cogliere anche i punti di forza e le risorse che ogni soggetto in formazione e ogni contesto possiede, ma che spesso non siamo abituati e preparati a vedere”.

¹ Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea, *Competenze chiave per l’apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea, C 189/01, 2018.

² D. Zoletto, *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano, Franco Angeli, 2020.

³ *Ivi*, p.7.

Ci siamo esercitati a vedere gli insegnanti come portatori di valori, saperi, competenze, in una parola di risorse preziose a partire dalle quali costruire percorsi di miglioramento. Questo approccio non falsifica il vissuto della professionalità docente: parte da reali aspetti positivi che, se vogliamo, possono essere pure parziali, ma tuttavia esistono e non sarebbe giusto non tenerne conto. Proprio questo giustifica il percorso di miglioramento e riflessione.

Tenuto conto dunque degli esiti del questionario iniziale⁴, il percorso si è focalizzato sull'analisi di tre ambiti significativi nella vita professionale di un insegnante, svolti in due tappe: le competenze trasversali e interculturali e il loro utilizzo nella relazione con i colleghi, le famiglie e gli alunni (primo step); la capacità di imparare ad imparare; e la disposizione a gestire i conflitti (secondo step).

Nella formazione, per facilitare l'autoapprendimento e l'autoriflessione, è stata privilegiata la lettura di testi (scelti e predisposti dall'equipe di ricerca) e successivamente la scrittura di commenti personali a domande aperte collegate ai contenuti proposti, tenendo conto anche delle limitazioni imposte dalla situazione sanitaria. L'importanza del pensiero riflessivo nel lavoro educativo è stata evidenziata da numerosi studi scientifici⁵ e risulta quanto mai importante nella formazione degli insegnanti per favorire una presa di consapevolezza individuale e collettiva di cosa significhi essere educatori. Il dialogo e il confronto diretto con i docenti, tuttavia, è stato realizzato in alcuni focus group (svolti a distanza), e in due giornate di restituzione, l'una a distanza (giugno 2021) e l'altra in presenza (ottobre 2021).

Durante il percorso di ricerca-(form)azione, come ulteriore strumento per la raccolta di informazioni relativamente ai bisogni formativi dei docenti, in accordo con la scuola, si è scelto di svolgere quattro osservazioni in classe, focalizzate sulle competenze personali, sociali e interculturali del docente e le competenze di educazione civica dello studente. A causa delle restrizioni determinate dalla situazione sanitaria, tutte le osservazioni sono state svolte a distanza su piattaforma Teams; purtroppo, il non adeguato utilizzo della strumentazione elettronica ha determinato l'inefficacia di questa parte di lavoro, sebbene ben predisposta con opportune griglie di osservazione.

Dalle risposte date ad un questionario finale di gradimento, risulta che i docenti sono rimasti soddisfatti del percorso di formazione, sostengono di aver imparato cose nuove e raggiunto buoni risultati. Nel percorso hanno provato entusiasmo e soddisfazione, come pure insicurezza e impazienza. La pandemia, secondo loro, ha reso tutto più difficile.

Gli esiti presentati nei paragrafi successivi scaturiscono da un'analisi delle risposte date dai docenti ai due step di formazione come pure durante il focus group. Il lavoro si basa sull'analisi

⁴ Si è dato conto degli esiti del questionario in un precedente lavoro: C. Roverselli, *Sviluppo professionale e formazione continua per gli insegnanti in tempo di Covid: la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2022, pp. 612-615.

⁵ L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma, Carocci, 2017; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003; L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013; D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, (edizione italiana a cura di Maura Striano, traduzione e note di Davide Capperucci), Milano, FrancoAngeli, 2006.

tematica riflessiva delle narrazioni scritte dagli insegnanti e trasmesse tramite un modulo Google dedicato al percorso formativo. L'analisi tematica riflessiva⁶ è un metodo finalizzato ad identificare temi o pattern di significato nei dati qualitativi per poi interpretarli. Nell'analisi tematica riflessiva si parte dai dati per sviluppare codici e, successivamente, temi. Si è scelto di rimanere aderenti alle parole dei partecipanti (che verranno riportate in corsivo). La soggettività del ricercatore in questo approccio metodologico di tipo qualitativo viene riconosciuta e accolta, dal momento che l'obiettivo è ottenere codifiche plausibili e coerenti che siano frutto di ragionamento e di riflessione, valorizzando le competenze del ricercatore che "entra attivamente in dialogo" con il materiale empirico.

2. Risorse in essere nel gruppo docente

Come si è detto nel precedente paragrafo, il punto di partenza di questa ricerca-(form)azione è stato l'indagine dei punti di forza personali e del gruppo docenti. Di seguito verranno considerate quelle che in sede di analisi e codifica dati abbiamo categorizzato come "risorse in essere nel gruppo docente"⁷. La divisione tematica permetterà una lettura immediata del dato e dei vissuti personali e professionali dei docenti partecipanti.

a) *Motivazione e passione per la professione docente*

Spesso per descrivere l'azione educativa dei docenti si utilizzano termini giuridici come "ruolo" del docente o termini più di natura sociologica come "funzione" docente. Purtroppo, la vetusta idea durkheimiana secondo cui l'educazione in generale, e l'istruzione in particolare, siano il mezzo col quale la società rinnova le condizioni della propria esistenza⁸, aggravata da una legislazione italiana sulla scuola sempre più tecnica e sempre meno pedagogica, non aiuta a cogliere la persona e la "missione" del docente, che Dewey accostava a quella di un profeta⁹.

Quando però si incontra la scuola con i suoi attori, si comprende come certi discorsi da bar sulla scuola e i docenti, oppure talune argomentazioni spesso infondate che si registrano nei talk-show o nella carta stampata, che trattano problemi complessi in ambito formativo con una semplificazione commerciale, non si avvicinano minimamente al lavoro educativo fra le mura scolastiche. In particolare, non si assapora la portata emotiva ed etica della professione docente che supera di molto la semplice identità occupazionale, in quanto lega la propria biografia, il proprio essere all'impegno nella scuola, così da far emergere che si tratta di un'identità professionale che raccoglie una fonte importante di significati e di prospettive esistenziali personali e

⁶ V. Braun, V. Clarke, *Using Thematic Analysis in psychology*, in "Qualitative Research in Psychology", 3, 2, 2006, pp. 77-101. V. Pagani, *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Parma, Edizioni Junior, 2020, p.59.

⁷ Per l'analisi e codifica dei dati è stato utilizzato il software MaxQDA 2020 versione pro.

⁸ E. Corbi, *La formazione degli insegnanti non è un 'pensiero debole'*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, cit., p. 53.

⁹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico* in "L'educazione di oggi", Firenze, La Nuova Italia, 1950, p. 18

che trova nel proprio lavoro un vero e proprio quadro di riferimento per la definizione di un concetto di sé¹⁰.

In questa ricerca i docenti, stimolati dalla lettura di alcuni testi scelti dall'equipe di ricerca, hanno sottolineato diverse motivazioni della loro scelta. C'è chi ha messo in evidenza l'idea di scelta voluta e consapevole in linea con alcune attitudini personali (*Ho scelto consapevolmente e volontariamente di insegnare perché ho sempre amato studiare e stare con i bambini*) o maturata in altri percorsi professionali (*L'insegnamento è stata la mia scelta. Ho maturato questa scelta durante il dottorato quando mi fu data la possibilità di insegnare a ragazzi poco più giovani di me*); chi ha evidenziato una propria tensione/vocazione alla propria scelta (*Insegno perché ho assolutamente bisogno di farlo oppure Insegno perché lo sento, insegno perché chi mi ha insegnato mi ha reso migliore, insegno perché così facendo imparo sempre. Insegno perché la vita è una sfida*); e chi infine ha connesso il proprio amore per il sapere all'eros dell'insegnamento (*L'aspetto dell'erotica dell'insegnamento. Senza amore per il sapere, la conoscenza, la trasmissione di questa e l'amore per i discenti, insegnare è impossibile*).

b) Il valore dell'esperienza didattica pregressa all'insegnamento e durante l'insegnamento

Uno degli elementi messi in luce dai docenti come un bagaglio privilegiato è l'esperienza acquisita prima di entrare nel mondo della scuola, come anche durante. Per quanto concerne l'esperienza prima della chiamata in ruolo, il valore comune non è tanto nelle esperienze pregresse di insegnamento a diverso livello (per esempio per alcuni nei CPIA o in percorsi formativi non formali), quanto piuttosto il valore della relazione educativa in un contesto formativo. Contesto che, appunto, poteva essere un CPIA (*Potrei raccontare molti fraintendimenti culturali di cui sono stata responsabile in prima persona*) o contesti di ricerca internazionali (*grazie a questa esperienza ho avuto l'occasione di conoscere culture molto diverse dalla mia, non solo quella americana*) o ancora il lavoro nell'ambito dell'educazione non formale (*Provengo da un'esperienza con gruppi giovanili, di diversa estrazione culturale e ideologica, che mi ha insegnato, prima ancora di diventare docente, a instaurare un ascolto attivo con i miei interlocutori*). Ciò che i docenti portano con sé prima della scuola, quindi, non sono i metodi didattici, le strategie di insegnamento e/o le teorie di apprendimento, quanto piuttosto il valore delle relazioni umane, l'ascolto attivo, l'accoglienza dei punti di vista diversi, la possibilità di conoscer-si e vivere nella diversità. Ma su questo aspetto specifico si tornerà nel prossimo paragrafo.

Una spiegazione di come questo vissuto umano pregresso possa entrare nella didattica in classe forse è stata fornita da una docente dopo la lettura di un articolo che metteva a confronto diversi modelli di insegnamento¹¹. Facendo leva sui propri vissuti e sul modello di insegnante consapevole, una docente ha scritto: *Il docente consapevole credo sia colui capace di riportare l'esperienza personale e sociale nell'applicazione didattica, così da favorire nel processo di formazione una capacità di elaborazione esperienziale e propositiva*. Persino la precarietà vissuta da alcuni docenti è letta come risorsa in quanto *mi ha portato a essere resiliente, flessibile,*

¹⁰ Cfr. M. Pellerey, *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

¹¹ Cfr. G. Franceschini, *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto*, in "Studi sulla Formazione", 22, 2, 2019, pp. 253-270.

adattarmi ai cambiamenti, disponibile ad imparare, a mettermi in discussione. Competenze caratteriali che sono state di grande ausilio nella didattica in tempo di Covid, dove si è cercato di ricreare condizioni di apprendimento favorevoli in una situazione di forte svantaggio sociocomunicativo.

Per quanto invece concerne l'esperienza negli anni di insegnamento, le risposte date dal corpo docente partecipante al progetto sono diverse e ricorsive, dall'apprendimento dei propri errori, alla collaborazione dei/con i colleghi fino ai vari corsi di aggiornamento o alla partecipazione a progetti nazionali e internazionali. Ma questo sempre precisando che la figura del docente, oltre al proprio vissuto, *nasce dall'unione delle nostre competenze chiave con quelle specialistiche.* Un'esperienza di insegnamento che da molti è stata declinata come servizio alla crescita dello studente e mai solo come trasmissione e valutazione di contenuti.

Quindi l'esperienza sul campo per certi versi si forgia sul feedback del singolo alunno o del gruppo classe. Anche nei focus group è emersa quest'attenzione all'ascolto del meta-apprendimento e dell'importanza del lavoro di insegnamento, non solo per fini "culturali", ma anche educativi. Quest'attenzione pedagogica da parte di alcuni insegnanti, che è stata oggetto anche di confronto, può essere riassunta grazie alla testimonianza di una docente che collega la sua esperienza, i valori educativi e la valutazione:

percepire nelle loro riflessioni la comprensione di qualcosa che vada oltre il mero contenuto didattico, è una delle soddisfazioni maggiori che si possa provare. Le modalità per rendere ciò possibile, sono in parte acquisite con l'esperienza, ed in parte si scoprono grazie alle peculiarità che ciascun alunno o ciascun gruppo classe presenta: sicuramente la valutazione adottata come strumento didattico e formativo, e non come semplice bilancio finale di un percorso, diventa uno strumento efficace.

Se John Dewey parla del valore speculativo della pratica¹² e uno studioso contemporaneo sottolinea l'importanza di una valutazione che educa¹³, le parole di questa docente ci ricordano come la didattica, se non considerata solo come un sapere di metodo e pianificazione, ha dei forti connotati pedagogici dai quali non si può prescindere. Ovviamente questo tema necessiterebbe di molto più tempo per essere indagato alla luce della vasta letteratura legata al dibattito italiano (e non solo) sulla differenza tra istruire ed educare¹⁴. Ma rimanendo al tema della valutazione, le parole della docente ci aiutano ad evidenziare come la valutazione debba essere riletta in chiave pluridimensionale e non solo in termini di "certificazione" degli apprendimenti. L'esperienza e lo studio sulla valutazione, come uno dei passaggi didattici, ci ricorda che questa

¹² J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 21.

¹³ C. Corsini, *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

¹⁴ Interessante a riguardo la riflessione di Tramma che nota come attualmente non vi è contrapposizione fra i due termini, perché l'educazione comprende l'istruzione "e questo è un dato incontrovertibile" (p. 83). Piuttosto la distinzione è tra un'istruzione funzionale alla società liberista e istruzione finalizzata a un pensiero critico. In questo dualismo si snoda la questione educativa dell'educazione (cfr. S. Tramma, *La contrapposizione tra educare e istruire*, in "Rassegna di Pedagogia", 79, 1-4, 2021, pp. 75-88).

attività è indispensabile ai fini della “realizzazione dei percorsi educativi e, dunque, allo svolgimento dell’opera dei docenti e ai processi di apprendimento dei discenti”¹⁵. È giusto allora il nesso tra educazione e valutazione degli studenti, come punti di partenza esperienziale per la formazione dei docenti.

c) La relazione tra didattica e comunità educante, in specie secondo una prospettiva di educazione alla cittadinanza

Il tema della valutazione e del potenziale sinergico che vi è tra l’apprendimento/crescita degli studenti e la formazione degli insegnanti, ci introduce al terzo nucleo tematico, ovvero il ruolo della didattica come pilastro pedagogico per la strutturazione di una comunità educante. Secondo Baldacci “il significato della Didattica non emerge dalla sua nuda proceduralità, ma soltanto quando questa viene rivestita dalla dimensione di senso generata dal modello di scuola entro cui si colloca idealmente o fattivamente”¹⁶. L’idea sottesa massimamente in molte riflessioni dei docenti era quella di una scuola come comunità educante poiché *in una comunità non c’è solo il docente che insegna e i ragazzi che imparano passivamente, bensì*

La scuola dovrebbe diventare il luogo in cui sperimentare le competenze sociali e civiche, la democrazia e la cittadinanza attiva: valori che se affrontati solo in modo teorico restano aridi, ma se applicati in modo concreto nel contesto dell’apprendimento possono trasformare la nostra idea di scuola.

Su questo tema si sono raccolte davvero molte riflessioni scritte da parte dei docenti. Tutte molto interessanti. Preme però riportarne una che evidenzia in maniera diretta l’esercizio riflessivo della pratica educativa di un docente che mette in connessione l’operare di ogni membro della scuola, anche dei bambini, per la costruzione di una comunità educante e democratica.

Se la comunità è stata guidata nella consapevolezza dell’importanza del ruolo attivo di ogni suo singolo membro e nel rispetto delle regole e della dignità di tutti suoi membri, a prescindere dalle diversità di vario tipo che ci sono tra loro, diventa un organismo unico, dove ogni singolo individuo non è solo parte della comunità ma è la comunità stessa. Facendo una metafora potremmo equiparare la comunità scolastica a una mano in cui le singole dita, rappresentano i bambini della classe che lavorano all’unisono per superare le difficoltà e difendere e supportare i singoli membri e quindi per contribuire allo sviluppo della comunità stessa.

Una dichiarazione, quella della docente, che pone in relazione sia l’idea di una scuola come comunità partecipativa e democratica di deweyana memoria, sia un modello di scuola più recente basato sullo sviluppo delle capacità umane all’interno di un’organizzazione che apprende e si autoforma. Su questo aspetto si potrebbe dibattere molto, ma il rischio più grande sarebbe quello di dire oltre quanto affermato dai docenti. Si ritiene però che collegati a questo aspetto,

¹⁵ E.M. Bruni, *La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (I)*, in “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies”, 17, 2018, p. 189.

¹⁶ M. Baldacci, *L’idea di scuola come cornice per la didattica*, in L. Perla, B. Martini (a cura di), *Professione Insegnante. Idee e modelli di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 22.

ve ne siano altri due interessanti: l'aspetto relazionale e l'aspetto legato ai temi della cittadinanza.

Per quanto riguarda il primo punto, i docenti hanno messo in luce come la relazione sia alla base del dialogo in classe, tanto da definire le competenze relazionali come dei *binari sui quali far correre i treni della collaborazione e del dialogo*. Questo dialogo trasforma la classe in una comunità che apprende (*in ogni persona l'apprendimento passa attraverso la relazione*), ma allo stesso tempo in una comunità che si comprende (*La comprensione umana richiede di comprendere ciò che gli altri vivono*)¹⁷. Le competenze relazionali non sono solo un obiettivo di apprendimento per gli studenti, ma devono essere raggiunte da tutti gli attori che hanno un ruolo nella scuola, in primis dai docenti: *Patto di corresponsabilità, alleanza educativa, collegialità, sono aspetti fondamentali per il successo formativo degli studenti e le competenze relazionali ne sono il segreto*.

Per quanto riguarda il secondo punto si intende partire dal presupposto che le migliori occasioni per un'educazione alla cittadinanza scaturiscono dagli "imprevisti", ovvero da una modifica "in corsa" della programmazione didattica a seguito delle domande/curiosità degli studenti¹⁸. Questo aspetto è fortemente collegato anche alla dimensione relazionale, infatti essere "in grado di modificare la sua lezione in virtù della domanda di uno studente o di un importante fatto di attualità da commentare [...], non significa giustificarsi, ma costruire quella relazione educativa che permette appunto di mantenere viva la polarità di senso nel rapporto tra educatore ed educando"¹⁹. Inoltre, secondo una docente *l'obiettivo delle attività didattiche incentrate sull'improvvisazione diventa quello di formare ogni persona sul piano cognitivo e culturale affinché possa affrontare, positivamente, le incertezze e i cambiamenti sociali*.

Si tiene a precisare che nei lavori dei docenti è emersa l'importanza e il valore della progettazione e della valutazione per competenze, ma quello che gli insegnanti hanno sottolineato è che la relazione con gli studenti ha dei picchi emotivi nei momenti meno strutturati o in attività che non rientrano nella "didattica ordinaria". Persino il cortometraggio e le sue diverse fasi di realizzazione sono serviti per *mettersi alla prova "insieme", per realizzare concretamente un'attività che consentisse agli studenti di creare un terreno comune all'interno del quale dialogare e raccontarsi*.

¹⁷ Un'altra bella testimonianza in merito: *Interessante il parallelo tra comprendere e capire, capire non è sufficiente, comprendere permette di interiorizzare e costruire una relazione con l'altro. Capire non evita atteggiamenti aggressivi, comprendere sì*.

¹⁸ Alcuni esempi tratti dalle testimonianze dei docenti: a) *Ad esempio recentemente in scienze parlando del corpo umano una ragazza ha chiesto cosa sono le trombosi e che cosa hanno a che fare con i vaccini. È nata una lezione ricca di contenuti scientifici e particolarmente interessante per educazione civica. Infatti, abbiamo riflettuto sul fatto che è necessario saper interpretare bene i dati per essere cittadini consapevoli e per poter fare le scelte più giuste. b) Ad esempio, nel corso dell'anno, nelle seconde abbiamo affrontato lo studio della progettazione e pianificazione del territorio e, in una delle classi, partendo dalle normative vigenti si è finito col parlare dell'abusivismo edilizio, collegandolo con il senso civico del rispetto delle leggi. In un'altra classe invece, si è arrivati a parlare dei cantieri edili e della segnaletica sulla sicurezza, collegandoci così alla comunicazione visiva. Si trattava di "informazioni nascoste" che sono emerse grazie al dialogo instaurato*

¹⁹ G. Crescenza, *La forza di uno scambio formativo "emozionato". Per una professionalità docente che sappia intercettare le ragioni del cuore*, in "Attualità Pedagogiche", 5, 1, 2023, p. 85.

d) Responsabilità educativa a fondamento dell'etica professionale

Un ultimo elemento importante emerso come risorsa nel gruppo docenti è stato certamente il riferimento alla responsabilità educativa a fondamento dell'etica professionale. Anche in questo caso, prima di parlare della responsabilità pedagogica del docente, alcuni insegnanti hanno messo in luce come ogni singola responsabilità sia in realtà parte di una responsabilità più ampia, quella che in termini organizzativi viene chiamata responsabilità diffusa. Questa consapevolezza viene definita da una docente "la stella polare" che guida l'azione di accoglienza e accompagnamento della scuola.

La consapevolezza di essere tutti responsabili dell'educazione e della formazione dei cittadini del domani, collaboratori, ata, insegnanti ... dovrebbe essere la stella polare che guida ogni team e ogni scuola.

Scendendo però nel particolare della responsabilità docente, la questione viene posta su tre nodi tematici. Il primo riguarda la responsabilità dell'aggiornamento professionale che per quanto molte volte non segua una modalità condivisa, ha come fine quello di *aggiornarsi sulle metodologie più funzionali* alla curiosità intellettuale, al pensiero critico e creativo, all'educazione alla cittadinanza.

In seconda battuta, una responsabilità che, ancora una volta, non scinde la didattica dalla missione pedagogica, ma anzi vede nella prima uno strumento educativo per la crescita della persona. Eloquenti in tal senso le parole di una docente

Credo sia indispensabile oggi per un docente veicolare la propria azione educativa attraverso una pedagogia critica capace di decodificare la complessità e proporre dunque una didattica attiva, metacognitiva e cooperativa capace di favorire la costruzione autonoma delle conoscenze.

Interessante e originale è però la terza dimensione della responsabilità educativa dell'insegnante che in sede di codifica è stata denominata "responsabilità come missione emancipatrice". Il termine emancipazione oltre che recuperare il senso originario del verbo educare, inteso come *ex-ducere* e quindi un lavoro sulle potenzialità e autonomie personali, pone un'attenzione particolare al tema del rapporto fra scuola e futuro inserimento nella società. Tra i docenti, vi sono state anche posizioni diverse in proposito, per esempio chi pensava di formare un *alunno competente e quindi il grado d'istruzione fungerà da ascensore sociale consentendo una certa mobilità* e chi invece era più centrato sulla *funzione di favorire l'emancipazione del soggetto in formazione, guidandolo a liberarsi dai condizionamenti culturali che lo spingono al conformismo*.

3. Competenze relazionali e interculturali

Nelle risposte date ai due step di formazione i docenti hanno descritto la centralità delle competenze relazionali²⁰ nella loro vita professionale, declinandole in più modi, indicando le occasioni in cui hanno potuto svilupparle, le attitudini necessarie e le metodologie usate per trasmetterle ai loro alunni. Le competenze relazionali sono interconnesse con quelle interculturali, dal momento che queste ultime sono un composto di attitudini, conoscenze, autoconsapevolezza ed esperienze che si intrecciano in un divenire processuale continuo che modifica ed è modificato dalla relazione con l'altro²¹.

a) le competenze relazionali sono ritenute fondamentali

I docenti sostengono che *sia fondamentale il dialogo tra colleghi per combinare più potenzialità; sia importante imparare a lavorare in gruppo, saper fare squadra, rispettando le idee degli altri e imparando a gestire conflitti e diversità*. Saper lavorare in team è considerata competenza imprescindibile a scuola, sebbene a volte i team possano essere solo formali, specie *quando manca la capacità di condividere e mettersi in discussione*. Le competenze relazionali, secondo gli insegnanti, permettono di *esprimere il proprio dissenso in maniera civile, rispettando le opinioni degli interlocutori anche quando non si condividono*. Servono sicuramente per lavorare insieme ai colleghi, ma anche per relazionarsi con le famiglie degli alunni. Inoltre, la capacità di relazionarsi con i colleghi *consentirebbe di gestire meglio lo stress che insorge a causa della perenne trasformazione dell'ambiente lavorativo*. Dal momento che le competenze relazionali promuovono *la comprensione, il dialogo, l'ascolto e l'empatia*, sono in grado di *costruire un clima collaborativo, sereno e quindi anche produttivo*²². Viceversa, *la poca comunicazione tra docenti, dovuta a diversi fattori, rende difficile instaurare un clima positivo che, inevitabilmente, si trasmette anche alla classe*. Le competenze relazionali dovrebbero essere affinate e curate con *un lavoro continuo di "pulitura delle incrostazioni", [...] per evitare di stagnare in posizioni sedimentate dettate da età, personalità, anni di lavoro alle spalle o provenienza culturale*. Dovrebbero essere coltivate da tutto lo staff della scuola, servono nella relazione tra colleghi vecchi e nuovi arrivati, nel rapporto con gli studenti, così mutevoli per interessi e bisogni, ma anche nel *delicato dialogo con le famiglie*.

Riprendo, a mo' di sintesi, le espressioni particolarmente significative usate da un insegnante: *Le competenze relazionali sono alla base del lavoro di rete necessario per affrontare la*

²⁰ Sulle competenze relazionali degli insegnanti si veda pure S. Zanazzi, *"Lei forse non lo sa, ma non l'ho mai dimenticata"*. *Le competenze relazionali per un'educazione inclusiva*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 15, 25, 2023, pp. 165-186.

²¹ A. Portera (a cura di), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2013; M. Milani, *Pedagogia e competenza interculturale: implicazioni per l'educazione*, in "Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education", 23, 54, 2019, pp. 93-108.

²² Cfr. S. Kanizsa, *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Mondadori, 2007.

complessità, di cui le famiglie degli alunni e il team dei docenti sono uno specchio. *Le competenze relazionali creano ponti tra arcipelaghi umani* (perché consentono una comunicazione efficace e un atteggiamento accogliente), *sono i binari sui quali far correre i treni della collaborazione e del dialogo*. Si delinea così la figura di un insegnante capace di costruire e mantenere relazioni educative che favoriscono il benessere a scuola e promuovono l'inclusione.

b) saper gestire i conflitti: mediare e avere un atteggiamento non giudicante

Gli insegnanti si trovano oggi ad *affrontare situazioni complesse e critiche non solo da un punto di vista didattico*, ma soprattutto *emotivo e relazionale*. Pertanto, riconoscono come *capisaldi delle competenze relazionali l'accoglienza, l'atteggiamento non giudicante e la capacità di gestione del conflitto*. Anche la *capacità di comprensione, che va la di là del capire* (perché è intesa come capacità di immedesimarsi nell'altro) *consente di gestire i conflitti per non sfociare in un imbarbarimento*.

Gli insegnanti riconoscono dunque di aver bisogno delle doti tipiche di un mediatore: la capacità di mettersi nei panni di un altro e di aprire canali comunicativi efficaci tra le persone²³. Questi atteggiamenti, secondo loro, andrebbero potenziati con una formazione mirata alle competenze comunicative. Queste ultime sono considerate necessarie *per una relazione efficace tra colleghi, con le famiglie, con gli alunni e con le altre agenzie educative per un lavoro di rete funzionale*, e per riannodare quei rapporti che si fossero incrinati per un dissidio.

Nello specifico, gli insegnanti si percepiscono mediatori soprattutto tra gli studenti (*Mi sento una mediatrice e non un giudice, convinta che l'educazione sia l'arma della pace*). Si investono di questo ruolo di fronte ai ragazzi in qualità di adulti che possono trasmettere come affrontare le difficoltà con razionalità e senza pregiudizi (*Unica premessa prima che le ragazzine raccontassero a turno la loro versione, è stata: Non sono qui per giudicare, vi chiedo solo di spiegare con tranquillità perché tale azione, cosa hai pensato per agire così, e cosa hai provato dopo.*)

Il ruolo di mediatore tuttavia, risulta più complicato quando ci si relaziona con le famiglie e soprattutto con i colleghi. Gli insegnanti riconoscono infatti che la capacità di mediazione serve per tessere un lavoro di rete con le famiglie, ma è necessaria soprattutto nel lavoro di squadra con coloro che svolgono la medesima professione perché:

la composizione dei team docenti risulta più articolata e può non essere facile trovare un accordo tra colleghi (...) Essere docente significa saper mediare fra scuola e famiglia. Mi accorgo che a volte è più semplice collaborare con le famiglie rispetto al momento in cui ci viene richiesto di condividere un progetto educativo tra colleghi.

La capacità di mediazione e le competenze comunicative ad essa collegate sarebbero utilissime anche per gestire lo stress lavorativo. Infatti un docente sostiene che *“le competenze comunicative agevolerebbero il lavoro in gruppo, la collaborazione e allo stesso tempo mi consentirebbe di gestire con maggiore adeguatezza lo stress che insorge a causa della perenne*

²³ A. Aluffi Pentini (a cura di), *La mediazione interculturale. Dalla biografia alla professione*, Milano, FrancoAngeli, 2004, p.66.

trasformazione dell'ambiente lavorativo". La capacità di mediazione, in conclusione, è riconosciuta costitutiva nella relazione tra colleghi "*perché ci porta a considerare le competenze relazionali parte integrante della nostra professionalità*".

Il fatto che mediare sia più difficile tra colleghi non indica la distanza tra essere e dover essere, la distanza cioè tra quello che gli insegnanti dicono e quello che fanno. Indica piuttosto la difficile articolazione di una competenza che pur essendo presente in fase embrionale deve crescere e solidificarsi, per poter assumere forme diverse in contesti diversi. I docenti sentono, non a caso, l'esigenza di *un aggiornamento costante che ponga al centro del lavoro la capacità di mediare* perché consentirebbe di *reagire in modo costruttivo di fronte a situazioni critiche*.

Alcuni insegnanti pensano che bisognerebbe vivere il conflitto come un "potenziale di crescita", e pertanto bisognerebbe promuovere una "*alfabetizzazione*" al conflitto. Alla base della tecnica della mediazione, infatti, vi è la consapevolezza che il conflitto non è di per sé negativo, solo i conflitti irrisolti sono pericolosi. Presupposto per la soluzione costruttiva dei conflitti è il rispetto e l'accettazione degli interlocutori²⁴.

L'intervento dell'adulto in un contrasto tra studenti, secondo gli insegnanti, non deve essere finalizzato a fornire soluzioni ma a condurre gli alunni a capire che attraverso il dialogo, la ricerca di un accordo, non imposto, ma trovato tra loro, si possono affrontare i problemi. L'insegnante anche in questo caso dovrebbe essere *non un dispensatore di saperi ma un facilitatore di apprendimento*.

c) competenze interculturali: occasioni in cui si sono sviluppate, attitudini necessarie, metodi usati per promuoverle negli alunni

Come noto, la competenza interculturale include diverse dimensioni²⁵: le attitudini (apertura, rispetto, curiosità, tolleranza dell'ambiguità) e le conoscenze e competenze specifiche (consapevolezza culturale, conoscenza della propria e altrui cultura, osservazione, capacità di valutare); e genera l'abilità di cambiare prospettiva, di adattarsi in modo flessibile nelle situazioni interculturali e di sapersi comportare e comunicare in modo appropriato ed efficace nelle medesime circostanze. Gli insegnanti che hanno partecipato al corso di formazione sostengono di aver avuto occasione in classe di sviluppare le competenze interculturali. Questo apprendimento, a loro parere, ha modificato la didattica, ha sviluppato consapevolezza dei propri limiti e degli sbagli commessi, ha migliorato il clima relazionale in classe tra le diverse componenti presenti.

Una docente si è accorta di essere stata responsabile di fraintendimenti culturali e di una errata valutazione nei confronti di uno studente per una sua mancata conoscenza della grammatica e sintassi cinese. Dopo aver compreso gli equivoci che si creavano e ostacolavano il

²⁴ A. Portera, *La gestione dei conflitti in chiave interculturale*, in A. Portera e P. Dusi (a cura di), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp.141-162.

²⁵ A. Portera, *Competenze interculturali in ambito scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione: finalità e metodologia della ricerca*, in A. Portera (a cura di), *Competenze interculturali*, cit., pp. 28-39. P. Dusi, A. Vecchio, *Competenze interculturali nella letteratura anglofona*, in A. Portera (a cura di), *Competenze interculturali*, cit., pp.40-55.

suo insegnamento dell'italiano L2, ha ritenuto necessario migliorare la sua didattica acquisendo la certificazione Ditals di secondo livello.

Per un'altra docente, un'occasione propizia per acquisire le competenze interculturali è stata quella dell'inserimento in classe di un bambino che viveva in un circo, la cui esistenza era condizionata dall'itineranza caratteristica del lavoro della sua famiglia, ma anche vincolato ad una varietà di impegni relativi alla professionalità circense. La sua presenza ha modificato la didattica perché durante la lezione si è dato più spazio *al confronto fra pari per indagare la diversità di vita, di esperienze del nuovo compagno*. La sua presenza è stata l'occasione *per toccare con mano una realtà diversa* e per acquisire (alunni e docente stessa) *una maggiore flessibilità nel giudizio*.

Il coinvolgimento della mamma di un alunno nigeriano nelle attività di programmazione della lezione di musica e nella produzione della colonna sonora della recita di fine anno, ha permesso di far conoscere agli alunni gli strumenti musicali utilizzati nelle musiche etniche, ed ha *avvicinato la signora agli altri genitori migliorando i rapporti interpersonali con una ricaduta positiva anche sul clima della classe*.

Non tenere conto di quanto la cultura possa influenzare il modo di esternare le proprie emozioni e il proprio agire, può essere causa di fraintendimenti, pregiudizi e incomprensioni: un docente afferma infatti di aver formulato ipotesi errate sugli alunni e sui colleghi perché ignorava l'influsso degli aspetti culturali sul comportamento delle persone.

Tra i metodi promossi dai docenti si incontrano i *giochi di ruolo, soprattutto quelli in cui le parti vengono completamente rovesciate*.

Durante il tempo della pandemia, anche le *piattaforme digitali con i lavori online* sono state occasioni per *realizzare gruppi cooperativi*. Anche prima della pandemia, le piattaforme digitali hanno permesso ad alcuni docenti di partecipare a progetti internazionali: in particolare con la piattaforma *eTwinning* si sono *create occasioni di condivisione e collaborazione*.

Un'insegnante ha vissuto negli USA diversi anni lavorando nel campo della ricerca scientifica. Lì ha imparato a lavorare in team e a *non vedere grandi differenze tra le persone di culture diverse ma aspetti che queste persone possono mostrarmi e che mi possono arricchire*. *Dopo circa vent'anni ho lasciato la ricerca scientifica e ho iniziato a lavorare nella scuola. Il mio approccio è sempre lo stesso: curiosità, ricerca e voglia di imparare*. Le attitudini di questa donna (curiosità, ricerca e voglia di imparare) hanno di certo favorito l'acquisizione di tutte le altre competenze. Anche secondo un'altra docente, *la curiosità verso l'altro apre ad una comunicazione più libera da giudizi*.

Ultima considerazione, ma non per importanza, riguarda il riconoscimento del fatto che alcune competenze sono acquisizioni dinamiche, possono crescere e decrescere²⁶. Nello specifico, *la competenza interculturale va sostenuta nel tempo, perché il rischio di lasciarsi condizionare da stereotipi e pregiudizi può sempre verificarsi*.

²⁶ M.J. Bennett, *Principi di comunicazione interculturale: paradigmi e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

4. Note pedagogiche a margine

Quando si presenta una ricerca o una sua parte, è sempre bene comprendere il destinatario²⁷. Questo contributo, se da una parte ha voluto produrre “sapere scientifico” per favorire una riflessione pedagogica al tempo del Covid su un tema chiave della rivista ospitante, dall'altra parte ha inteso mostrare “dati utili” a chi opera sul campo.

Un primo elemento registrabile in questa ricerca è che essa ha considerato i docenti parte attiva e primi rilevatori dei bisogni formativi e di aggiornamento. È stato infatti proprio l'elemento riflessivo fornito dagli insegnanti a permettere di mediare tra la proposta formativa dell'equipe di ricerca e la reale necessità educativa. Questo muoversi in maniera condivisa, ha dato vita a un'azione formativa efficace, innanzitutto perché ha superato quella “solitudine professionale” di cui spesso è vittima il corpo docente²⁸. Inoltre, lavorare *con* i docenti e non *sui* docenti, ha permesso una negoziazione immediata di significati professionali²⁹ che ha favorito in seguito una *ri*-significazione di valori in rapporto alla propria biografia. In un tempo pandemico e post-pandemico, nel quale il mondo della scuola è stato “bombardato” di decreti, direttive e circolari, in cui il docente era costretto a cambiare comportamenti e procedure continuamente, dove la dimensione affettiva e valoriale della didattica ha fatto difficoltà ad emergere, “*prendersi del tempo per poter riflettere e confrontarsi*” è stato funzionale anche a tenere in vita una dimensione caratteriale e sociale dell'arte dell'insegnare.

Come secondo aspetto è importante notare che in questa esperienza di ricerca-azione è emersa ancor più l'importanza della figura docente nella scuola. Secondo Bellatalla il docente è uno dei tre elementi basilari che insieme allo spirito sperimentale e all'universalità (intesa come inclusione e intercultura)³⁰ può far da tampone a possibili rigidismi educativi. In questo progetto il docente si è mostrato come punto nodale rispetto agli altri due elementi. Infatti, mettendosi in gioco in primis (sul piano personale e professionale) e favorendo anche una ricerca sul campo, è divenuto co-costruttore di un nuovo sapere riflessivo per la pratica didattica. Come anche considerare l'aspetto dell'inclusività e dell'intercultura a partire dalla propria azione didattica per poi riferirsi ai dinamismi co-educativi fra pari, ha favorito un ampliamento della riflessione educativa ben oltre una generica norma educativa per l'integrazione e l'inclusione.

A causa del Covid, un limite di questa indagine è stato quello di non poter riflettere su quella che viene definita la didattica dell'implicito³¹. Infatti, se alcuni “*topoi* soggettivi” come li definisce Perla si sono palesati tramite la riflessione in piattaforma e nei focus group, certamente tutto

²⁷ D. Robasto, *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 117-119.

²⁸ L. Stillo, *La formazione come progetto culturale e politico. Tra solitudine professionale e cultura pedagogica condivisa*, in M. Fiorucci, E. Zizioli, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, cit., p. 632.

²⁹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Milano, Cortina, 2006.

³⁰ L. Bellatalla, *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze*, in “Ricerche Pedagogiche”, 55, 218, 2021, p. 39.

³¹ L. Perla, V. Vinci, *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 13, 21, 2021, pp. 38-67.

l'aspetto organizzativo e comunicativo sul campo non è stato oggetto di un'indagine che si possa definire autenticamente scientifica³². Sarebbe stato interessante porre l'attenzione al "sottobanco", ovvero al fare scuola³³ e paragonare eventuali congruenze e incongruenze con le riflessioni degli insegnanti, per contribuire in maniera più significativa al miglioramento delle pratiche educative in essere.

Seppur sia mancato questo slancio pratico-migliorativo, il lavoro di carattere riflessivo è stato comunque importante. Infatti, come osserva Palma, "uno degli aspetti più rischiosi connessi all'attuale forma scuola è infatti l'assenza di spazi per pensare e nominare, con linguaggio pedagogico, ciò che si fa"³⁴. Questo tempo e questo spazio è mancato maggiormente durante la pandemia, tempo in cui il corpo docente era immerso in una corsa affannosa alla ricerca di strumenti digitali e di una didattica telematica per continuare il suo servizio educativo agli studenti. Lo stesso progetto in cui è stata inserita questa formazione in servizio è stato una corsa contro il tempo, ma come ha affermato la dirigente scolastica in sede di convegno conclusivo, alcune potenzialità e disponibilità dei docenti forse sarebbero rimaste latenti se non stimolate dall'emergenza pandemica. Ecco perché anche l'aggiornamento personale e di collegio sulle nuove modalità di didattica integrata e di didattica a distanza sono state risignificate, oltre il mero tecnicismo didattico.

Anche questa esperienza ha confermato che "la formazione in servizio rappresenta un dispositivo fondamentale dello sviluppo professionale degli insegnanti, in particolare se condotta in chiave riflessiva"³⁵. Diversi docenti, al termine del percorso, hanno riferito soddisfazione per le tematiche trattate perché hanno dato il tempo di metabolizzare quanto stava avvenendo riportandolo all'originalità della propria scelta di essere docente. In un tempo in cui bisognava imparare tutto e subito, in cui era necessario fare un "upload forzato" delle proprie competenze, in cui il tentativo (errato) era quello di rendere il virtuale reale, non si aveva tempo di collegare questa crisi (che riguardava anche la propria vita personale) con la propria storia personale e di insegnante.

A questo punto c'è da fare una considerazione: quanto gli insegnanti hanno appreso da questa formazione in servizio? Per rispondere a questa domanda sembra interessante riprendere in mano un lavoro di Di Biasio³⁶. L'autore mette in luce che la lezione della pandemia non sempre ha favorito una consapevolezza di apprendimento personale. Infatti, nonostante i ritardi

³² Nell'arco di questo progetto il gruppo di ricerca ha osservato anche delle lezioni fatte dai docenti o dagli esperti video-musicali, ma queste osservazioni sono state realizzate tramite web e non sempre la qualità dei video e degli audio era buona. Inoltre, la presenza di una telecamera, unico strumento di osservazione, non sempre è stata ben predisposta o ben "manovrata" durante l'attività didattica, e questo non ha permesso di registrare dati "attendibili".

³³ L. Perla, V. Vinci, *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito*, cit.

³⁴ M. Palma, *La scuola tra ricerca e partecipazione*, in M. Palma, C. Palmieri (a cura di), *La scuola tra ricerca e partecipazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 12-13.

³⁵ G. Crescenza, M.G. Riva, *Riflessioni pedagogiche di una scuola al bivio. Tra contraddizioni, spinte ideologiche, tensioni innovatrici*, in "Pedagogia più Didattica", 7, 2, 2021, p. 44.

³⁶ S. Di Biasio, *Apprendere e imparare. Due parole fra epistemologia e storia dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", 55, 219, 2021, pp. 81-100.

e i risultati non sempre soddisfacenti, forse abbiamo imparato molte cose in poco tempo soprattutto in termini di didattica mediata. Ma come osserva Di Biasio, a partire da un'analisi etimologica, imparare significa "prima di tutto 'mettersi alla pari'. A scuola ci è chiesto di imparare [...] ci viene, cioè, domandato di metterci allo stesso livello degli altri: raggiunto questo stadio, siamo 'in pari', il compito è stato in gran parte svolto"³⁷.

Imparare quindi non ha lo stesso valore di apprendere, che consta di un elemento fondamentale che è l'esperienza riflessiva su quello che si fa. Ovvero un collocare l'azione nello spazio e nel tempo della nostra vita, rispettando i tempi per un'autentica consapevolezza di quanto appreso. Si apprende, quindi, quando si dà un significato, e questo porta a una nuova responsabilità. Per gli insegnanti, responsabilità che parte da una ricostruzione di significati del proprio agire didattico.

Ma cosa si intende per ri-significazione? Secondo Maria Grazia Riva, "la ri-significazione può essere vista come un importante strumento pedagogico [...] Ri-significare allude a quella possibilità 'simbolopoietica', a quella disposizione creativa dell'essere umano verso la costruzione di nuovi significati"³⁸. Da quanto emerso in questa ricerca, questo lavoro pedagogico interiore svolto dagli insegnanti tramite letture, risposte e focus group non solo ha permesso di recuperare lo slancio iniziale della carriera docente, ma ha dato senso e valore vitale anche al presente. Parliamo infatti di scoperta delle proprie potenzialità, di nuove relazioni con gli alunni, con le famiglie e tra i docenti stessi, che non sono solo state trasferite nella dimensione mediale come una sorta di sostituzione, ma hanno trovato nuove risorse in termini di pensiero, di emozioni e vissuti significanti.

5. Bibliografia di riferimento

Aluffi Pentini A. (a cura di), *La mediazione interculturale. Dalla biografia alla professione*, Milano, Franco Angeli, 2004.

Baldacci M., *L'idea di scuola come cornice per la didattica*, in Perla L., Martini B. (a cura di), *Professione Insegnante. Idee e modelli di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 17-23.

Bellatalla L., *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze*, in "Ricerche Pedagogiche", 55, 218, 2021, pp. 37-46.

Bennett M.J., *Principi di comunicazione interculturale: paradigmi e pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2015.

Braun V., Clarke V., *Using Thematic Analysis in psychology*, in "Qualitative Research in Psychology", 3, 2, 2006, pp. 77-101.

Bruni E.M., *La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (I)*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 17, 2018, pp. 179-193.

³⁷ *Ivi*, p. 91.

³⁸ M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2004, p.227.

Corbi E., *La formazione degli insegnanti non è un 'pensiero debole'*, in Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2022, pp. 53-56.

Corsini C., *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

Crescenza G., *La forza di uno scambio formativo "emozionato". Per una professionalità docente che sappia intercettare le ragioni del cuore*, in "Attualità Pedagogiche", 5, 1, 2023, pp. 80-89.

Crescenza G., Riva M.G., *Riflessioni pedagogiche di una scuola al bivio. Tra contraddizioni, spinte ideologiche, tensioni innovatrici*, in "Pedagogia più Didattica", 7, 2, 2021, pp. 32-45.

Dewey J., *Il mio credo pedagogico* in "L'educazione di oggi", Firenze, La Nuova Italia, 1950.

Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

Di Biasio S., *Ap-prendere e imparare. Due parole fra epistemologia e storia dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", 55, 219, 2021, pp. 81-100.

Dusi P., Vecchio A., *Competenze interculturali nella letteratura anglofona*, in Portera A. (a cura di), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp.40-55.

Fabbri L., Romano A., *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma, Carocci, 2017.

Franceschini G., *Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto*, in "Studi sulla Formazione", 22, 2, 2019, pp. 253-270.

Kanizsa S., *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Mondadori, 2007.

Milani M., *Pedagogia e competenza interculturale: implicazioni per l'educazione*, in "Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education", 23, 54, 2019, pp. 93-108.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013.

Pagani V., *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Parma, Edizioni Junior, 2020.

Palma M., *La scuola tra ricerca e partecipazione*, in Palma M. – Palmieri C. (a cura di), *La scuola tra ricerca e partecipazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 7-23.

Pellerey M., *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Perla L., Vinci V., *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13, 21, 2021, pp. 38-67.

Portera A., *La gestione dei conflitti in chiave interculturale*, in Portera A., Dusi P. (a cura di), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp.141-162.

Portera A. (a cura di), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

A. Portera, *Competenze interculturali in ambito scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione: finalità e metodologia della ricerca*, in A. Portera (a cura di), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Milano, Franco Angeli, 2013, pp. 28-39

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, C 189/01, 2018.

Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2004.

Robasto D., *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Roverselli C., *Sviluppo professionale e formazione continua per gli insegnanti in tempo di Covid: la competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare*, in Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2022, pp. 612-615.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, (ed. Italiana a cura di Striano M., traduzione e note di Capperucci D.), Milano, Franco Angeli, 2006.

Stillo L., *La formazione come progetto culturale e politico. Tra solitudine professionale e cultura pedagogica condivisa*, in Fiorucci M., Zizioli E., *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2022, p. 630-633.

Tramma S., *La contrapposizione tra educare e istruire*, in "Rassegna di Pedagogia", 79, 1-4, 2021, pp. 75-88.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Milano, Cortina, 2006.

Zanazzi S., "Lei forse non lo sa, ma non l'ho mai dimenticata". *Le competenze relazionali per un'educazione inclusiva*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 15, 25, 2023, pp. 165-186.

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

Data di ricezione dell'articolo: 12 settembre 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 23 e 25 settembre 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 10 ottobre 2023