

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

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

ANTONIA CUNTI, ALESSANDRA PRIORE, <i>Insegnamento e relazione educativa. Luci e ombre ai tempi del Covid-19</i>	2
CRISTINA VEDOVELLI, <i>Il ruolo delle competenze relazionali degli insegnanti nel processo formativo degli studenti: strategie e strumenti per la didattica</i>	21
FRANCESCO LO PRESTI, <i>Formarsi all'insegnamento. La gestione critico-riflessiva della relazione educativa</i>	40
CONCETTA TINO, MONICA FEDELI, <i>“Relazione tra pianificazione e controllo della carriera, proattività, self-perceived employability e percezioni-mercato del lavoro di studenti/esse”</i> : traduzione e affidabilità di una scala di misurazione	60
DAVID MARTÍNEZ-MAIRELES, MILA NARANJO LLANOS, DAVIDE CAPPERUCCI, <i>Analizar, reflexionar y actuar sobre las prácticas evaluativas en el entorno escolar: una investigación empírica realizada con los docentes de Toscana</i>	84
MARIA RICCIARDI, <i>Ambienti di insegnamento-apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie digitali, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti</i>	103
DILETTA CHIUSAROLI, VINCENZA BARRA, PIO ALFREDO DI TORE, <i>Docenti di sostegno, inclusione e media education nella scuola post-Covid</i>	127
DONATELLA FANTOZZI, <i>Inclusione: l'accomodamento ragionevole come professionalità diffusa</i>	135

MATTEO SCHIANCHI, <i>Il disagio di fronte alla disabilità. Un de- flagrante implicito su cui centrare ricerca e formazione degli in- segnanti</i>	145
MATTEO MAIENZA, <i>Le competenze dei docenti inclusivi. Rasse- gna della letteratura</i>	165
ANTONIO DI MAGLIE, <i>L'educazione motoria e sportiva ai tempi del Covid-19</i>	177
FRANCESCA DI MICHELE, <i>La Pedagogia della Natura per una rinnovata consapevolezza educativa</i>	190

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>	202
--	-----

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; cosicché 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 neanche 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, piena 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 neolibériste 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'adulità; 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 CURIEL, *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. BALDACCINI, 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. BALDACCINI, *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. BALDACCINI, 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.*