

*A partire da una riflessione sulla condizione che caratterizza la scuola odierna e sul profilo professionale del docente, l'opera si interroga sul costruito di atmosfera morale scolastica quale oggetto da considerare nei percorsi di formazione iniziale rivolti agli insegnanti. Al fine di sostenere le competenze che si individuano necessarie all'esercizio delle professioni educative, si è inteso stimolare la formazione di una postura critico-riflessiva ed eticamente orientata rispetto alla cura del contesto e, in particolare, dell'atmosfera morale scolastica intesa come dimensione latente che influenza la pratica educativo-didattica. A tal proposito, si è ritenuto opportuno scegliere i Corsi di specializzazione, per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, quali contesti privilegiati di formazione per gli insegnanti. Senza pretese di esaustività, nell'opera si dà conto del percorso realizzato offrendo, a coloro che sono interessati all'ambito dell'educazione etico-sociale e della formazione dei docenti, alcune traiettorie di riflessione rispetto alla cura del contesto e dell'atmosfera morale che in esso si percepisce.*

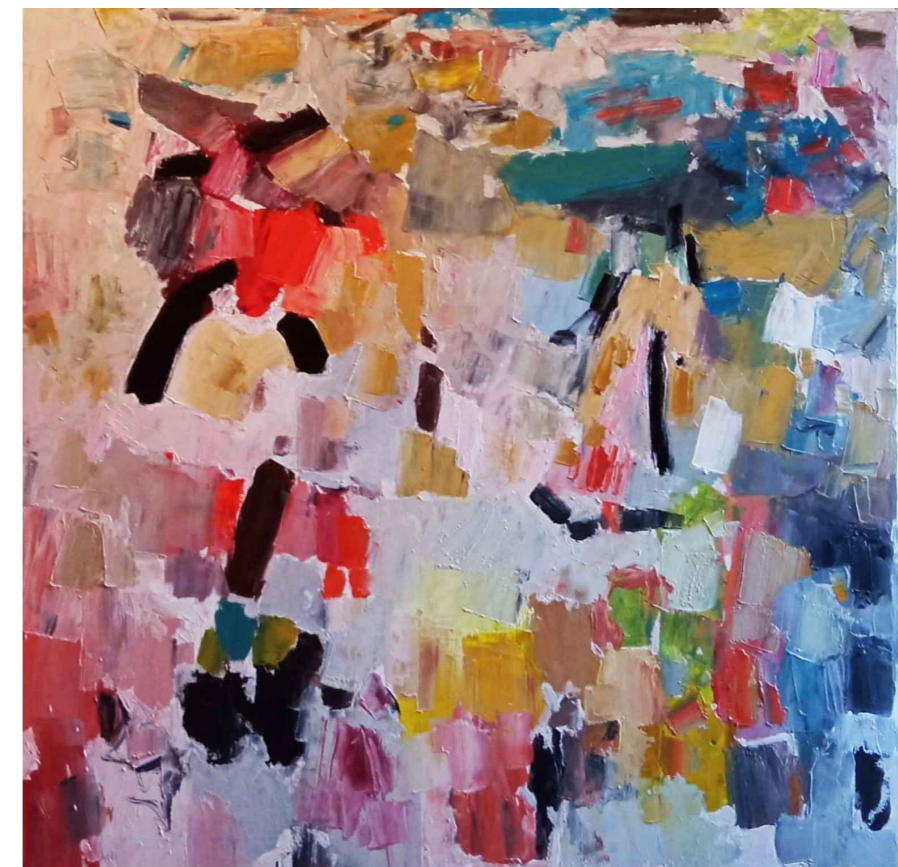
**Elisa Zobbi** è assegnista di ricerca e docente a contratto in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Parma. Dottore di ricerca in Psicologia, i suoi interessi di ricerca abbracciano la teoria dell'educazione, l'educazione morale e la ricerca qualitativa nell'ambito della scuola e dei servizi educativi come le comunità educative per minori, privilegiando lo sguardo di insegnanti, educatori e coordinatori pedagogici.

**Il premio Fondazione Margiotta/Siref** vuole promuovere le competenze e i talenti dei giovani dottori in ricerca pedagogica, onorando l'impegno da loro profuso nelle situazioni di studio e offrendo una occasione di visibilità attraverso la pubblicazione delle tesi di dottorato in formato digitale OA sia nel sito dell'editore, che nel sito della Fondazione, accogliendoli in tal modo nella comunità dei ricercatori, al fine di continuare con spirito impegnato e pervicace ad alimentare di risultati le direzioni di marcia della pedagogia italiana, europea, straniera.



**Elisa Zobbi**

## **CURARE L'ATMOSFERA MORALE SCOLASTICA. UNA PROPOSTA FORMATIVA PER GLI INSEGNANTI**



terre  
frontiera di

Il presente volume è stato approvato da revisori esperti anonimi

© Volta la carta  
Via Voltapaletto 25 – 44121 Ferrara  
Tel. 0532/208932  
votalacarta@libero.it  
www.votalacarta.it

ISBN 978-88-99302-76-4

Edizione Luglio 2024

Collana: Terre di Frontiera (Elaborazione grafica di Giulio Testi)

In copertina: Olio su tela del maestro Angles Granini  
Foto di Laura Giacomazzi Granini

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d’Autore.

**Elisa Zoppi**

**CURARE L'ATMOSFERA MORALE SCOLASTICA.  
UNA PROPOSTA FORMATIVA  
PER GLI INSEGNANTI**

*A Velia*

*Un ringraziamento sincero alla Fondazione Umberto Margiotta e alla SIREF per la profonda dedizione che riservano alle giovani dottoresse e ai dottori di ricerca nel mantenere vive prestigiose occasioni di riconoscimento. A seguito di un processo di referaggio doppio-cieco, Fondazione Umberto Margiotta e SIREF hanno premiato il lavoro di ricerca qui presentato con un secondo posto ex-aequo, durante la quarta edizione del Premio Umberto Margiotta 2023, indetta a favore delle Tesi di Dottorato dedicate alle teorie e alle metodologie della ricerca pedagogica.*

## Indice

<b>Presentazione</b> , di <i>Damiano Felini</i>	pag.	7
<b>Introduzione</b>	»	9
<b>1. Gli insegnanti fanno la differenza? Traiettorie di riflessione per i contesti di formazione</b>	»	15
1. Il profilo dell'insegnante. Coordinate per orientare	»	15
2. Scuole distanti. Alcuni dati di riferimento	»	19
3. Prospettive di senso per la formazione degli insegnanti	»	21
4. La cura del contesto e la postura riflessiva nell'atmosfera morale scolastica	»	24
<b>2. Atmosfera morale scolastica: quali bisogni formativi? La prospettiva degli insegnanti</b>	»	31
1. Quali bisogni formativi? La metodologia di ricerca	»	32
1.1. <i>Partecipanti, strumenti e procedura</i>	»	32
1.2. <i>La raccolta dei dati, la strategia di analisi e la categorizzazione a posteriori</i>	»	37
2. La prospettiva degli insegnanti: i bisogni formativi sull'AMS	»	39
2.1. <i>La professionalità del docente</i>	»	39
2.2. <i>Le relazioni con i colleghi</i>	»	42
2.3. <i>Le relazioni con gli studenti e la gestione della classe</i>	»	45
2.4. <i>Le relazioni con il dirigente scolastico</i>	»	48
2.5. <i>Le relazioni con la famiglia</i>	»	49
<b>3. L'atmosfera morale scolastica nel contesto della formazione. Parte I. Progettare una proposta formativa</b>	»	53

1. Gli interventi formativo-organizzativi sull'AMS: alcune proposte documentate	»	53
2. La metodologia di ricerca	»	55
2.1. <i>Partecipanti e procedura</i>	»	55
3. La progettazione di una proposta formativa per gli insegnanti in formazione	»	58
<b>4. L'atmosfera morale scolastica nel contesto della formazione. Parte II. Realizzare, monitorare e valutare una proposta formativa</b>	»	65
1. La realizzazione della proposta formativa sull'AMS	»	65
1.1. <i>Incontro I. Perché un curriculum di educazione morale a scuola? La specificità e il ruolo dell'AMS</i>	»	65
1.2. <i>Incontro II. Lo sviluppo di sé: lo studente e l'insegnante nell'AMS</i>	»	69
1.3. <i>Incontro III. Le relazioni sociali e le regole nella cornice dell'AMS</i>	»	76
1.4. <i>Incontro IV. Un intervento educativo sull'AMS: la presentazione dei progetti</i>	»	80
2. Il monitoraggio e la valutazione della proposta formativa: dagli obiettivi ai risultati	»	81
2.1. <i>La fase iniziale</i>	»	83
2.2. <i>La fase intermedia</i>	»	92
2.3. <i>La fase finale</i>	»	100
<b>Conclusioni</b>	»	121
<b>Riferimenti bibliografici</b>	»	127

## Presentazione

di Damiano Felini

Se c'è un oggetto molteplice e scivoloso in pedagogia, questo è certamente l'educazione morale. Senza mettere in dubbio la sua rilevanza nella teoria e nella pratica educativa, infatti, una trattazione dell'educazione etico-sociale apre inevitabilmente a una serie di dilemmi, che vorremmo qui provare a tratteggiare in apertura del bel volume di Elisa Zobbi.

Il primo dilemma attiene proprio all'aggettivo "morale" che qualifica questa sfera dell'educazione. C'è infatti una lunga tradizione che si muove in questo ambito, una tradizione che parte dalla greco e, per direzioni diverse, giunge a Pestalozzi, Rosmini e Maritain. Tuttavia, questa tradizione poteva beneficiare del riferimento a una tavola valoriale sostanzialmente condivisa e accettata, di modo che il fare educazione morale non veniva messo in dubbio: chiunque lo riteneva importante e chiunque condivideva una medesima visione del mondo, sostanzialmente quella greco-cristiana. Da un secolo a questa parte, invece, una unitaria *Weltanschauung* non esiste più. Siamo in un mondo relativista, e ciò significa la messa in questione anche di un'educazione che faccia riferimento a valori condivisi. Poco importa sostenere che l'educazione, anche quando professa di essere libera da valori, è comunque un'azione avente rilevanza etica (quando si pone un fine, si pone inevitabilmente anche un valore). Oggi, parlare e fare educazione morale non è più una questione solamente metodologica (come faccio a fare educazione morale, supposto che la sua sensatezza e i suoi scopi siano placidamente accettati?), perché il tema apre immediatamente ai problemi della possibilità (è possibile fare educazione morale se non ci sono valori condivisi?), della liceità (è lecito educare moralmente un bambino, costringendolo forzatamente a una determinata visione ideale?) e della terminalità (quali valori/fini scegliere?) dell'educazione morale stessa. Ciò pone un evidente problema, teorico e pratico nello stesso tempo.

Un secondo dilemma è relativo alla natura dell'educazione morale, nel senso che la si può ritenere più come una cosa di testa o più come una cosa di cuore. Sul primo versante, una tradizione aristotelica vede la moralità come la consapevole adesione a una certa visione del mondo, nonché lo sviluppo, per via intellettuale, di precise virtù. In quest'ottica, l'educazione morale corrisponde a una introiezione dei valori e a un esercizio di decisionalità rettammente orientata. In sostanza, si tratta di *capire*, di fronte a una situazione morale, come sia meglio comportarsi e agire di conseguenza. Sul secondo versante, invece, si pone una tradizione che vede la moralità come una "cosa del cuore", fatta di emotività e volizione, fatta di un movimento intimo di adesione a ciò che si sente essere buono, fatta

di sensibilità empatica. Secondo questa visione, educare alla moralità non può essere soltanto un'azione che agisca sull'intelletto dell'educando, perché si tratta, invece, di un qualcosa di più globale e inclusivo, che collega la moralità con l'istintualità, le emozioni e le motivazioni.

Infine, un terzo dilemma relativo all'educazione morale è dato dal suo carattere istruzionale o meno, nel senso che essa può essere vista come un programma, anche curricolarizzabile, di nozioni da apprendere, oppure come un insieme di esperienze da fare in un ambiente protetto, come la classe, e su cui riflettere. La corrente britannica e nordamericana della cosiddetta *character education* è un buon esempio per illustrare il corno istruttivista dell'educazione morale. Essa si basa sull'idea che l'educazione morale si ottenga attraverso la coltivazione di alcune virtù, come il rispetto, la responsabilità, la gratitudine, l'onestà, la gentilezza, la tenacia o l'umiltà. Per fare ciò, è stato elaborato un ampio ventaglio di attività didattiche che, a seconda dell'età, vanno dal racconto di storie edificanti alla riflessione su quanto hanno da insegnarci alcuni personaggi storici; dalla visione di brevi cartoni animati al *debate*; dalla competizione per diventare l'alunno migliore della settimana alla discussione della scena di un film o di un passo letterario (si può vedere qualche esempio di materiali didattici pensati a questo scopo in: <https://educazionemorale.unipr.it>). In questo modo, la *character education* si ritaglia un posto tra le varie materie scolastiche e uno spazio apposito nel piano orario settimanale della classe, creando – detto in maniera un po' semplicistica – l'"ora di educazione morale" scolastica (Felini, 2021). D'altra parte, ci sono altre tendenze nell'educazione morale, come quella dell'"atmosfera morale scolastica", di cui si parla ampiamente in questo libro. Secondo tale corrente, la moralità non è tanto un insieme di nozioni da trasmettere, quanto piuttosto un clima da esperire e da vivere. Per fare educazione morale, bisogna che in classe vengano consuetudini di rispetto e attenzione all'altro, favorite da un insegnante che sappia sfruttare i normali accadimenti d'ogni giorno per far riflettere gli alunni: un litigio, un dispetto, l'aiuto a un compagno in difficoltà, le dinamiche di un lavoro di gruppo, la competizione per un buon voto e così via, possono tutte essere occasioni per vivere nella realtà concreta di ogni giorno un'atmosfera positiva o negativa in classe, riflettendo non su situazioni create ad hoc per l'ora di educazione morale, ma su situazioni reali di cui si è spettatori o addirittura protagonisti.

Tra questi e altri dilemmi si muove la prospettiva di Elisa Zobbi in questo libro, senza risolverli (impossibile!) ma attraversandoli con competenza e cognizione di causa. A differenza del suo libro precedente (Zobbi, 2023), qui l'Autrice, dopo un inquadramento teorico generale, utile per capire la messe di studi che sta dietro al costrutto di "atmosfera morale scolastica", presenta la problematica della formazione degli insegnanti ad essere attenti all'educazione morale, una formazione collocata, però, nello sguardo ampio di un "sistema scuola", dove i docenti non sono monadi ma protagonisti di relazioni con gli allievi, ovviamente, ma anche con i colleghi, con i genitori, con la dirigenza. Si coglie così, nell'andamento di una ricerca-azione, la ricchezza di un lavoro considerevole e approfondito, che sa collegare riflessione teorica ed esperienza formativa pratica. Non è poco.

## *Introduzione*

«[...] “Eh che, non hai mai visto un lupo?” Dal canto suo, il lupo non riesce a scorgere il ragazzo che una volta su due. Perché non ha che un occhio, il lupo. Ha perduto l’altro lottando contro gli uomini, dieci anni fa, il giorno in cui fu catturato. [...] Si era ripromesso di non interessarsi mai più agli uomini. E da dieci anni mantiene la parola: non solo un pensiero per gli uomini, non uno sguardo, niente. Improvvisamente il lupo si sente molto stanco. C’è da pensare che lo sguardo del ragazzo pesi una tonnellata. “D’accordo” pensa il lupo. “D’accordo! L’hai voluto tu!” E, bruscamente si ferma. Si siede eretto, proprio davanti al ragazzo. E anche lui si mette a fissarlo. Non quello sguardo che passa attraverso, no: il vero sguardo, lo sguardo fisso. Ci siamo. Adesso sono faccia a faccia. Non un visitatore nel giardino zoologico. Non c’è che il ragazzo. E quel lupo dal pelame azzurro. “Vuoi guardarmi? D’accordo! Anch’io ti guardo! Si starà a vedere...”. Ma c’è qualcosa che disturba il lupo; un particolare stupido: lui non ha che un occhio, mentre il ragazzo ne ha due. A un tratto il lupo non sa in che occhio del ragazzo fissare lo sguardo. Esita. Il suo unico occhio salta da destra a sinistra e da sinistra a destra. Il ragazzo non batte ciglio. Il lupo è maledettamente a disagio; per niente al mondo stornerebbe lo sguardo, di riprendere la marcia non se ne parla. Così il suo unico occhio impazzisce sempre più e ben presto, attraverso la cicatrice dell’occhio morto, spunta una lacrima. Non è dolore, è impotenza, è collera. Allora il ragazzo fa una cosa curiosa, che calma il lupo, lo mette a suo agio. Il ragazzo chiude un occhio. Ed eccoli là che si fissano, occhio nell’occhio, nel giardino zoologico deserto e silenzioso, con un tempo infinito davanti a loro».

Daniel Pennac, *L’occhio del lupo*, 1993

Nel 2019 l’Unità Educazione dell’Università di Parma risulta vincitrice di un Progetto di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale sul tema dell’educazione morale (PRIN2017-CEM. *Curriculum of Moral Education, CEM. La sfida della formazione morale del preadolescente oggi*). Il Progetto coinvolge, oltre all’Università di Parma, anche le Università di Urbino, capofila del programma, Bologna e Messina. I quattro Enti, coinvolti in un sistema sinergico di collaborazione, ricevono il mandato di elaborare un curriculum di educazione morale che si rivolga agli insegnanti, alle studentesse e agli studenti della scuola secondaria di I grado.

Nello specifico, l’Università di Messina persegue l’obiettivo di sviluppare un’analisi ricognitiva e critica, di stampo metaetico, filosofico, sociologico, antropologico e psicologico, allo scopo di indentificare i problemi e i bisogni relativi alla moralità della società attuale.

All'Università di Bologna spetta il mandato di realizzare una ricognizione critica e comparativa sulle pratiche di educazione morale maggiormente diffuse in ambito nazionale e internazionale.

All'Università di Urbino spetta il compito di progettare, realizzare e valutare un curriculum di formazione morale rivolto alle studentesse e agli studenti della scuola secondaria di I grado, al fine di verificare la fattibilità delle ipotesi curriculari elaborate.

Infine, l'Università di Parma ha l'incarico di progettare e realizzare interventi pilota destinati alla formazione degli insegnanti. In particolare, il gruppo di ricerca persegue l'obiettivo di raccogliere dati rispetto alle attività educative che gli insegnanti connettono all'educazione morale e praticano nelle scuole secondarie di I grado, comparare i dati rilevati con le esigenze di formazione morale degli insegnanti e intervenire mediante un programma di ricerca-azione al fine di formare gli insegnanti stessi.

Nell'ambito del Progetto PRIN2017-CEM si colloca una parte del lavoro di ricerca qui presentato<sup>1</sup>.

L'educazione morale è un campo di ricerca ampio, che trova le sue radici a partire dagli studi che si sono occupati di indagare lo sviluppo morale del soggetto. Gli approcci sono tanti e differenti. Dario Bacchini (2011) ne offre una panoramica interessante. Tra questi, l'autore rileva quelli di carattere cognitivo-evolutivo che, attraverso i contributi di Piaget, Kohlberg e dei Neokohlberghiani, indagano e teorizzano le fasi di crescita e maturazione dei processi di pensiero che l'individuo attraversa durante il suo sviluppo morale. Accanto ad essi si colloca la Teoria degli ambiti che, a partire dall'esperienza sociale che l'individuo vive, ravvisa alcuni domini attinenti alla moralità, come quello morale, convenzionale, personale e prudenziale. Al fianco di questi, è possibile reperire quel complesso di teorie e studi che si sono occupati di osservare l'empatia e la prosocialità in relazione allo sviluppo morale dell'individuo; Bacchini fa riferimento al modello teorico di Hoffman e all'orientamento morale prosociale di Eisenberg. Gli approcci non si esauriscono, perché accanto a quelli appena citati, si rintracciano quelli di carattere biologico-evoluzionistico, che si fondano sulle prospettive di Cosmides, Tooby e sul contributo di Hauser. Rispetto a questo filone di studi, sono state considerate le influenze genetiche, il ruolo del temperamento, il ruolo del sistema nervoso autonomo, i correlati neuroanatomici e i neuroni specchio. Infine, ulteriori contributi sono rintracciabili nella Neuroetica e nell'universalismo e relativismo morale.

A fronte sia dei riferimenti che guidano la progettualità PRIN, sia del primato conferito alla scuola, interpretata come contesto che favorisce i processi di sviluppo del soggetto e incide sostanzialmente sul suo cambiamento, circoscrivere l'indagine all'individuo, per esempio considerando solo alcune delle teorie elaborate nell'ambito dello sviluppo morale, e tralasciare il piano dell'ambiente nel quale il soggetto è inserito, ci pareva limitante. In questa cornice, infatti, la scuola è intesa come quello spazio che influisce significativamente sull'apprendimento del soggetto, sulla sua capacità di costruire relazioni, sulla sua abilità di interfacciarsi con il quadro organizzativo, istituzionale, normativo e valoriale che regola i luoghi dove si incontra l'altro, sull'atteggiamento e sul comportamento che assume quando è chiamato a inserirsi in un gruppo sociale.

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento, altri prodotti della ricerca sono raccolti in Calidoni, 2022 e Zobbi, 2023.

Pertanto, abbiamo proceduto individuando quel campo di ricerca che ha come centro di attenzione la relazione esistente tra l'individuo, il suo sviluppo morale e l'ambiente nel quale è inserito e, in tal senso, abbiamo individuato una ricca tradizione di studi nazionali e internazionali, di stampo psicopedagogico, che si è occupata di studiare il soggetto morale in relazione a specifici contesti, come quello sportivo, carcerario, clinico; tuttavia, come facilmente si può supporre, ciò che interessava a noi era la scuola, in particolare quella secondaria, e il ruolo da lei giocato nel concorrere allo sviluppo morale del ragazzo e della ragazza.

È in questa vastità di filoni di ricerca che abbiamo individuato l'ambito specifico dell'*atmosfera morale scolastica*, intesa come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali, all'interno della scuola, insieme al grado con cui questo complesso di norme e valori è condiviso da coloro che popolano un contesto (Power et al., 1989a; 1989b). Qui ci siamo fermati e da qui siamo ripartiti, identificando proprio nel costrutto di atmosfera morale scolastica il centro di nostro interesse e il protagonista del lavoro qui presentato.

La ricognizione condotta sugli studi realizzati rispetto all'atmosfera morale scolastica (Zobbi, 2021a; 2021b; 2022; Pintus, Zobbi, Robasto 2022; Zobbi, Pintus, 2022; Zobbi, 2023) ha posto in luce come il costrutto si caratterizzi per tre centrature particolari – quelle normativa, relazionale e di sviluppo individuale – e come esso sia stato indagato privilegiando la prospettiva degli studenti, a discapito dell'insegnante, interrogato significativamente in minor misura circa il suo legame con l'atmosfera percepita a scuola.

Eppure, se noi pensiamo all'insegnante come *agente morale*, tra le competenze che Elio Damiano individua nel 2007, vi è anche la capacità di creare in classe e negli altri ambienti scolastici un clima ricettivo e sensibile ai bisogni di sviluppo degli allievi; vi è, inoltre, la capacità di collaborare alla pari con i colleghi corresponsabili dei gruppi classe per realizzare la continuità verticale e orizzontale dei curricoli; o, ancora, si ravvisa la capacità di elaborare, realizzare e valutare il progetto educativo scolastico in sinergia con gli altri attori dell'istituto; nonché, la capacità di collaborare con i colleghi al fine di contribuire allo sviluppo professionale degli insegnanti. Inoltre, se si fa riferimento alle indicazioni per la formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie (D.M. 30 settembre 2011; DPCM 23 agosto 2023), le competenze professionali del profilo conclusivo si fondano su tre presupposti: il primo afferisce alla motivazione che sta alla base della professione docente, ovvero la funzione di guida, di magistero, nonché di costruttore di positive relazioni educative con le studentesse e gli studenti; il secondo concerne la consapevolezza che le competenze si perfezionano nei contesti reali mediante una postura riflessiva e dialogica; il terzo, in ultimo, riguarda la capacità di orientare, nessuno escluso, alla scoperta dei propri talenti. In questa prospettiva, l'insegnante è colui che possiede competenze educative, disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di osservazione, valutazione e documentazione, nonché di innovazione e di ricerca, e assume la responsabilità educativa di promuovere la partecipazione critica e attiva dei discenti, al fine di realizzare un percorso di costruzione di sé, delle relazioni con gli altri e con il sapere, fondato su relazioni di fiducia e libertà e rivolto, in particolare, agli alunni con disabilità e/o con bisogni educativi speciali.

Pertanto, è in questo quadro di riferimento che ci è parso coerente, almeno quanto rilevante, considerare il costrutto di atmosfera morale scolastica nei percorsi di formazione iniziale rivolti agli insegnanti, al fine di sviluppare quelle competenze che, da più fronti, si individuano come necessarie all'esercizio delle professioni educative. In particolare, si è inteso stimolare e sostenere la formazione di una postura riflessiva sul contesto in termini di cura dell'*atmosfera morale scolastica*, considerata come quella dimensione che, latente, attraversa la pratica educativo-didattica. Per farlo, abbiamo ritenuto opportuno scegliere un contesto di formazione rivolto agli insegnanti come quello dei Corsi di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

In questo libro, daremo conto del percorso svolto. In particolare, nel primo capitolo consideriamo alcune coordinate di senso, rappresentate dalle normative che definiscono il profilo del docente della scuola secondaria, in termini di competenze, per poi considerare i dati che le indagini nazionali e internazionali restituiscono in merito al sistema scolastico italiano. La discrepanza tra l'atteso e il rilevato ci ha consentito di svolgere una riflessione sui possibili ambiti di formazione professionale nei quali investire e, in particolare, su quello dell'*atmosfera morale scolastica*, principale oggetto della nostra attenzione. Pertanto, abbiamo definito il costrutto così come è stato delineato dalle ricerche di settore e abbiamo considerato le implicazioni che genera in termini di benessere inclusivo per tutte e tutti.

Allo scopo di considerare la popolazione che di frequente la ricerca di settore ha trascurato, nel secondo capitolo ci siamo dedicati ai bisogni formativi che gli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado rilevano come connessi al tema dell'*atmosfera morale scolastica*. In particolare, presentiamo i risultati di uno studio empirico, di natura qualitativa, volto a raccogliere la voce degli insegnanti rispetto a ciò che rilevano necessario nell'ambito della formazione in termini di atmosfera morale scolastica. L'indagine si è articolata in otto focus-group e ha coinvolto 41 partecipanti provenienti dalle province di Messina, Parma, Reggio Emilia e Sassari. I dati raccolti sono stati sottoposti ad un'analisi indipendente a posteriori attraverso la metodologia della *Grounded Theory*, condotta da due soggetti in un processo di triangolazione dei dati, che ha portato all'emersione di cinque categorie di contenuto, ovvero, la professionalità del docente, le relazioni con i colleghi, le relazioni educative con gli studenti e la gestione della classe, le relazioni con il dirigente scolastico e le relazioni con la famiglia.

È a partire dai bisogni formativi emersi che si sono delineati i presupposti per progettare, realizzare, monitorare e valutare una proposta formativa, rivolta agli insegnanti in formazione iscritti ai Corsi di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, presso l'Università di Parma nell'anno accademico 2021/2022, di cui diamo conto nei capitoli terzo e quarto.

In particolare, il terzo capitolo ospita la parte dedicata alla progettazione della proposta formativa che, rivolta a 83 soggetti, è stata realizzata nell'ambito del Laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*, in quanto il contesto laboratoriale consente di integrare conoscenze dichiarative e procedurali con modalità di apprendimento cooperativo, collaborativo e metacognitivo, per trasformarle in competenze intelligenti e in una disposizione alla riflessività. In questo capitolo si tiene conto degli interventi formativo-organizzativi che la letteratura documenta sul tema dell'*atmosfera morale scola-*

stica, risultati propedeutici alla progettazione dell'intervento rivolto agli insegnanti in formazione. La progettazione si è concretizzata nell'elaborazione del documento progettuale, che in questa sede viene presentato.

Il quinto capitolo, invece, si dedica a raccogliere le tappe che hanno caratterizzato le fasi di realizzazione, monitoraggio e valutazione della proposta formativa. In esso, per ciascuno incontro, abbiamo riportato i temi di riflessione selezionati e proposti durante l'intervento, le attività che sono state realizzate e i piani di documentazione e di valutazione degli apprendimenti. Alla fase di progettazione dell'intervento formativo, ha necessariamente fatto seguito quella di definizione del piano complessivo di monitoraggio e valutazione dell'intervento, articolato nelle fasi iniziale, intermedia e finale, con l'intento di raccogliere un complesso di tracce che potessero restituire l'interesse del percorso intrapreso e dar conto dei risultati rilevati.

Infine, l'impianto documentato ha consentito di preparare il terreno per la formulazione di alcune note conclusive, che muovono dalla volontà di evidenziare la rilevanza che la riflessione sulla gestione dell'atmosfera morale scolastica può avere nella formazione iniziale degli insegnanti.

Prima di entrare nel merito del lavoro svolto, un ringraziamento profondo va al mio maestro, il professor Damiano Felini, a cui devo la presentazione di questo volume e la mia attività di ricerca. Essere sua allieva è uno dei privilegi più grandi che il percorso accademico mi ha riservato e rimane un grande onore poter crescere al suo fianco.

In secondo luogo, un ringraziamento sincero va al gruppo di ricerca dell'Università di Parma e, in particolare, a Paolo Calidoni, Luana Salvarani, Andrea Pintus, Elena Luciano, Laura Madella, Andrea Giacomantonio e Daniela Robasto, coi quali ho condiviso questo percorso di ricerca; un grazie, altrettanto sentito, a Elena Nardiello e Roberta Bertoli, anche loro parte dell'Unità di Educazione, colleghe carissime, nonché punti fermi in questo saliscendi. Quando, in questo volume, si parlerà di collegialità, prendo atto del privilegio che tuttora ho di condividere con loro pensieri, pratiche e progetti. È motivo di orgoglio essere parte di questo gruppo.

Un ringraziamento sentito va alle insegnanti e agli insegnanti, alle corsiste e ai corsisti, che hanno partecipato a questa ricerca. Custodisco con cura il ricordo del tempo trascorso insieme e con altrettanto riguardo conservo le sollecitazioni che mi avete donato e che sono state, per me, motivo di profonda riflessione.

Un ultimo grazie di cuore va a Livia Fugalli – amica carissima, collega in Unità e anche lei membro del gruppo PRIN – questa volta per le sfide che ci attendono, con l'auspicio che i contesti professionali e di ricerca che viviamo divengano sempre più prossimi.



## *Gli insegnanti fanno la differenza? Traiettorie di riflessione per i contesti di formazione*

C'è chi insegna  
guidando gli altri come cavalli  
passo per passo:  
forse c'è chi si sente soddisfatto  
così guidato.

C'è chi insegna lodando  
quanto trova di buono e divertendo:  
c'è pure chi si sente soddisfatto  
essendo incoraggiato.

C'è pure chi educa, senza nascondere  
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni  
sviluppo ma cercando  
d'esser franco all'altro come a sé,  
sognando gli altri come ora non sono:  
*ciascuno cresce solo se sognato.*

Domenico Dolce, *Poema Umano*, 1974

### **1. Il profilo dell'insegnante. Coordinate per orientare**

Che la qualità del sistema scolastico dipenda strettamente dalla qualità dei suoi docenti, ovvero dai processi e dalle politiche che ne governano la formazione professionale, la selezione, il reclutamento e l'aggiornamento è una questione ormai nota ai più. Altrettanto noto ai più è che l'insegnante è determinante nello sviluppo dei processi educativo-formativi e nell'impatto che essi hanno sulla crescita e sullo sviluppo di studentesse e studenti. Pertanto, parimenti noto, almeno quanto rilevante, è che l'insegnante, facendo la differenza nella vita di *quel* bambino e di *quella* bambina, risulti decisivo nella formazione delle future generazioni, nella crescita culturale e nello sviluppo del Paese. Non a caso, l'indagine TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), nel 2018, identifica l'insegnamento come una "professione" – anziché un "lavoro" – che vede nel docente un

professionista specifico, con un profilo ben definito da un insieme di competenze multi-dimensionali (Striano, 2020), che lo rendono non un “mero esperto dei contenuti o [un] puro tecnico della didattica”, ma un professionista dotato di una pluralità di competenze integrate, espressione sostanziale della sua complessità. In particolare, il docente è colui che possiede (Morin, 2000; Genovesi, 2001; Margiotta, 2006; 2008; 2011; 2013; 2017; 2018; Capperucci, 2017; Strollo, Capobianco, 2017; Biasi et al. 2019; Franceschini, 2019; Baldacci, 2020, pp. 31-32; Bagni, 2020; D’Auria, Cavinato, 2020):

- le *competenze disciplinari*, ovvero quel bagaglio culturale di elevato livello, necessario alla docenza e specifico rispetto al proprio ambito di insegnamento, che si caratterizza per essere strutturato e, al contempo, in costante aggiornamento. Questo bagaglio consente di costruire un *framework*, ovvero le coordinate metodologiche necessarie a interfacciarsi con la realtà, al fine di interpretare criticamente gli eventi che ci circondano e storicizzare i fenomeni sociali, politici, culturali;
- le *competenze epistemologico-didattiche*, ovvero quelle capacità utili a declinare le conoscenze disciplinari ai fini educativi, in termini di adattamento del sapere ai bisogni formativi, agli obiettivi, all’età di sviluppo degli studenti, ai ritmi di apprendimento, agli interessi, ai più ampi temi caratterizzanti la società, al fine di garantire sia una progettualità formativa di qualità, sia la diffusione di una cultura didattica condivisa;
- le *competenze psico-pedagogiche*, ovvero quelle abilità che consentono al docente di fondare il proprio agire su una relazione educativa stabile, autentica e in ascolto costante sia delle dinamiche sociali che coinvolgono gli attori in gioco, sia dei problemi tipici delle fasi di sviluppo, al fine di tutelare la coesione civile. In questa logica, egli si occupa del gruppo classe e della cura del clima che si instaura a scuola, affinché sia costante fonte di benessere per tutte e tutti;
- le *competenze relative alle tecnologie didattiche digitali*, ovvero quelle capacità finalizzate sia a organizzare gli ambienti di apprendimento in aula, sia a promuovere il pensiero critico degli studenti;
- le *competenze organizzative e di relazioni tra i pari*, ovvero quelle abilità fondamentali a sostenere la collegialità, a coltivare la progettualità orizzontale e verticale, a contribuire fattivamente allo sviluppo della professionalità docente;
- e le *competenze di ricerca e di sperimentazione*, ovvero quelle disposizioni che consentono al docente di interrogarsi costantemente sulle pratiche che realizza, al fine di individuare i percorsi più impattanti, le strategie più efficaci, le metodologie più utili.

L’insegnante, dunque, assumendo un *habitus* problematizzante e riflessivo, in uno stato di ricorrente indagine sul *cosa* e *come* insegnare e consapevole del proprio ruolo, della propria funzione educativa e delle criticità relative al proprio contesto professionale, è artefice di una scuola che non si esaurisce nella trasmissione di conoscenze, bensì, mediante la costruzione di una relazione educativa significativa con studentesse e studenti,

stimola la riflessione critica, sostiene l'assunzione di opinioni e di responsabilità, promuove l'argomentazione, riconosce la paternità dei punti di vista, costruisce contesti di discussione orientati eticamente e si mantiene in costante ascolto dei tempi, dei bisogni, delle modalità, dei processi di sviluppo di tutti e di ciascuno. La scuola, allora, diviene il luogo ove interrogarsi su una molteplicità di dimensioni, come quelle relative alle discipline, alla didattica e alle metodologie applicate entro i contesti di educazione; o come quelle connesse alla progettualità educativa, in termini orizzontali e verticali, e alle scienze dell'educazione; o, ancora, rispetto a quelle connesse alle relazioni, e con gli studenti, e con i colleghi, in una prospettiva di costante sviluppo della relazione stessa ma anche della professionalità del docente.

Se ci soffermiamo a riflettere, poi, sull'insegnante specializzato di sostegno, egli è descritto come esperto delle pratiche di mediazione pedagogica, delle pratiche di osservazione di potenzialità, delle pratiche di empowerment e delle pratiche di collegialità (Morin, 2000; Cottini, 2014; Fantozzi, 2014; Goussot, 2014, Canevaro, Ianes, 2019; Germani, Leone, 2022; Gulisano, 2022).

Inserito nel gruppo classe al fine di connettere i bisogni speciali dell'alunno con disabilità al contesto di cui è parte, il docente specializzato è chiamato a garantire per ciascuno il concreto accesso alle opportunità, mediante un apprendimento che integri contesti, ruoli e saperi disciplinari diversi, e a creare ambienti di apprendimento che educino tutte e tutti all'alterità, alla relazione con l'altro diverso da me, alla socialità. In quanto garante dell'accesso per tutti e per ciascuno ad opportunità sostanzialmente formative, il docente specializzato assume una funzione facilitante, costruendo quello spazio di incontro, di dialogo, di condivisione, di progettazione coerente con il contesto e con il sistema di cui l'alunno con disabilità è parte. Di fatto, è in tale spazio che si delineano le coordinate per co-costruire il progetto di vita del minore, in una prospettiva propulsiva che coinvolge attivamente la famiglia, i compagni di banco, i colleghi, la rete scolastica e quella extrascolastica.

Pertanto, si fa necessario che il docente specializzato sia un esperto dell'osservazione pedagogica al fine di rilevare il potenziale di sviluppo. Infatti, ciò che è richiesto all'insegnante specializzato non è l'esperire un'osservazione clinico-diagnostica o sintomatologica, cristallizzante perché finalizzata a catalogare per poter conoscere, bensì è richiesto il ricorrere a un'osservazione multidimensionale, volta a guardare l'individuo nel contesto reale – familiare, amicale, scolastico, extrascolastico – per rilevarne i saper fare e le potenziali traiettorie di sviluppo. “Osservare le potenzialità e non i sintomi, le capacità e non le incapacità, le funzionalità e non le disfunzionalità nel processo di apprendimento”, scrive Goussot, nel 2014 (pp. 61-62), “richiede una preparazione particolare: uno sguardo essenzialmente pedagogico, attento al profilo potenziale [...], alle sue modalità particolari e al suo sviluppo”. Di fatto, la disposizione all'osservazione consente al docente di monitorare i processi, di rilevare gli elementi ricorrenti, di registrare l'integralità dei percorsi, non fotografando l'*hic et nunc*, ma restituendo la complessità di quanto avvenuto, nonché le modalità più efficaci per continuare a *sostenere* – il soggetto, il suo percorso, il suo sviluppo. Pertanto, mantenere uno sguardo strabico e sull'ora, e sul poi, significa saper individuare le strategie che lo studente adotta per rispondere alle sfide e alle criticità che incontra, significa monitorare i processi evolutivi che lo investono e di cui è attore e, non da ultimo, significa saper tratteggiare il profilo potenziale, che ci restituisce non solo il

*come potrebbe essere* lo studente ma – e soprattutto – il *come potrebbe essere*, di riflesso, l'ambiente di cui egli è parte.

È in questa logica, allora, che il docente specializzato opera sui contesti affinché gli attori sperimentino condizioni favorevoli alla co-progettazione e alla co-costruzione di una comunità educante e inclusiva, che promuova moti di sostanziale emancipazione, rivolti sia agli alunni, alle alunne con disabilità e alle loro famiglie, sia alla più ampia comunità scolastica. Infatti, i processi di autonomia e di autoderminazione si diffondono oltre i setting specifici ove si realizzano, mediante la costruzione di un progetto di vita che, rivolto non solo a coloro che hanno bisogni educativi speciali, promuove una traiettoria di cittadinanza attiva per tutte e tutti, di significazione del proprio esistere, di incontro con l'altro. “Un approccio che si realizza nella didattica in classe, nell'attività laboratoriale integrata, nell'attività sociale, nei percorsi di autonomia fuori dalla scuola, nella gestione e nella cura di sé, nell'azione civica [...]” (Goussot, 2014, p. 63), consente a tutti e tutte di sperimentare il contesto di cui si è parte, nella logica che “vivere nel gruppo di tutti vuol dire condividere, vuol dire riconoscersi e riconoscere, vuol dire sostenere e sentirsi sostenuto, vuol dire farne parte e sentirsi parte” (Fantozzi, 2014, p. 83).

Perché tutte e tutti possano beneficiare di contesti sostanzialmente inclusivi, l'insegnante specializzato è, non da ultimo, esperto di pratiche di collegialità. Di sostegno, per definizione, il docente specializzato è chiamato a lavorare in contitolarità sulla classe: egli compara costantemente il proprio lavoro con quello dei colleghi, collabora alla definizione della progettualità complessiva pensata per la classe, è corresponsabile dell'agire educativo, si confronta sulle strategie da adottare, co-delinea la cultura da realizzare nei contesti di educazione, negozia significati e contribuisce nel costruire un linguaggio comune (L. 104/92; Ianes, 2006; Fantozzi, 2014; Canevaro, Ianes, 2019; Pennazio, Boichichio, 2021). Gli studi del settore mostrano, poi, come l'assumere questo *habitus* abbia profonde ricadute anche sulla percezione del clima di classe, in termini sia di scelte educativo-didattiche, per esempio orientate al *cooperative learning*, al *peer tutoring* tra studenti, al *role play*, sia al benessere diffuso, per esempio rispetto alle prestazioni degli studenti, al grado di soddisfazione, alla motivazione ad apprendere, nonché allo sviluppo sociale e al senso di appartenenza alla comunità (WHO-World Health Organization, 2001): l'auto-osservazione praticata dal docente, in termini di condizione necessaria e indispensabile alla prassi inclusiva, favorisce una disposizione di auto-osservazione negli studenti, rispetto sia alle relazioni che instaurano con l'altro, sia al loro essere agente attivi di mediazione, di trasformazione e di inclusione. Le ricerche condotte (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Topping, 2014; Amico, 2018; Scaglioso, 2021; Pennazio, Boichichio, 2021) mostrano come il coinvolgimento attivo nei processi di apprendimento e insegnamento di studentesse e studenti, in una prospettiva di prassi sostanzialmente inclusiva, portino questi ultimi a lavorare maggiormente, a essere più motivati, a raggiungere livelli superiori di ragionamento, a creare relazioni di amicizia, a rispettare le differenze, a farsi promotori di processi di valorizzazione, o, ancora, a percepire se stessi come più efficaci, a fronteggiare lo stress e a migliorare l'immagine di sé.

## 2. Scuole distanti. Alcuni dati di riferimento

Tuttavia, le indagini condotte sul nostro sistema scolastico (Eurostat, 2019; ISTAT-OCSE, 2016), se comparate ai dati provenienti dal contesto europeo, in termini di dispersione scolastica, disagio di derivazione socioculturale e mancanza delle competenze minime per l'esercizio della cittadinanza, ci restituiscono uno scenario di profonda difficoltà che contraddistingue la scuola italiana e ampie fasce della popolazione studentesca. Al 2018, gli alunni “a rischio di dispersione” sono 23.000 nella scuola secondaria di I grado e 112.000 nella scuola secondaria di II grado; tra i precocissimi, cioè coloro che rischiano di “cadere fuori dal nostro sistema scolastico” durante il primo ciclo d'istruzione obbligatoria, rientrano studentesse e studenti in prevalenza di genere maschile, iscritti in scuole del Mezzogiorno, per lo più in Campania e in Sicilia, spesso di origine straniera e frequentemente ritardatari. I dati PISA, poi, “confermano una seria debolezza nelle competenze irrinunciabili” di *literacy* e *numeracy* fondamentali all'esercizio della cittadinanza, ed evidenziano una stretta correlazione sia “con l'origine familiare e territoriale”, sia con le condizioni di “esclusione sociale e culturale” nelle quali vivono e crescono, sempre più, bambine e bambini, ragazze e ragazzi (Margiotta, 2010; MIUR, 2018b, pp. 8-12; Biagioli et al., 2022).

Se, dunque, nel 2016, l'OECD chiede al sistema scolastico italiano di investire maggiormente sia sulla formazione iniziale dei docenti, sia in programmi formativi che si traducano in proposte didattiche diversificate, ovvero meno astratte e distanti dal mondo esperienziale delle studentesse e degli studenti e più contestualizzate e in ascolto dei loro bisogni educativi – soprattutto dei bisogni di coloro che non sentono la scuola come loro (Nigris, 2020) – l'indagine TALIS (Teaching and Learning International Survey) del 2018, che ha coinvolto 124.000 insegnanti di scuola primaria e secondaria inferiore di 31 Paesi (OECD, 2019; 2020; Ainley, Carstens, 2018), riporta – ancora – la necessità di accentuare, a livello sistemico e, in particolare, durante la formazione iniziale, sia le competenze progettuali, sia le competenze di gestione del clima di classe e delle dinamiche relazionali tra insegnanti e allievi. Poco più della metà degli insegnanti italiani, infatti, dichiara di non percepirsi preparato nella gestione della classe, nel rapporto con le famiglie o con le istituzioni del territorio, nell'impiego intenzionale della prossemica, della comunicazione, della voce, della cinesica – solo per citarne alcune – e circa il 22% dei *beginner teacher* desidererebbe passare ad un'altra scuola, ovvero optare per la “fuga” (Agrusti, 2020), innanzi alle prime esperienze professionali. Tuttavia, è piuttosto bassa la percentuale di insegnanti che esprime la necessità di una formazione professionale di ambito pedagogico: solo l'8% percepisce l'esigenza di essere formato nell'ambito della relazione insegnante-genitore e circa il 10% percepisce l'esigenza di incrementare le proprie competenze pedagogiche e didattiche rispetto alla propria disciplina; solo il 14%, poi, ritiene necessaria una formazione nell'ambito della didattica in contesti plurilingue e multiculturali e quasi il 16% nell'ambito del comportamento degli studenti e della gestione della classe.

Di fatto, l'idea che ricorre di frequente nella pratica educativo-didattica, in maniera tacita ma decisamente potente, è che “per insegnare il latino a Pierino, basta conoscere il latino [...], mentre sarebbe bene conoscere anche Pierino, ovvero integrare la formazione [disciplinare] con nozioni di psicopedagogia dell'apprendimento [...], di didattica, [...]

della relazione educativa”, al fine di sviluppare, sostenere, incrementare, durante la formazione iniziale e in servizio dell’insegnante, quelle competenze epistemologico-didattiche, psico-pedagogiche, organizzative e relazionali, di ricerca e di sperimentazione, di mediazione pedagogica, di osservazione di potenzialità, di empowerment, di collegialità, di cui abbiamo parlato fino ad ora. Cosa accade, invece?

Accade spesso che quelle azioni di ambito pedagogico, determinanti nella definizione della professionalità docente, finiscono per essere praticate senza divenire oggetto di consapevolezza riflessiva e argomentazione, ovvero sono l’esito di una serie “di prese di posizione, di scelte istantanee” e di *così si fa, perché si fa così*. Non solo, in quanto altrettanto di frequente le azioni educative sono il frutto di una costruzione autonoma e spesso implicita della propria professionalità da parte dell’insegnante, che costretto a confrontarsi con una serie di dilemmi – anche morali – tipici della pratica educativo-didattica, concepisce – più o meno consapevolmente – la propria identità professionale, stabilendo ciò che è e ciò che non è.

È in questa logica che la formazione professionale – iniziale, in itinere, permanente – diviene il luogo nel quale favorire e sostenere quei processi di appropriazione-decostruzione di quelli che sono gli impliciti, le convinzioni, le convenzioni, le rappresentazioni sociali che nel corso della storia professionale e della scuola – locale quanto nazionale – abbiamo elaborato di studente, di insegnante, di istruzione, di scuola stessa. Ed è, forse, proprio nella sede della formazione che questo groviglio di sottesi può districarsi e diventare uno tra gli oggetti di costante attenzione da parte dell’insegnante e di scelta intenzionale, affinché non conduca inconsapevolmente l’azione quotidiana e influenzi l’atmosfera che si percepisce a scuola (Moscovici, 2005; Margiotta, 2010; 2012; Calidoni, 2021a, pp. 28-35; 2021b; Baldacci, 2022; Luciano, Salvarani, 2022). “La qualità della professione”, infatti, “interpella in maniera forte anche le capacità di dare risposte a domande etiche, di assumere responsabilità istituzionali, collettive, civili”, in una condizione di piena intenzionalità, affinché siano garantiti, in maniera sostanziale, “il diritto di ognuno/a al pieno sviluppo della personalità e il fare della scuola un presidio di democrazia” (D’Auria, Cavinato, 2020, p. 58). Se pensiamo, per esempio, alle competenze che Elio Damiano individua nel 2007, e che delineano il profilo dell’insegnante come *agente morale*, ravvisiamo, tra le altre, la capacità di discernere i valori soggiacenti ai propri atteggiamenti e comportamenti; la capacità di creare in classe e negli altri ambienti scolastici un clima ricettivo e sensibile ai bisogni di sviluppo dei soggetti in formazione; la capacità di giustificare le proprie decisioni rispetto ai giudizi, alle metodologie, alle strategie adottate; la capacità di discernere e collegare i problemi morali che si pongono all’interno dell’aula con i grandi temi della riflessione etica che attraversano la vita sociale nel suo insieme; la capacità di collaborare alla pari con i colleghi per realizzare la continuità orizzontale e verticale dei curricoli; la capacità di elaborare, realizzare e valutare il progetto educativo scolastico; e la capacità di collaborare alla pari con i colleghi per contribuire allo sviluppo della professionalità docente (pp. 306-307).

Pertanto, l’insegnante è agente morale, ovvero è colui che veste una “postura etico-sociale consapevole e abiti morali forti e criticamente assunti” (Luciano, Salvarani, 2021, pp.71-73), improntati a un codice deontologico che orienta il suo agire, con i colleghi, con le studentesse e gli studenti, con le istituzioni, con la società, in una condizione di costante

coralità, poiché egli non lavora in solitudine, ma opera in collegialità, ispirandosi ai principi costituzionali e comunitari.

Tuttavia, la dimensione etico-sociale non pare avere un ruolo centrale nella pratica educativa e scolastica e, al contrario, sembra occupare un ruolo accessorio, “spesso smiunita e lasciata sullo sfondo, [come] relegata a un ruolo irriflesso”. L’esplicitazione dei temi etico-sociali è questione rara nei percorsi di formazione iniziale e in servizio, seppur “il bambino sia un soggetto morale fin dalla nascita e [l’insegnante o] l’educatore che si occupano della sua educazione e cura influenzino – anche attraverso i loro abiti morali – la progettazione dell’intero contesto educativo, nonché le relazioni che vi si instaurano e i valori che vi si infondono” (D’Auria, Cavinato, 2020; Luciano, Salvarani, pp. 71-73). Se guardiamo alle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018 (MIUR, 2018), integrazione delle precedenti Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione (MIUR, 2012), ad opera del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali, si rileva come il termine “etic\*” ricorra cinque volte nel Documento, in particolare in corrispondenza dell’insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, ove si richiama la necessità di conoscere la Carta Costituzionale e di porre le basi per l’esercizio della cittadinanza attiva, per la costruzione di un senso di legalità, per lo sviluppo di un’etica della responsabilità, mediante la sperimentazione delle regole del vivere sociale, concordate e condivise, per esempio entro l’ambito dell’educazione fisica, e delle prime forme di partecipazione alle decisioni comuni (MIUR, 2018). Se poi guardiamo alle Linee Guida, adottate in applicazione alla Legge del 20 agosto 2019, n. 92, recante l’“Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”, il *profilo* dello studente, a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, prevede: la conoscenza dell’organizzazione costituzionale ed amministrativa del nostro Paese e dei valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali; l’essere consapevoli del valore e delle regole della vita democratica mediante l’approfondimento di nozioni di diritto; la partecipazione al dibattito culturale e alla vita pubblica e l’assunzione di responsabilità, nella consapevolezza della complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, e delle varie forme di disagio giovanile e adulto della società contemporanea; l’assunzione di comportamenti adeguati alla tutela propria e altrui; la realizzazione del principio di legalità e di solidarietà; l’esercizio dei principi di cittadinanza digitale; l’operare a favore dello sviluppo eco-sostenibile (MIUR, Allegato C, 2019; Corda Costa, 1997; Santerini, 2001; 2010; Franceschini, 2019; Benetton, 2022; Bornatici, 2022; Di Genova, Fredella, 2022; Zobbi, 2023). Ma a conti fatti, quanta distanza esiste tra l’auspicato e il tangibile?

### **3. Prospettive di senso per la formazione degli insegnanti**

Se le sfide educative e di formazione rivolte alle attuali giovani generazioni appaiono notevoli, in particolare rispetto al profilo dello studente in uscita dal secondo ciclo di istruzione, che descrive un cittadino pluri-dimensionalmente integro e pienamente formato nella sua complessità, i dati ci restituiscono una discrepanza considerevole tra l’atteso e il rilevato, testimoniata, per un verso, dalla fragilità estrema che invece caratterizza un’ampia fascia della popolazione studentesca e, per l’altro, dalla postura etico-sociale

dell'insegnante, che sembra formarsi principalmente sul campo, influenzata dalle tradizioni culturali, religiose, locali e regionali (Luciano, Salvarani, 2022) e dalle personali rappresentazioni di scuola, di insegnante e di studente (Damiano, 2007; Baldacci, 2020a; 2020b; Baldacci et al, 2022; Calidoni, 2021a; 2022; Zobbi, 2023). La formazione professionale degli insegnanti, in particolare di quelli della scuola secondaria, pare allora essere una sfida che ormai non è più possibile rimandare, ancor più se connessa alla costruzione della consapevolezza critica necessaria all'esercizio delle professioni educative, in termini di posture professionali, di rappresentazioni sociali di scuola, di insegnante e di studente, e di convenzioni che si praticano costantemente nella quotidianità didattico-educativa. Nello specifico, la formazione morale dell'insegnante si declina come una tra quelle dimensioni tacite nelle quali l'insegnante è immerso e che frequentano la quotidianità scolastica; in essa, "coesistono la cura degli abiti e la coltivazione della capacità di ragionamento morale". Poiché la formazione dei docenti "non avviene per insegnamento formale, ma attraverso l'esposizione sistematica a certi modelli di condotta", diventa quanto mai urgente favorire e sostenere prassi di riflessività "proprio in merito a ciò che rimane tacitamente esistente nella prassi quotidiana", ovvero "quella pedagogia latente che, secondo Egle Becchi, *non si vede, e non si sa dove e come sia, ma che esiste in forme talora assai potenti*" (Calidoni, 2021, p. 34; Baldacci, 2012; 2016).

La pratica educativa, infatti, si muove all'interno di contesti problematici che non si presentano ai professionisti come elementi dati, prontamente riconoscibili e nominabili, ma assume più le forme di "una pianura paludosa", "di un groviglio forviante" (Schön, 1987, p. 6), che richiede una fase iniziale di identificazione, circoscrizione e formalizzazione. In altre parole, agli insegnanti non è richiesto di applicare meccanicamente tecniche e modelli operativi, ma di leggere e interpretare quei fenomeni coi quali si imbattono e che creano turbamento; la codificazione consente, poi, di individuare gli oggetti ai quali prestare attenzione, stabilire quelle che sono le finalità da perseguire e valutare la fattibilità delle azioni a fronte delle risorse disponibili. Questo processo deve essere accompagnato – costantemente – da una postura metodologica di carattere riflessivo che, come uno sguardo prospettico che monitora dall'alto il procedere ricorsivo degli eventi, consente al professionista di elaborare e diffondere coordinate epistemologiche che orientano l'agire (Schön, 1987; Argyris, Schön, 1998; Fabbri, 2017; Salvadori, 2022; Sansone, et al., 2023).

Tuttavia, accade che l'esercizio costante della professione porti il docente a raffinare le proprie abilità di lettura della complessità e a far riferimento, sempre più, a quel repertorio di immagini, strutture interpretative e criteri di valutazione ogniqualvolta si imbatte in eventi che appaiono analoghi tra loro e che, proprio per la somiglianza che li contraddistingue, non risultano più così perturbanti come in passato. Di fatto, se questo repertorio è l'esito di una postura riflessiva, che ha consentito al professionista di elaborare delle coordinate di senso per orientare l'agire educativo, di contrappasso, diviene anche un insieme di regole, procedure e strategie facilmente applicabile, su cui non si percepisce più la necessità di interrogarsi, tant'è che non le si sa descrivere e le si agisce non del tutto consapevolmente. L'intervento diviene rapido e automatico, situazioni diverse appaiono simili perché accomunate da esigenze operative analoghe, "repertori di aspettative, immagini e tecniche" ricorrono e si radicano progressivamente nell'esercizio della professione: l'esperto "impara cosa cercare e come rispondere a ciò che trova" e costruisce una

conoscenza sempre più tacita e implicita nell'azione. "Ha imparato troppo ciò che sa", si è identificato "con la propria esperienza, [ha perduto] la capacità di vedere la pratica come un oggetto distinto dalla propria identità professionale", al punto che ostacola la sperimentazione di corsi operativi nuovi, "rischia di costringere i fenomeni indagati all'interno delle categorie conosciute [e di escludere] selettivamente i caratteri della realtà che non rientrano in quel dispositivo di conoscenza" (Fabbri, 2017, pp. 311-319).

Ma se i caratteri, che la nostra conoscenza non riesce a categorizzare e che – più o meno consapevolmente – tende a disconoscere, a invalidare, fino al punto di escludere, sono le nostre studentesse e i nostri studenti? Sono i nostri colleghi? È la nostra scuola? Cosa può accadere? In ogni organizzazione coesistono teorie dichiarate e teorie-in-uso: le prime si identificano in quelle teorie dell'azione che vengono utilizzare "per spiegare o giustificare un dato schema di attività"; le seconde, sono quelle "teorie dell'azione implicita" che si impiegano "nell'attuazione dello schema stesso" (Argyris, Schön, 1998, p. 27). Tra le teorie dichiarate e le "teorie-in-uso" (Fabbri, 2017) esiste sempre un disallineamento: se le prime sono impiegate per dar conto delle proprie azioni, le seconde, invece, non sono un qualcosa di dato, sono implicite e corrispondono alle routine proprie di un'organizzazione. Complesso di norme, valori, modelli, sistemi di significato, strategie di azione, le teorie-in-uso non corrispondono alle teorie dichiarate ed emergono, più che altro, dagli schemi di comportamento degli individui che, più o meno inconsapevolmente, le mettono costantemente in campo. Che fare, allora? Argyris e Schön (1998, p. 27) suggeriscono di costruire un processo di esplicitazione delle dimensioni soggiacenti alla pratica e agli schemi di azione adottati, dove l'esplicitare implica il riconoscere quegli "schemi della prassi informale, che rappresentano sempre il piano più sottile e complesso dell'agire professionale". Il processo di esplicitazione può avvenire, secondo i due studiosi, mediante la riscoperta dei curricoli impliciti, delle distorsioni epistemologiche e delle comunità di pratiche (Fabbri, 2017). Loredana Perla (2011; Perla, Vinci, 2021) classifica le fonti implicite del sapere del pratico in due dimensioni: i *tòpoi* organizzatori e *tòpoi* interni, ovvero la cultura organizzativa – i primi – in termini di "grammatica" implicita della comunicazione d'aula, potere, memorie non-scritte dell'istituzione, abitudini informali del lavoro d'aula, latenze dei gesti professionali, e le variabili strettamente legate all'esercizio della docenza – i secondi – come le epistemologie ingenuie dell'insegnamento, le parole non-dette, le memorie biografiche, il posto del corpo nella classe, i copioni affettivi, le credenze, la *tacitness*, gli impliciti di genere, il disagio non dichiarato. Per esempio, la cultura non scritta di un'istituzione è ravvisabile in quell'insieme di miti, riti, valori fondanti, storie, che agisce sui membri di un contesto, più o meno a loro insaputa; questo sfondo simbolico, non scritto, identificabile nella cultura organizzativa scolastica, garantisce l'esistenza dell'istituzione stessa e influenza l'identità degli individui che ne fanno parte: fino a che punto è consapevole e educativamente intenzionale? Parimenti, anche le abitudini organizzative del lavoro d'aula, ovvero quegli "atti ripetuti che strutturano il sapere in azione" e quel sistema di regole implicite, influenzano significativamente il contesto e le pratiche realizzate a scuola; o, ancora, "le parole non-dette", che si esprimono "nei silenzi ambivalenti dell'allievo che non disturba, che non chiede [...] e nei silenzi ambivalenti degli insegnanti che scelgono di non intervenire quando un alunno viene deriso dai compagni", che rilevanza hanno? Quale impatto ha questo sotteso nella pratica didattico-educativa? Quali implicazioni comporta nella definizione della cultura

organizzativa? E quali ripercussioni ha sulla percezione di studentesse, studenti e insegnanti (Perla, 2011, pp. 60-87; Caccioppola, 2017; Valenzano, 2017; Amico, 2018)?

#### **4. La cura del contesto e la postura riflessiva nell'atmosfera morale scolastica**

È in questo senso che si è inteso far emergere la dimensione degli impliciti implicata nell'atmosfera scolastica che si percepisce a scuola e che percorre trasversalmente la pratica educativo-didattica (Perla, 2011; Caccioppola, 2017; Fabbri, 2017; Margiotta, 2017; Sorzio, 2017; Valenzano, 2017; Amico, 2018; Zobbi, 2023), ed è in questa prospettiva che si è optato per farlo nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti, nella convinzione che sia necessario considerare il contesto come uno tra gli attori principali dell'azione educativa.

Per perseguire questo obiettivo, abbiamo considerato quella tradizione di ricerca che, a partire dagli anni Ottanta e grazie all'opera di Lawrence Kohlberg (1980; 1981; 1984; Kohlberg et al., 1975), si è interrogata sul contesto e su come la dimensione invisibile che lo caratterizza influenzi l'individuo e il suo processo evolutivo, anche da un punto di vista etico-sociale. In particolare, abbiamo fatto riferimento al costrutto di *atmosfera morale scolastica* (da qui in poi AMS), inteso come il complesso di norme, valori e sistemi di significato che regola le relazioni sociali, formali e informali, all'interno della scuola, insieme al grado con cui tale complesso è condiviso da coloro che popolano un determinato contesto (Power et al., 1989a; 1989b). In quanto elemento che influenza il comportamento degli individui, l'AMS è un mediatore tra la competenza individuale di ragionamento morale e l'azione morale stessa, e si configura come un fattore predittivo che influenza gli atteggiamenti e le condotte di coloro che a un tessuto sociale partecipano (Høst et al., 1998; Brugman et al., 2003). In questo senso, coloro che sono parte di una comunità e che, dunque, elaborano una cultura organizzativa mediante la definizione di prassi quotidiane, sistemi comunicativi e pattern comportamentali, condividono anche pratiche valutative, proprio a partire da un complesso di principi, che si manifestano nell'adozione di disposizioni specifiche e si realizzano in una comunità morale. In questa prospettiva, le scuole sono comunità moralmente contraddistinte, che condividono finalità educative specifiche attraverso l'adozione di prassi intenzionali.

Pertanto, la cura del contesto educativo, inteso come luogo accogliente, inclusivo e capace di sollecitare spazi di incontro eticamente orientato, perché fattore determinante nel declinare i processi di sviluppo dell'individuo, deve essere identificato come uno tra gli elementi salienti nel panorama di riflessione e di azione del docente (Shweder, 1996; Carugati, Selleri, 2005; Damiano, 2007; Baldacci, 2012; 2016; 2020).

Dall'analisi degli studi che negli ultimi quarant'anni si sono occupati di esplorare l'AMS è possibile rintracciare tre principali dimensioni caratterizzanti il costrutto (Zobbi, 2021a; 2021b; Zobbi, 2023): una prima componente, tendenzialmente normativa, che vede nelle regole, nei valori e nei sistemi di significato un complesso di orientamenti che direzionano l'agire degli individui; una seconda, di carattere relazionale, che si esplica nei rapporti esistenti tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti; e una terza componente, maggiormente attinente allo sviluppo individuale, che ha visto lo studio dell'AMS in connessione a costrutti come l'autoefficacia, l'autostima, l'autoregolazione, l'apprendimento,

e l'ha identificata come un volano per lo sviluppo di sé, sia in senso positivo che negativo (Beem et al., 2004; Boom, Brugman, 2005; Carugati, Selleri, 2005; Hoy, 1990; Houtte, 2005; Power, 1988; Power, Higgins-D'Alessandro, 2008).

Le evidenze raccolte nell'ambito della ricerca psicopedagogica internazionale dimostrano, infatti, come AMS positive (Power et al., 1989), in termini di regole e di convenzioni, possano realizzarsi soltanto attraverso la definizione condivisa del sistema di significati da parte del gruppo che, impegnato nello strutturarsi mediante relazioni positive, condivide un complesso di indicazioni collegialmente riconosciute come valide; di conseguenza, il ruolo giocato dall'adulto educante, come mediatore e facilitatore di tali processi, diventa centrale. Per esempio, nelle sperimentazioni del *Just Community Approach* realizzate da Kohlberg e improntate al modello del kibbutz israeliano, erano regolarmente previsti degli incontri che, condotti da un *madrich*, erano volti a definire un sistema di orientamento normativo. Tuttavia, il leader, nel suo ruolo di *primus inter pares*, non era il solo ad occuparsi dell'osservanza delle regole, perché questo mandato spettava a tutti coloro che componevano quella democrazia: come forma di cura amorevole verso il gruppo, questo atteggiamento era volto sia all'ascolto dei bisogni della comunità, sia alla tutela del benessere dei soggetti coinvolti (Ryan, Deci, 2000; Power, Higgins-D'Alessandro, 2008). In altre parole, l'individuo, partecipando attivamente alla definizione del quadro normativo-valoriale di riferimento, è consapevole di ciò che in quel gruppo è stato deciso ed è motivato ad osservare le regole e percepisce come determinante l'agire coerentemente con le aspettative che caratterizzano il contesto di cui è parte. Pertanto, anche il senso di responsabilità, l'attitudine all'impegno sociale e il senso di efficacia risultano influenzati dalle discussioni che, sulle norme, avvengono nei contesti scolastici (Power, Higgins-D'Alessandro, 2008; Hoy, 1990; Mancini et al., 2006; Hallinan et al., 2009).

In questo senso, gli studi condotti restituiscono come lo stabilire collettivamente le norme porti ad attribuire un'identità distintiva alla cultura organizzativa, al gruppo, alla scuola, e quanto più una norma appare chiara – sebbene sia l'esito intermedio di un processo di continua negoziazione – tanto più è riconosciuta come legittima e risulta essere incisiva. Infatti, la costruzione delle norme mediante il “modello partecipativo” (Meristo, Eisenschmidt, 2014, pp. 8-9, trad. mia) non si esaurisce nello sviluppo della competenza morale individuale, ma si esprime pienamente nella formazione di un senso di “obbligazione verso standard condivisi dal gruppo sociale” (Mortari, Mazzoni, 2014, pp. 23-26), che attribuisce alla comunità una declinazione effettivamente etica. Inoltre, le ricerche mostrano come promuovere regole chiare induca l'incremento della percezione di sicurezza, sia fisica, sia socio-emotiva (Cohen et al., 2009; Wang, Degol, 2016; Grazia, Molinari, 2020; Zobbi, 2023): stabilire ciò che è legittimo e illegittimo entro un contesto conduce all'assunzione di responsabilità, ovvero favorisce lo sviluppo delle capacità di prendere decisioni in situazioni di profondo conflitto morale, rispondere adeguatamente a un complesso di aspettative e convenzioni condivise, preservare il benessere altrui e denunciare comportamenti contro-normativi (Damon, Gregory, 1997; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016a; Riekie et al., 2017).

La definizione collettiva delle regole del contesto porta in sé una ricorrente dimensione dell'incontro con l'altro e della pluralità di relazioni che, di fatto, si costituisce come la seconda componente che connatura e influenza il costrutto di AMS (Cohen et al., 2009;

Wang, Degol, 2016; Grazia, Molinari, 2020). In particolare, il campo di ricerca si è occupato di indagare le relazioni esistenti tra tre attori propri del contesto scuola, ovvero quelle relazioni che coinvolgono i dirigenti scolastici, gli insegnanti e gli studenti. Nello specifico, rispetto alle relazioni esistenti tra dirigente scolastico e insegnanti, emerge che AMS percepite positivamente favoriscano senso di appartenenza, coesione, relazioni di fiducia, rispetto e attenzione tra i membri che costituiscono l'équipe, poiché, attraverso la condivisione di credenze, responsabilità e valori, si incrementa la cooperazione, la creazione di una comunità di apprendimento professionale e la dedizione degli insegnanti al mandato scolastico. In particolare, il dirigente scolastico incide positivamente su sviluppo professionale, motivazione e resilienza dei docenti se è coerente con i valori che promuove e il modello di organizzazione del setting che adotta, in termini di condivisione di piani di azioni, distribuzione di ruoli e responsabilità (Hoy, 1990; Fisher, Fraser, 1991; Sergiovanni, 2000; Sergiovanni, 2002).

Le evidenze mostrano, poi, come il benessere generato ricada sulle relazioni esistenti tra insegnanti, in termini di condivisione di pratiche, obiettivi comuni, *mission* scolastica e disponibilità al supporto dimostrata e ricevuta dai colleghi, fortificando la percezione di essere in grado di affrontare situazioni sfidanti e di essere abili nel fornire e ottenere supporto (Hoy, 1990; Fischer, Fraser, 1991; Damanik, Aldridge, 2017). Anche i *beginner teacher* risultano favorevolmente influenzati da AMS positive: le ricerche riportano di come contesti caratterizzati da coesione e senso di appartenenza, incoraggino la condivisione di idee e preoccupazioni, anche da parte di coloro che si trovano all'inizio del loro percorso professionale. Infatti, gli insegnanti neoassunti, coinvolti in un processo di ricalibratura tra aspettative e realtà, hanno la possibilità di confrontarsi con insegnanti senior, interlocutori privilegiati coi quali condividere e rielaborare i propri vissuti professionali (Meristo, Eisenschmidt, 2014).

A cascata, le relazioni positive tra docenti e la pratica costante della collegialità si ripercuotono sui legami educativi instaurati tra insegnanti e studenti: atti di cura e di partecipazione attiva sono riconosciuti come fattori che incoraggiano negli studenti un attaccamento profondo verso la scuola e sostengono l'apprendimento sociale, emotivo ed esperienziale. La connessione scolastica, intesa come la misura in cui lo studente si sente legato ad almeno un adulto responsabile e premuroso entro il contesto scolastico, favorisce la coesione anche nel gruppo dei pari, incentiva sentimenti di rispetto e mutua fiducia, promuove sia il benessere individuale, che il successo scolastico, e previene l'insorgenza di comportamenti a rischio (Cohen et al., 2009). È proprio rispetto alle relazioni tra i pari che ampia parte della ricerca è stata destinata, in particolare mediante l'indagine della percezione positiva o negativa di AMS in correlazione agli indici di prosocialità, aggressività e violenza, al benessere percepito dagli studenti e ai fenomeni di bullismo. Per esempio, i risultati ottenuti da uno studio italiano, condotto su 406 studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado (Bacchini et., al 2008), mostrano come il grado di moralità percepito nell'AMS influisca sulla manifestazione o meno di comportamenti aggressivi: più le classi mostrano livelli di indice morale carenti, più aumenta la violenza e diminuisce la prosocialità; viceversa, più gli indici morali si dimostrano alti, più incrementano i comportamenti solidali tra compagni. In coerenza, da uno studio empirico condotto in Texas, che ha coinvolto 868 studenti della *middle school*, emerge come la perce-

zione di AMS negative, caratterizzate da bassi livelli di coesione e alti livelli di competizione e conflitto, generino negli studenti sentimenti di frustrazione e aggressività. Al contrario, AMS percepite positivamente, in termini di coesione, favoriscono senso di appartenenza e autocontrollo, anche in coloro che presentano difficoltà di auto-regolazione delle risposte emotive, prevengono sintomi depressivi tipici dell'età adolescenziale, generano un decremento delle manifestazioni di rifiuto tra pari (Loukas, Robinson, 2004; McMillan, Chavis, 1986) e aumentano la tolleranza e l'inclusione verso le minoranze etniche (Gini, 2008; Aldridge et al., 2016a): di fatto, i dati riportano di come nelle scuole in cui si percepisce AMS positive e sicure, gli studenti siano spinti a evitare comportamenti violenti e aggressivi (Thapa et al., 2013). Parimenti, in riferimento al fenomeno del bullismo (Arsenio, Lover, 1995; Gini, 2008; 2012; Brighi et al., 2012; Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016a; Thornberg et al., 2016; Aldridge et al., 2018), la letteratura mostra come la percezione dell'AMS incida fortemente sulla rappresentazione che si elabora di vittima e sulla probabilità di attivarsi in azioni di denuncia e di difesa in suo favore. Infatti, se è vero che la fraternizzazione con la vittima diminuisce con l'incrementare di età e gravità del crimine commesso, e varia a seconda del genere – i maschi tendono a colpevolizzare maggiormente la vittima delle femmine – e del tipo di bullismo perpetrato – la vittima è considerata maggiormente responsabile se la forma di bullismo è diretta, ossia in presenza di una palese aggressione fisica, con conseguenze visibili e immediate – è altrettanto vero che l'AMS è un fattore che modifica la percezione che si ha della vittima. In uno studio empirico condotto su un campione di 246 studenti italiani, tra i 9 e i 12 anni di età (Gini, 2008), si evidenzia come se la percezione dell'AMS è positiva, rispetto al senso di appartenenza, aumenti anche il grado di solidarietà al di là di variabili come l'età, il genere e il tipo di bullismo; al contrario, una percezione negativa è predittiva della colpevolizzazione della vittima, alla quale viene attribuita la responsabilità delle azioni di bullismo subite. Congruentemente, anche un altro studio empirico, condotto su un campione di 2326 studenti italiani (Brighi et al., 2012), mostra come il rischio di essere vittima di bullismo diretto aumenti in presenza di percezioni negative di AMS in termini di solitudine e scarso livello di coesione sociale, poiché le vittime risultano maggiormente esposte a crescenti esperienze di esclusione.

Le ripercussioni che le dimensioni normativa e relazione hanno sulla qualità dell'AMS percepita e sui processi di sviluppo dell'individuo sembrano evidenti; è in questa logica che la ricerca ha dimostrato l'influenza che l'AMS ha su una serie di costrutti come la *competenza morale*, la *competenza sociale*, la *responsabilità*, l'*autoregolazione morale*, l'*autoefficacia*, la *resilienza*, l'*identità morale*, l'*identità etnica* e l'*apprendimento*. Prendiamo in considerazione alcuni<sup>2</sup>.

Per esempio, rispetto alla *competenza sociale*, ovvero la capacità del soggetto di comprendere e appropriarsi del complesso di norme e valori di un contesto, le evidenze scientifiche riportano come il promuovere una riflessione su ciò che si percepisce rappresenti una buona pratica per sviluppare la competenza sociale. A tal proposito, lo *School Climate Resource Center* (NSCC, <http://schoolclimate.org>) individua una serie di competenze utili alla partecipazione alla vita democratica scolastica e non – anche in veste di futuri cittadini – e definisce un complesso di competenze sociali, che loro definiscono socio-emotive ed

---

<sup>2</sup> Per una trattazione più approfondita si rimanda a Zobbi, 2021b e Zobbi, 2023.

etiche, finalizzate a promuovere comportamenti che disincentivano la violenza e l'aggressività (Cohen et al., 2009). A titolo esemplificativo, essi sostengono lo sviluppo delle competenze socio-emotive in termini di abilità nell'ascoltare se stessi e l'altro, essere critici e riflessivi, essere flessibili, prendere decisioni, risolvere problemi, comunicare efficacemente ed eticamente, collaborare alla definizione degli obiettivi comuni. Le competenze etiche si esprimono, invece, nelle capacità di essere inclini alla giustizia sociale, a elaborare risposte adeguate e ad attivarsi solidariamente verso gli altri (Cohen et al., 2009). In merito all'*autoregolazione morale*, intesa come disposizione alla responsabilità nei confronti della comunità, le ricerche mostrano come essa consenta agli individui di sviluppare atteggiamenti coerenti con le premesse concordate entro il contesto (Loukas, Robinson, 2004). In numerosi studi è stato riscontrato che AMS contraddistinte da negatività abbassino il livello di autoregolazione morale e innalzino la possibilità che insorgano frustrazione, aggressività e violenza; anche la focalizzazione su obiettivi comuni di benessere ne risente, compromettendo il successo scolastico e professionale. Viceversa, la percezione di AMS positive, contraddistinte da senso di appartenenza e alti livelli di soddisfazione, motiva i membri a lavorare sull'autoregolazione delle proprie risposte emotive, perché si agisce in nome della coesione scolastica, prevenendo i comportamenti devianti (Loukas, Robinson, 2004; Gini, 2008).

Infine, anche i processi di *apprendimento* si dimostrano influenzati da AMS positive o negative. Rispetto allo sviluppo professionale, AMS nelle quali avviene confronto, condivisione di obiettivi, riflessività praticata collegialmente, portano all'incremento della motivazione (Damanik, Aldridge, 2017). Di fatto, considerare l'AMS nella formazione degli insegnanti appare come una questione tutt'altro che da sottostimare, poiché gli studi dimostrano come sia un fattore nevralgico per lo sviluppo del docente (Cohen et al., 2009). Rispetto allo studente, positive AMS concorrono al suo sviluppo etico e civico, al successo scolastico e alla futura realizzazione professionale, allo sviluppo dell'autonomia e dell'autostima, alla sua salute psicologica, sociale ed emotiva. Infatti, poiché coesione, sicurezza e benessere generano soddisfazione e fortificano il sé, anche il rischio di pervenire a e perpetrare atti di aggressività e bullismo, a fenomeni di *drop-out* e manifestazioni di malessere, per esempio attraverso prorogate assenze o provvedimenti scolastici, si riduce significativamente. Un'AMS positiva, infatti, è un fattore che mitiga l'impatto negativo causato dal contesto sociale di provenienza e comporta un miglioramento dell'intera società (Tagiuri 1968; Bacchini et al., 2008; Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Aldridge et al., 2016b; Wang, Degol, 2016).

Le implicazioni, di cui le ricerche di settore hanno portato evidenza, ci sembrano rilevanti e ci hanno spinto a ritenere che considerare l'AMS nei processi di formazione iniziale degli insegnanti possa essere una scelta congruente con lo sviluppo di quelle competenze che, su più fronti, si individuano come necessarie all'esercizio delle professioni educative. Se, infatti, è richiesto all'insegnante di sviluppare competenze psico-pedagogiche, organizzative e relazionali, di mediazione, di osservazione, di empowerment, di collegialità, di discernimento rispetto alle scelte adottate, al fine di garantire il diritto di tutte e tutti alla piena realizzazione della propria personalità, in un clima ricettivo e sensibile ai bisogni di sviluppo dei soggetti in formazione ed entro i confini di una scuola che si mantiene presidio di democrazia, stimolare e sostenere la formazione di una postura

riflessiva sul contesto e su quella dimensione che, latente, attraversa la pratica educativo-didattica, in termini di cura dell'*atmosfera morale scolastica*, ci è parsa una scelta coerente e utile allo sviluppo della professionalità docente.

Per farlo, abbiamo ritenuto altrettanto rilevante scegliere un contesto di formazione rivolto agli insegnanti come quello dei Corsi di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità e, nello specifico, il Laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*, nella logica che – in generale – i laboratori si costituiscono come uno spazio finalizzato a integrare conoscenze dichiarative e procedurali, e non meramente operative, a privilegiare modalità di apprendimento cooperativo, collaborativo e metacognitivo, per trasformarle, poi, in competenze intelligenti e in una disposizione alla riflessività (D.M. 2011; Baldacci, 2020; Capperucci, 2017; Mangione, 2017; Margiotta, 2017; 2018; Sorzio, 2017; Strollo, Capobianco, 2017; Sannipoli, Gaggioli, 2021).

Nei capitoli che seguono, diamo conto delle fasi che hanno caratterizzato questo percorso di formazione.



## *Atmosfera morale scolastica: quali bisogni formativi? La prospettiva degli insegnanti*

Nel primo capitolo, è stato discusso entro quali riferimenti teorici ed empirici si articolò l'AMS; l'analisi della letteratura ha messo in luce come, in generale, il costrutto sia caratterizzato da tre principali centrature: il quadro etico-normativo che a scuola è negoziato e trasmesso; le relazioni sociali che, nella realtà scolastica, vengono instaurate; lo sviluppo dell'individualità, nei termini degli innumerevoli costrutti che sono stati indagati in relazione all'oggetto di studio. Infine, l'analisi compiuta ha rilevato una lacuna nel campo di ricerca: infatti, se emerge come la percezione dell'insegnante rispetto all'AMS sia una questione scarsamente indagata, parimenti gli interventi formativi a lui rivolti appaiono sporadici, se non anomali (Zobbi, 2021a; 2021b; 2022; Zobbi, Pintus, 2022; Pintus et al., 2022; Calidoni, 2022; Zobbi, 2023).

È in questa direzione che i capitoli a venire si dedicano a restituire alcune fasi di un più ampio progetto di ricerca (Zobbi, 2021a; 2021b; 2022a; Zobbi, Pintus, 2022; Zobbi, 2023) volto, in prima istanza, a rilevare i bisogni formativi che gli insegnanti identificano come connessi all'AMS e, successivamente, a progettare, realizzare, monitorare e valutare una proposta formativa sull'AMS rivolta a un gruppo di insegnanti in formazione. In particolare, questo capitolo raccoglie i risultati di uno studio qualitativo finalizzato a indagare i bisogni formativi che gli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado esprimono, esplicitamente e implicitamente, quando li si invita a riflettere sul costrutto di AMS. Per farlo, durante l'anno accademico 2021/2022, abbiamo realizzato otto focus-group che hanno coinvolto 41 partecipanti<sup>3</sup>. Nei paragrafi che seguono, presentiamo la metodologia adottata e i risultati emersi.

---

<sup>3</sup> Le ragioni che hanno portato a selezionare un campione di aspiranti insegnanti, ossia a coloro che sono iscritti ai percorsi Pre-F.I.T. per la scuola secondaria presso le Università di Parma e Sassari, e gli insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado, sono principalmente di due ordini e consequenziali tra loro: (1) le criticità riscontrate nel reperimento di soggetti disposti a partecipare in presenza a ricerche qualitative nel periodo emergenziale da Covid-19; (2) la volontà di indagare specificatamente i bisogni formativi e la percezione dell'AMS degli insegnanti in formazione coinvolti in un percorso formativo svolto successivamente presso l'Università di Parma. Seppur in questo volume non si riporteranno parte dei risultati, come quelli relativi alle percezioni di AMS, per i quali si rimanda a Zobbi (2023), riteniamo opportuno dar conto delle nostre scelte. A fronte dell'emergenza pandemica e della natura empirica degli studi, si è deciso di privilegiare due testimoni che ci consentissero, per un verso, di rilevare cosa accade a scuola in relazione all'AMS e ai bisogni formativi che gli insegnanti in servizio individuano, e per l'altro, quali bisogni formativi si

## 1. Quali bisogni formativi? La metodologia di ricerca

### 1.1. Partecipanti, strumenti e procedura

Lo studio volto alla raccolta dei bisogni formativi percepiti dagli insegnanti ha coinvolto complessivamente 41 soggetti, di cui 33 insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado nelle province di Messina, Parma e Reggio Emilia e otto aspiranti insegnanti, iscritti ai percorsi formativi Pre-F.I.T. nelle Università di Parma e di Sassari. Le scuole coinvolte hanno caratteristiche differenti: a Parma sono situati l'I.C. Toscanini e l'I.C. Mario Lodi, scuola paritaria; a circa una trentina di chilometri dalla città è, invece, situato l'I.C. Traversetolo, nell'omonimo comune. L'I.C. Villa Minozzo è situato in un piccolo comune di montagna in provincia di Reggio Emilia, mentre l'I.C. Salvo D'Acquisto e l'I.C. Enzo Drago sono entrambi collocati nella città di Messina. Il campione di scuole coinvolte non ha, certamente, la pretesa di essere rappresentativo; tuttavia, esplicitarne le caratteristiche aveva il fine di evidenziare la varietà e la tipologia degli istituti partecipanti alla ricerca.

A ciascun insegnante in servizio è stato richiesto di presentarsi, specificando la propria disciplina di insegnamento e gli anni di servizio; a ciascun aspirante insegnante, invece, è stato chiesto di precisare il corso di laurea al quale è iscritto e la motivazione che lo ha spinto a conseguire i 24 crediti formativi universitari per l'attività di insegnamento. Rispetto agli anni di servizio, gli insegnanti con esperienze pregresse dichiarano di avere una media di 12,54 anni di insegnamento ( $DS=8,45$ ), mentre tra le motivazioni, che spingono gli aspiranti insegnanti a iscriversi ai percorsi formativi Pre-F.I.T., emergono principalmente la volontà di insegnare nei differenti gradi scolastici e la possibilità di ottenere un titolo ulteriore da impiegare nel mondo del lavoro. Tra coloro che dichiarano di avere esperienze pregresse, il 28% degli insegnanti afferisce all'area umanistica (italiano, geografia, storia), il 19% all'area scientifica (matematica, scienze, tecnologia), l'11% all'area teologica e all'area artistico-musicale, l'8% all'area linguistica (inglese o francese); il 22% degli insegnanti è impiegata nell'attività di sostegno. Tra coloro che, invece, sono iscritti ai percorsi formativi Pre-F.I.T., il 50% dichiara di essere iscritto a un Corso di Laurea in Lettere, il 38% in Lingue, e il 13% in Scienze Motorie.

Come anticipato, la metodologia che è stata privilegiata al fine di rilevare i bisogni formativi che gli insegnanti esprimono in connessione all'AMS è stata di tipo qualitativo e, nello specifico, si è scelto di utilizzare il *focus group*, a parziale grado di strutturazione, in quanto strumento che, a partire da un piccolo gruppo di soggetti (da un minimo di 6 ad un massimo di 10-12 persone), consente di riflettere congiuntamente e in profondità su uno specifico tema, grazie al supporto e alla conduzione di un moderatore. Nato in ambito universitario intorno agli anni Quaranta e, ad oggi, tra le tecniche più utilizzate nella ricerca pedagogica, il *focus group* permette di rilevare informazioni su un tema specifico, attraverso il coinvolgimento di un gruppo di individui che hanno esperienze pregresse

---

rilevano connessi al tema da parte di coloro che si trovano ancora in un percorso di formazione. Per queste ragioni abbiamo selezionato un campione ristretto di profili professionali operativi e non, che, disponibile a partecipare in presenza alla ricerca durante il periodo emergenziale, ci consentisse di ottenere una panoramica completa di quella che è la prospettiva degli insegnanti rispetto all'AMS.

comuni, ai quali viene proposta una serie di domande, stabilita precedentemente dal ricercatore; quest'ultimo, consapevole degli elementi che caratterizzano il fenomeno studiato, metterà al vaglio una serie di ipotesi, lasciando, tuttavia, ampia libertà di discussione ai soggetti coinvolti (Merton, 1987; Cecconi, 2012). In quanto tecnica di ricerca caratterizzata da un buon grado di flessibilità, che consente di spostare l'unità di analisi dall'individuo al gruppo, il *focus group* è stato ampiamente utilizzato con gli insegnanti (Robasto, Zobbi, 2020), in quanto permette sia di esplicitare i vissuti, le aspettative, le dimensioni sottese ai comportamenti e le dinamiche relazionali che contraddistinguono il contesto scolastico, sia di acquisire informazioni rispetto al clima e alla cultura organizzativa tipica della scuola (Corrao, 2010). In questa logica, pertanto, si prevede che i partecipanti, portatori di sapere e attori di pratiche trasformative e metacognitive, diano vita ad uno spazio di riflessione, discussione e produzione di conoscenza (Oddone, Maragliano, 2016), mediante il confronto delle loro opinioni, la considerazione di posizioni fino ad allora ignote e la condivisione di significati simbolici comuni (Cavazza, 2005, pp. 81-89).

Tuttavia, è opportuno avere alcune accortezze rispetto all'impiego dell'intervista di gruppo, in particolare rispetto alla generalizzazione dei dati. Seppur il *focus group* consenta di comprendere in profondità il punto di vista di un soggetto privilegiato e, pertanto, individuare "il perché e il come" un determinato fenomeno assume specifiche caratteristiche, è altrettanto vero che la discussione che avviene in un gruppo, per sua natura, diminuisce il rigore logico, con conseguenti ricadute sia sul piano della ricostruzione, che dell'organizzazione e della sintesi delle opinioni emerse (Cecconi, 2012, p. 46). Pertanto, la rilevazione dei bisogni formativi espressi dai docenti non ha la pretenziosità di essere generalizzabile, seppur rimaniamo convinti della scelta metodologica adottata, soprattutto in considerazione delle premesse di questa ricerca, rappresentate della volontà di indagare in profondità la prospettiva privilegiata dell'insegnante sull'AMS.

Consapevoli dei limiti nei quali si incorre, lo studio è stato condotto stilando un protocollo di intervista (Fig. 1 e Fig. 2) che ha consentito di raccogliere un complesso di dati sul quale è stata realizzata, da parte di due soggetti indipendenti, un'analisi a posteriori attraverso la metodologia della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 2009). Gli studiosi, a seguito di una fase iniziale durante la quale hanno elaborato una griglia di analisi del contenuto comune, hanno redatto un testo finale che riporta i risultati emersi, esito di un confronto intersoggettivo.

In merito al protocollo, esso è stato sviluppato ripercorrendo le quattro fasi tipiche del *focus group* (Morgan, 1993). Una prima fase di *riscaldamento*, durante la quale è necessario porre le condizioni per instaurare un rapporto di reciproca fiducia e garantire l'assenza di giudizio, mediante uno stile amichevole, ha visto conduttore e osservatore illustrare il Progetto PRIN2017-CEM e lo strumento utilizzato; i conduttori hanno, poi, chiesto ai partecipanti di presentarsi. Durante la seconda fase, che consente di osservare la composizione del gruppo, detta *background*, è stata proposta la visione di uno stimolo filmico, tratto dal film *Detachment* (2011). La scelta è finalizzata a indurre una riflessione sul tema dell'AMS mediante libere associazioni e rendere più accattivante il momento iniziale di apertura. Infatti, l'introduzione dell'oggetto di studio attraverso il supporto di un *medium* consente al partecipante di avvicinarsi al tema per mezzo di un processo di immedesimazione (Rivoltella, 1998) che, al contempo, permette al soggetto di mettersi in

contatto sia con la storia dell'altro, sia con il proprio vissuto, per renderlo oggetto di osservazione (Felini, Fugalli, 2019; Felini et al., 2022)<sup>4</sup>. Per la terza fase, ovvero quella di *consolidamento*, è stata formulata una serie di domande che porta la discussione ad essere uno spazio generativo e non un contesto di “sfogo” di eventuali problemi personali (Robasto, Zobbi, 2020). La fase di *distacco*, ovvero il momento conclusivo del *focus group*, infine, consente di riprendere i temi emersi e di sottolineare la significatività data dalla partecipazione di tutti i soggetti. Le quattro fasi previste da Morgan (1993) sono state integrate con una fase finale di *debriefing* (Frasina, 2010), durante la quale vengono raccolti, attraverso una modalità più informale, i feedback dei partecipanti. Questa fase conclusiva ha previsto anche lo scambio di informazioni tra conduttore e osservatore non partecipante, per confrontare la coerenza dei dati raccolti.

Il campionamento degli insegnanti è avvenuto mediante l'invito a partecipare alla ricerca, tramite posta elettronica istituzionale. La convocazione è stata inoltrata sia ai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi di Parma e provincia, sia ai corsisti iscritti ai percorsi formativi Pre-F.I.T. nel corso degli anni accademici 2020/2021 e 2021/2022 presso l'Università di Parma. Circa i dirigenti scolastici contattati, all'invito non ha fatto seguito alcuna risposta; l'astensione raccolta, ci ha spinto a rivolgerci “ad personam” ad alcuni insegnanti che avevano già collaborato con l'Università di Parma per progetti di ricerca precedenti. Questa seconda modalità di campionamento, che ha visto il coinvolgimento diretto di alcuni docenti, disponibili a coinvolgere un piccolo gruppo di colleghi, ha consentito di organizzare sei focus group con 33 insegnanti in servizio nella scuola secondaria di I grado, nelle province di Messina, Parma e Reggio Emilia. Circa i corsisti iscritti ai percorsi formativi Pre-F.I.T., l'invito a partecipare alla ricerca, trasmesso attraverso la piattaforma Elly<sup>5</sup>, ha raccolto l'adesione di otto aspiranti insegnanti e ha consentito l'organizzazione di due *focus group*.

I *focus group* si sono svolti in una modalità mista, sia in presenza, sia a distanza, nell'arco temporale di maggio-novembre 2021. Nello specifico, cinque, tra le otto interviste di gruppo organizzate, sono state realizzate presso le sedi delle scuole e delle università coinvolte: tre nella città di Parma, uno nel comune di Traversetolo (PR), uno nel comune di Villa Minozzo (RE). I tre restanti *focus group* sono stati svolti in modalità a distanza, attraverso la piattaforma Microsoft Teams: in questi ultimi, hanno partecipato gli insegnanti in servizio della provincia di Messina e un gruppo di corsisti iscritti al percorso formativo Pre-F.I.T.

---

<sup>4</sup> Nell'ambito del Progetto PRIN2017-CEM parte del gruppo di ricerca si è dedicato alla costruzione di un repertorio di materiali per la formazione morale sia di insegnanti, sia di preadolescenti, ispirandosi a modelli e pratiche in uso. Il repertorio raccoglie un complesso di narrazioni testuali, filmiche e videoludiche su temi, casi e dilemmi etico-scolastici e consente di progettare azioni formative contestualizzate volte a promuovere riflessività e consapevolezza circa le norme implicite della pratica educativo-didattica (Calidoni, 2022). Il repertorio è consultabile e liberamente fruibile sulla piattaforma [www.educazionemorale.unipr.it](http://www.educazionemorale.unipr.it). Per un approfondimento, si rimanda a Felini, Fugalli, Zobbi, 2021; Felini et al., 2022.

<sup>5</sup> Elly è un adattamento della piattaforma Moodle, utilizzato dall'Università di Parma. La piattaforma permette di condividere con le studentesse e gli studenti i materiali del corso e diffondere comunicazioni.

Ciascun *focus group* ha previsto una durata da un minimo di un'ora e trenta minuti ad un massimo di due ore.

### **Protocollo di intervista per *focus group***

#### *Background*

Presentazione del tema di ricerca

Quando si parla di scuola, la mente richiama: le pratiche di insegnamento, i programmi ministeriali e le tempistiche dettate da essi; le discipline e la necessità di trasmettere conoscenze e sviluppare un senso/sguardo critico nei vostri studenti; la valutazione e la questione cruciale di attribuire giudizi al lavoro dei propri alunni.

Se, però, si sposta l'attenzione su una dimensione trasversale al mondo della scuola, vengono in mente le regole, che all'interno della scuola vengono trasmesse, i valori promossi e i sistemi di significato condivisi; inoltre, le relazioni e, in particolare, quelle tra studenti, insegnanti e dirigente scolastico.

L'atmosfera morale scolastica è questa: è il complesso delle norme, dei valori e dei sistemi di significato che regolano le relazioni sociali, formali e informali, che all'interno della scuola si sviluppano, insieme al grado con cui queste norme e questi valori vengono condivisi dal gruppo che popola un contesto. Si richiede di concentrarsi su questo tema, ossia sull'atmosfera scolastica, quell'insieme di regole, valori, sistemi di significato e relazioni che caratterizzano la scuola.

Per addentrarsi in questa dimensione invisibile ma così percepibile, si propone la visione di una clip, tratta dal film *Detachment* (2011), che racconta la storia di un insegnante di letteratura alle prese con una classe difficile e colleghi demotivati (Clip F- 033, [EduMor \(unipr.it\)](http://EduMor.unipr.it)).

#### *Consolidamento*

Prima parte discussione

Per dare avvio alla discussione, in seguito alla visione della clip, si propongono alcune domande: (*Per gli insegnanti in servizio*). "Ho sempre avuto l'impressione che questa scuola avesse un'anima... Questi muri sono vivi!" (1) Ma voi ci avete mai pensato che la vostra scuola abbia un'anima? Che si respira una certa atmosfera? E nella vostra scuola che atmosfera si respira? (2) Che cosa vuol dire essere un posto con un buon clima? Quali dovrebbero essere le caratteristiche di una scuola con un buon clima? Voi, come vorreste che fosse? (3) Secondo voi, per creare un buon clima a che cosa devo stare attento? E se non sono capace, che cosa mi servirebbe sapere, che adesso non so? Tu pensi di essere sufficientemente attento a queste cose? Perché? Se non ti senti sufficientemente attento a questi aspetti, che cosa dovresti imparare? (4) C'è un episodio nel quale avete capito che era importante il clima della scuola? O un episodio nel quale vi siete resi conto che c'era una brutta atmosfera e prima di questo non ve ne eravate accorti?

(*Per gli aspiranti insegnanti*). "Ho sempre avuto l'impressione che questa scuola avesse un'anima... Questi muri sono vivi!" (1) Voi ci avete mai pensato che la scuola abbia un'anima? Che si respira una certa atmosfera all'interno della scuola? Secondo voi che cosa caratterizza una scuola (o la scuola dove andrete ad insegnare) con una buona atmosfera e che cosa una con una cattiva atmosfera? Nel caso parlassero della propria esperienza come studenti, richiedere di reinterpretarla secondo la prospettiva di potenziale insegnante: che cosa avreste fatto al posto del vostro insegnante? Che cosa avrebbe migliorato/mantenuto di un'atmosfera caratterizzata in quel modo? (2) In quanto possibili insegnanti, avete mai pensato che l'atmosfera scolastica fosse una questione della quale vi sarà richiesto di occuparvi? (3) Che cosa vuol dire essere un posto con un buon clima? Se pensate alla scuola nella quale un domani potreste lavorare, voi come vorreste che fosse?

Figura 1. Protocollo di intervista – Fase di Background e Consolidamento, prima parte della discussione (Morgan, 1993)

## Protocollo di intervista per *focus group*

### Seconda parte discussione

(*Per gli insegnanti in servizio*). Al fine di approfondire ulteriormente il tema dei bisogni formativi, si propongono una/due domande.

Se dovessimo sintetizzare ciò che è emerso ed esplicitare i bisogni formativi per la progettazione di interventi formativi destinati ai docenti in servizio e agli aspiranti insegnanti, (1) Che cosa dovrebbe fare, secondo voi, una scuola per migliorare la propria atmosfera morale scolastica? (2) Quali suggerimenti dareste per una migliore gestione dell'atmosfera scolastica da parte degli insegnanti? Di quali conoscenze e competenze necessita, secondo voi, l'insegnante che si trova a dover gestire o migliorare l'atmosfera scolastica?

(*Per gli aspiranti insegnanti*). Al fine di approfondire ulteriormente il tema dei bisogni formativi, si propone la visione di una seconda clip, tratta dal film *Freedom Writer* (2007) (Clip F-074, [Educazione Morale \(unipr.it\)](#)): (1) Quella rappresentata nella clip è una situazione esasperata ma, immaginando di trovarsi in una condizione simile a questa, ossia molto complessa e di difficile gestione, all'inizio del nostro percorso di lavoro, come agireste? Non solo nell'immediato, ma anche sul lungo periodo? (2) Forse davanti a situazioni così complesse non ci si sente mai preparati abbastanza, ma per creare un buon clima, a che cosa è importante stare attenti? (3) In una situazione di conflittualità come questa, chi pensate che dovrebbe intervenire? Di chi è la responsabilità? (Nel caso non emerga: nel loro immaginario, qual è il ruolo dei colleghi; qual è il ruolo del dirigente scolastico). (4) Bisogni formativi: avete mai posto attenzione a questi aspetti? La gestione del clima scolastico, che rilevanza ha nella quotidianità scolastica? Che cosa sarebbe utile sapere rispetto all'AMS? (5) Continuando a pensare a situazioni complesse, ritenete che le regole siano uno strumento al quale ricorrere? Se sì, come utilizzereste questo strumento? Quale ruolo potrebbero ricoprire nella gestione delle relazioni? E riguardo alla loro trasmissione, pensate che sia sufficiente comunicarle oppure sia necessario discuterne insieme e, eventualmente, rinegoziarle? Quanto è importante interrogarci sul significato che hanno?

### *Distacco*

#### Momento conclusivo

*Stiamo giungendo al termine, quindi provo a tirare le fila del nostro incontro. I punti di vista che sono emersi sono ... La discussione si è svolta in questo modo ... Ho dimenticato qualcosa? Ho frainteso qualcuno? C'è qualcosa che volete aggiungere?*

- Ritiro delle schede socio-anagrafiche;

### *Debriefing*

- Con i partecipanti: feedback finale attraverso un momento più informale;
- Tra facilitatore e osservatore (audioregistrato).

Figura 2. Protocollo di intervista – Fase di Consolidamento, seconda parte della discussione, Distacco e Debriefing (Morgan, 1993; Frasina, 2010)

## 1.2. La raccolta dei dati, la strategia di analisi e la categorizzazione a posteriori

I *focus group* sono stati audio-registrati, trascritti fedelmente e successivamente sottoposti ad un'analisi a posteriori, attraverso la metodologia della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 2009) che, mantenendosi aderente alle fonti, consente la scoperta di nuove categorie di contenuto (Alivernini et al., 2008). Si è scelto, infatti, di optare per un approccio che rappresentasse la sintesi di una disposizione all'ascolto spoglia di preconcetti, affinché protagonisti rimanessero i testimoni privilegiati dei fenomeni che riguardano la quotidianità scolastica, ovvero gli insegnanti. La metodologia della Grounded Theory, infatti, permette di partire da una domanda di ricerca generativa, che dà avvio ad un processo dinamico. A partire dalla formulazione proposta da Glaser, «*What's going on here...*» (Tarozzi, 2008, pp.44-45), è stata specificata la tipologia di partecipanti, il processo e il contesto di ricerca. L'intento è quello di costruire un interrogativo non eccessivamente focalizzato, né vincolante dal punto di vista concettuale, e che, raccogliendo il punto di vista dei soggetti coinvolti, resti fedele alle loro parole:

Cosa accade quando gli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado, sono chiamati a riflettere sull'atmosfera morale scolastica? In particolare, quali bisogni formativi – implicitamente o esplicitamente – esprimono?

La fedeltà a tale approccio di analisi è stata perseguita non solo rimanendo aderente alla voce dei soggetti coinvolti, ma anche attraverso il coinvolgimento di un osservatore non partecipante, che aveva il compito di raccogliere annotazioni al fine di fare memoria per la ricerca, e di due soggetti indipendenti, che si sono occupati dei processi di analisi dei dati. Questi ultimi hanno proceduto, inizialmente, con la lettura e l'analisi individuale delle fonti e, in un secondo momento, sono stati coinvolti in un confronto intersoggettivo sui risultati emersi. In sintesi, l'analisi si è articolata in una serie di passaggi che ha visto, nella fase iniziale, la realizzazione di un processo di codificazione graduale del testo, mediante la lettura ripetitiva delle trascrizioni. La griglia di analisi, progettata comunemente, ha accolto gli stralci selezionati distintamente, affinché le analisi dei due soggetti rimanessero, in questo primo momento, ancora distinguibili. Pertanto, ciascun soggetto ha individuato le *unità naturali di significato* o *excerpts*, che sono andate a comporre la prima colonna della griglia di analisi (Trincherò, Robasto, 2019). Ad ogni singolo *excerpt*, è stata, quindi, attribuita un'*etichetta* descrittiva, che ha permesso l'identificazione di una serie di *tematiche ricorrenti* che gli insegnanti hanno espresso in relazione ai bisogni formativi che connettono all'AMS. L'*etichetta* è stata formulata prendendo spunto dalle parole dei partecipanti, con la volontà di esplicitare il significato che ciascun partecipante attribuisce all'oggetto di indagine. A partire dalla domanda «*Di che cosa sta parlando il partecipante?*» (Mortari, Ghiorotto, 2019, p. 87), i soggetti coinvolti nell'analisi hanno mantenuto un atteggiamento di massima fedeltà alla fonte raccolta, al fine di formulare categorie aderenti alla peculiarità del dato. Per rendere, dunque, ripercorribile l'analisi svolta, si è ritenuto necessario sistematizzare alcune *regole di codifica*, che dichiarano quali criteri sono stati utilizzati per selezionare e suddividere le unità naturali di significato considerate rilevanti. Inoltre, per precisare ancor più puntualmente quali bisogni formativi

connessi all'AMS individuano gli insegnanti, le regole di codifica sono state sempre integrate da una *definizione* sintetica. L'ultimo passaggio ha visto la formulazione di una *core category*. Ciò che rende peculiare il *codebook*, esito dell'analisi svolta, è il principio di doppia direzionalità di lettura (Robasto, Zobbi, 2020): infatti, esso può essere fruito non solo dalla categoria all'asserto, come avviene tradizionalmente, ma anche in senso opposto, ovvero procedendo dall'estratto fino alla macrocategoria. In Tab. 1 è possibile consultarne un estratto.

Excerpt	Etichette (tematiche ricorrenti)	Regole di codifica	Definizione	Core category
<p>«[...] Però nessuno ti diceva come stare in classe! Fondamentalmente, nessuno che ti diceva a che cosa saresti andato incontro, forse anche perché prima le classi erano un po' diverse, [...] e la complessità delle scuole e delle aule adesso è molto diversa da quella di 15 anni fa».</p> <p><i>P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio I.C. Mario Lodi, Parma</i></p> <p>«Secondo me, la cosa [su cui] dobbiamo, secondo me, lavorare e chiederci è questa: io so tante cose, ma io la so gestire una classe? Ti faccio subito un esempio: classe, gli alunni sono sempre quelli, eh... per tutto l'anno sono sempre quelli, 15 bambini che tutte le mattine si siedono sempre in quel banco... entra un docente, questi bambini sono silenziosi, attenti, hanno voglia di confronto, di scambio, però in un determinato modo, con rigore, con regole... arriva un altro docente, l'ora dopo, il casino più assoluto. Eppure, i ragazzi sono sempre quelli, quindi, dobbiamo farci delle domande, e in questo casino assoluto, ti assicuro che è difficile fare lezione».</p> <p><i>P12, docente di sostegno, 16 anni di servizio I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La relazione educativa</li> <li>• La gestione della classe</li> <li>• Gli stili educativi</li> </ul>	<p>Nelle parole degli insegnanti si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le criticità nella gestione della relazione educativa</li> <li>• la criticità legata alla gestione della classe</li> <li>• le caratteristiche della relazione educativa</li> <li>• l'atteggiamento dell'insegnante nella gestione delle relazioni</li> <li>• gli stili educativi</li> </ul>	<p>I bisogni formativi connessi alla relazione educativa e alla gestione della classe</p>	<p><i>La relazione educativa con gli studenti e la gestione della classe</i></p>

Tabella 1. Estratto del codebook elaborato durante l'analisi del contenuto dal Soggetto 1

In ultima fase, al fine di contenere il più possibile la parzialità dei punti di vista, a partire dal *codebook* è stato elaborato un testo finale, esito conclusivo dello scambio intersoggettivo tra i due soggetti coinvolti nell'analisi dei dati (Cecconi, 2012), di cui se ne riporta traccia nel paragrafo a venire.

## 2. La prospettiva degli insegnanti: i bisogni formati sull'AMS

Quali bisogni formativi rilevano gli insegnanti? Essi sono espressi esplicitamente o implicitamente? In quali termini i docenti ritengono che sia necessario essere formati se si parla di AMS?

È a partire da quesiti come questi che, a seguito dei processi di codificazione dei dati, abbiamo identificato cinque categorie principali rispetto ai bisogni formativi che gli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado esprimono, implicitamente ed esplicitamente, se li si invita a riflettere sull'AMS. In particolare, le *core category* emerse sono state individuate ogniqualvolta i partecipanti hanno fatto esplicito o implicito riferimento a (1) quelle tematiche che desiderano o ritengono di dover approfondire; (2) l'individuazione di strumenti ritenuti utili per la professionalità di docente; (3) corsi svolti per iniziativa personale e ritenuti utili per la propria professionalità; e (4) le criticità individuate dagli insegnanti durante la quotidianità scolastica.

L'analisi delle fonti ha portato all'emersione di cinque categorie di contenuto, ovvero:

- a. La professionalità del docente
- b. La relazione con i colleghi
- c. La relazione educativa con gli studenti e la gestione della classe
- d. Le relazioni con il dirigente scolastico
- e. La relazione con la famiglia

### 2.1. *La professionalità del docente*

Con professionalità del docente si fa riferimento a tre principali temi: (1) le competenze che gli insegnanti individuano come necessarie e importanti per la propria professionalità, (2) la necessità di definire in modo compartecipato i significati di ruolo, responsabilità educativa e rappresentazione sociale dell'insegnante e (3) i potenziali formatori ritenuti all'altezza di formare i docenti.

In primo luogo, dalle parole dei partecipanti emergono espliciti riferimenti all'esigenza di sentirsi più competenti. Tra gli elementi che emergono, è citata la competenza comunicativa: nella quotidianità scolastica, infatti, spesso occorre saper comunicare con i propri colleghi, con gli studenti, con le famiglie. Tuttavia, gli insegnanti esprimono di percepirsi sprovvisti degli strumenti necessari a dialogare efficacemente con i principali attori del contesto scuola e sostengono che:

«Mica facile dire una cosa a un collega senza però criticarlo, senza offenderlo. Questo qua è un “modo di”, uno strumento di dialogo che poi te lo porti anche con i tuoi alunni [...]. Fare un corso su come relazionar[si], [su come] gestire le parole o anche la comunicazione non verbale [...]. Lo troverei molto più utile che [confrontarsi] durante il consiglio di classe [...]. Io non sono capace di dialogare, quindi mi piacerebbe imparare a dialogare con le famiglie,

coi colleghi, con gli alunni, con tutti... soprattutto con degli strumenti che siano veramente concreti». (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Focalizziamoci anche sul come parlare con le famiglie». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma),

Anche la competenza argomentativa, intesa come la capacità di saper giustificare le proprie scelte educativo-didattiche, è individuata come abilità necessaria alla professionalità di docente. In particolare, emerge una profonda difficoltà nel giustificare le proprie scelte rispetto agli interventi realizzati a seguito dei bisogni specifici individuali e contestuali rilevati. I partecipanti esprimono la loro incapacità di educare alle differenze e di argomentare le proprie scelte, sia con i colleghi – coi quali, a tratti, non si condivide la progettualità didattico-educativa – sia con gli studenti:

«Noi, come docenti, non siamo ancora in grado, come persone adulte, di educare alla differenza [...]. Non si sa spiegare né dire ai ragazzi perché facciamo 87.000 progetti sulla diversità [...] e quando si tratta di viverla – perché c'è un ragazzo o due che partecipano a un progetto particolare, a loro dedicato – gli facciamo vivere la differenza: “Tu non ci puoi andare e lui invece sì”. Anzi, addirittura, gli diciamo – perché l'ho sentito con le mie orecchie – “Pensa, pensa che bel progetto: questo che non viene a scuola, non fa niente, non studia e si è meritato di andare al ranch!”. Beh, ma possiamo dirle certe cose?» (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Su questo tipo di progettualità ci stiamo interrogando anche noi, sulle criticità [che abbiamo riscontrato] perché è stato visto in un certo modo dai docenti, ma [anche] gli stessi compagni [...]: “Cos'hai tu, in più di me, che ti permette di stare una mattinata fuori ad arrampicarti o fare il progetto, e io invece sto qua a sorbirmi sei ore noiosissime di italiano?”. [...] Non è stato visto [bene] solo da alcuni docenti, ma anche dagli stessi compagni di classe». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma);

Eppure, la condivisione di progettualità e *mission* educativa è un elemento rilevante nei processi di inclusione, in quanto concorre non solo alla stessa riuscita del progetto, ma anche all'incremento del senso di appartenenza, della coesione scolastica e della percezione di un'atmosfera positiva e sicura. Tuttavia, l'incapacità di sentirsi legittimati nel compiere scelte *altre* e la difficoltà nel darne conto ai colleghi ritornano frequentemente nelle parole degli insegnanti e sembrano portare all'instaurazione di contesti inclusi precari, dove gli insegnanti curricolari non si percepiscono responsabili dell'educazione degli studenti e delle studentesse con disabilità e individuano nell'insegnante di sostegno la sola figura professionale delegata alla formazione di questi ultimi; a loro volta, i docenti di sostegno riportano di atteggiamenti discriminatori anche nei propri confronti e registrano un incostante utilizzo degli strumenti dispensativi e compensativi per i quali alcuni minori hanno diritto:

«[Alcuni] non hanno visto la valenza didattica nel progetto, ma hanno visto solo che sono andati fuori a divertirsi, perché qualcuno andava a cavallo, qualcuno andava ad arrampicarsi, no? E invece tutto il lavoro che c'è stato dietro, non è stato valorizzato: “Quella non è scuola! [...] Quello è vado a divertirmi sul cavallo”». (P17, insegnante di lettere, 6 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Sono stati fatti dei progetti particolari per alcuni ragazzi, che hanno avuto l'esito sperato, perché di fronte a un abbandono scolastico, alcuni sono tornati [...]. Qualcuno, addirittura, è

tornato in classe, con una frequenza non assidua, però, insomma, l'obiettivo era quello ed è stato centrato, con tutte le difficoltà. [...] Però, davanti a questa cosa, qualcuno [tra i colleghi] ha criticato la modalità. Questi progetti sono proprio stati fatti per recuperare la consapevolezza di questi ragazzi di esistere, di esserci, di valere qualcosa per qualcuno». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Io parlo del sostegno: [...] secondo me, questa inclusività non ha ancora raggiunto il livello massimo. Bisogna ancora fare dei piccoli passi avanti, soprattutto da parte dei docenti curricolari, che tante volte, un po' si fossilizzano sulla loro disciplina [e sul] fare lezione, senza tener conto che, in quel momento, in classe, ci sono diverse tipologie di alunni [...]. Molte volte si delega all'insegnante di sostegno: "Tanto c'è l'insegnante di sostegno, se la vede lui/lei". Invece, l'alunno speciale è l'alunno di tutti gli insegnanti, quindi tutti gli insegnanti devono preoccuparsi, nel momento in cui entrano in classe e sanno che in quella classe c'è quella tipologia di alunno, [di preparare delle] strategie utili per rendere inclusiva la classe, e quindi farlo partecipe del gruppo classe». (P23, insegnante di lingue straniere, 21 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Abbiamo fatto un corso di 12/14 ore sui DSA e qualcuno, dopo 30 anni che insegna, non sa che [gli studenti con] DSA, durante le verifiche, hanno, per legge, il diritto di utilizzare delle mappe... non sono mai fornite. Ma, siccome i ragazzi non conoscono la legge, [...] possiamo andare avanti così...». (P20, insegnante di musica e religione, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

In secondo luogo, circa i processi necessari alla definizione compartecipata dei significati di ruolo, responsabilità educativa e rappresentazione sociale dell'insegnante emerge un profondo disaccordo su chi sia il docente, su quale sia il suo mandato, su quali siano i limiti che circoscrivono la sua responsabilità educativa e su quali strategie didattico-educative deve adottare:

«[...] Alla fine, mi sono resa conto che i corsi di formazione [...] si sono sempre conclusi con momenti di confronto che era proprio su questa problematica: che ruolo ha l'insegnante oggi?». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«A proposito dei bisogni formativi, è notevole l'esigenza a formare gli insegnanti verso una didattica che, come lo dimostrano i nuovi studi sulle nuove metodologie didattiche, e vedo che [...] i nuovi insegnanti sono molto più aperti a questo tipo di formazione, a fare esperienza [...] in forma più dinamica, laboratoriale, collaborativa [...]. [Tuttavia] sono tanti, ancora, gli insegnanti tradizionalisti [...] molto rigidi e concentrati sull'apprendimento [...]. Il rivedere la didattica, la didattica per competenze, la didattica verso la formazione delle life skills: è una didattica che va completamente rinnovata, completamente rivista. E vedo che, secondo me, la scuola attuale si trova un po' in questo passaggio, dove ancora persiste questa impronta [tradizionalista], [scuole] ancora improntate sul risultato, sull'essere competitivi, e altre scuole più legate a temi sociali». (P34, aspirante insegnante, 20 anni di esperienze pregresse).

«Ma ognuno ha un compito, capito? Che non è solo quello di chiudere la porta dell'aula e fare lezione [...] ognuno ha un compito che poi deve ricadere sui colleghi che gli stanno accanto». (P33, docente di lettere, 24 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] Adattare le nostre modalità a quello che arriva, secondo me, è il nostro dovere, al di là dei limiti che ognuno ha». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«I professori dovrebbero essere più responsabili nell'ambito classe, invece che lavarsene le mani. La scuola è un ambiente che è quasi al pari di una famiglia, noi passiamo tantissimo

tempo a scuola, ci passiamo 13 anni della nostra vita, cinque ore, se non anche di più [...]. [...] I professori e la classe diventano come una seconda famiglia; in certe situazioni, e in quel caso [fa riferimento ad un episodio riportato dalla partecipante, che ha visto l'intervento di figure professionali esterne in conseguenza allo spaccio di sostanze stupefacenti all'interno della scuola], come la nostra famiglia, anche la scuola avrebbe dovuto aiutare a capirci, a crescere, a educarci, anche su come ci si deve comportare al di fuori di quell'ambiente». (P37, aspirante insegnante, nessuna esperienza pregressa);

«[...] Il fatto della responsabilità educativa: non si sta solo insegnando una disciplina, ma [...] si deve dare anche un po' l'esempio, bisogna cercare di far percepire quei principi, quei valori di rispetto, la trasparenza da entrambe le parti». (P36, aspirante insegnante, 1 anno di esperienze pregresse);

«[...] La responsabilità educativa della scuola è questa: l'insegnante ha questo ruolo di educatore, e non solo di trasmissione di conoscenze, quindi laddove si avverte un disagio in classe, l'insegnante è quello più vicino per poter intervenire, poi non è detto che ci riesca, però ci deve almeno provare». (P34, aspirante insegnante, 20 anni di esperienze pregresse).

Infine, toccare il tema della formazione professionale, ha portato i docenti ad indicare le figure professionali che individuerebbero come competenti per la formazione degli insegnanti, ovvero soggetti esterni al proprio istituto scolastico, ma con esperienze pregresse di insegnamento:

«Servirebbe però qualcuno esterno alla scuola. [Quindi], secondo me, c'è il formatore in generale, che ti dice cosa fare, cosa dire [...], [ma] che abbia esperienza reale nella scuola. Perché ci sono formatori [che dicono]: "Fai qua, fai qua...", ma te hai mai insegnato?» (P1, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Bisogna cambiare tanto, tanto. Il problema è che poi, chiunque arriva, parla, [ma] ci vogliono uomini di scuola [...]. Non ci vuole l'accademico, l'universitario, che non è mai stato dietro un banco [...], perché se ci fossero, e se sapessero ascoltare i colleghi, credo che la scuola potrebbe cambiare veramente» (P33, insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

## 2.2. Le relazioni con i colleghi

Chiamati a riflettere sull'AMS e sui bisogni formativi che ad essa si connettono, gli insegnanti individuano nelle relazioni con i colleghi una dimensione che necessita ancora di formazione; in particolare, essi fanno riferimento sia alla propria abilità di collaborare, sia alla capacità di instaurare relazioni efficaci per rispondere al senso di solitudine percepito.

Dalle parole degli insegnanti, infatti, emerge un profondo senso di inadeguatezza e isolamento nella gestione delle situazioni complesse che si incontrano nella quotidianità operativa. A causa di una frammentarietà diffusa, i partecipanti avvertono di essere sprovvisti degli strumenti per contrastare le situazioni difficili e soli nel doverle affrontare. La collaborazione, in termini di costante confronto con l'équipe di docenti, è sì vista come una possibile soluzione, ma poco praticata, a causa di una cultura scolastica ancorata all'autonomia dell'agire educativo; gli spazi dialogici sono percepiti come funzionali alle pratiche burocratiche, più che al confronto vero e proprio:

«[...] Si fa con molta difficoltà, [...] non ci sono quasi mai dei momenti di dialogo, no? [Le colleghe annuiscono]. Perché noi dobbiamo rincorrerci per poterci dire le cose. [...] Il nostro lavoro è molto in solitudine, nonostante dovrebbe essere molto più dialogato, e quindi anche questi momenti di riflessione, [si trasformano in] momenti burocratici, che è quello che porta a questo impoverimento». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Tra di noi, ce li inventiamo i momenti di scambio [...] cerchiamo di sfruttare tutti i momenti possibili, però di per sé è una lotta controcorrente, perché il sistema scolastico non è costruito... [...]. Nonostante il collegio docenti, che però è così oberato di cose da fare, [...] c'è poco spazio per un confronto vero sulle cose concrete, sul come facciamo, come aiutiamo questa persona». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Mi sento rapita da tutta la burocrazia, [...] in cui non si parla quasi mai degli studenti, o davvero di come migliorare di come, di come curare, di come prendersi cura di loro e di noi stessi, ma si parla solo di date, scadenze e fogli da riempire, come se la scuola fosse diventata un'azienda». (P14, insegnante di lettere, 7 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Se, per esempio, l'educazione civica è stata percepita come una buona occasione per favorire la collaborazione e, talvolta, la collegialità si concretizza nello scambio di proposte formative, difficoltà, risorse, o nella compresenza didattica, attraverso i momenti formativi co-tenuti dagli insegnanti, di fatto, il *modus operandi* che caratterizza la scuola secondaria di I grado impedisce alla collaborazione di divenire prassi sistematizzata nel contesto scolastico. Nemmeno la compartecipazione progettuale prevista dall'educazione civica, seppur abbia favorito il dialogo, è risultata essere un pretesto sufficiente per sperimentare una collegialità più diffusa e rendere radicato il confronto tra insegnanti:

«[...] avere un supporto in classe ti cambia, ti cambia la lezione, ti cambia il rapporto coi ragazzi, fa star bene tutti quanti. E non parlo solo dell'insegnante di sostegno, parlo di tutta una serie di persone che purtroppo, spesso, non ci sono a scuola». (P22, insegnante di lettere, 34 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«Una cosa [...] veramente bella è stata partecipare a delle lezioni di colleghi o fare delle lezioni insieme. [...] La co-partecipazione insieme a un collega, per me è stato molto utile. Anche vedere la relazione diversa con un altro collega, e trasmettere insieme». (P14, insegnante di lettere, 7 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«La compresenza, secondo me, è fondamentale, perché se uno potesse dire [che] una parte delle mie ore le faccio in compresenza: ascoltare, vedere, osservare come entra in relazione un tuo collega è fondamentale». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«La condivisione [di] proposte, notizie, difficoltà, risorse, in maniera molto trasversale con i colleghi delle mie discipline ma anche con quelli delle altre [...]. L'unione di intenti [...]: questa è la condizione tra gli adulti per poter raggiungere gli obiettivi». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina).

«Io devo dire che quest'anno [...] [la collaborazione] si è cercata e siamo stati costretti un po' [a confrontarci] anche con educazione civica; è stata l'occasione per condividere. Poi, ognuna l'ha fatta a proprio modo, però è stata l'occasione per condividere, per cercare un dialogo e una chiave comune». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Siamo abbastanza settoriali [...]. L'educazione civica ha aiutato anche tanto [...], abbiamo parlato di più quest'anno, però, secondo me un incontro del consiglio per dire: "Ascolta, ma con te questo ragazzino perché si sta comportando così, [...] perché è successo questo..."», perché tante volte non abbiamo neanche il tempo, il coordinatore stesso, di comunicare». (P3, insegnante di inglese, 14 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma).

Infatti, la collegialità, intesa sia come istaurazione di *buone* relazioni tra colleghi, sia come condivisione di *mission*, prospettive educativo-didattiche e linee operative, è interpretata come una dimensione da sempre di difficile realizzazione. Se alla frammentarietà, percepita anche dagli studenti, si tenta di trovare risposta con l'impiego del dialogo tra colleghi, le evidenze riportano di come la collegialità sia adottata più per propensione personale, che come strumento dell'agire professionale. A differenza di ciò che accade nella scuola primaria, infatti, i partecipanti mostrano non solo come sia assente un tempo pensato per il dialogo ma, specialmente, è la disposizione professionale, che gli insegnanti assumono verso i colleghi, a rappresentare il fattore più incisivo nel compromettere la collegialità. Di fatto, i dati registrano l'incapacità, da parte degli insegnanti, di mettersi nei panni dell'altro, la carente motivazione nel condividere quadri etico-valoriale-educativi, la difficoltà di negoziazione. Le contrapposizioni si trasformano in veri e propri conflitti o giochi di potere, con ovvie ripercussioni sia sulla relazione educativa con gli studenti, sia sull'atmosfera scolastica:

«Secondo me c'è molta frammentarietà. Cioè, se tu trovi il collega con cui parli, con cui fai dei progetti, allora, come consiglio di classe riesci con qualcuno a fare. Invece, a livello totale, è molto difficile, perché c'è molta frammentarietà tra le discipline, cosa che invece nella scuola primaria non c'è, perché sono molto molto più legati, secondo me [...]. Là condividi per cinque anni, tutti insieme [...] mentre noi siamo in dieci su una classe ed è molto frammentato secondo me [...]. Basta uno con cui non sei d'accordo, è la fine! I ragazzi lo percepiscono». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«La comunicazione c'è, però, [...] è troppo dipendente dalla volontà dell'insegnante. Cioè, alla fine, chi fa le proprie ore e va via, io non ho modo di parlarci [...]; se non c'è un atteggiamento di apertura, noi possiamo anche star qui dentro molte più ore, [ma] non cambia. È troppo soggettivo». (P7, insegnante di lettere, 5 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[La programmazione settimanale svolta alla scuola primaria] alla scuola media non c'è [...]. Secondo me questo è un anello mancante, onestamente [...]. Siamo abbastanza settoriali. Il rapporto c'è, se lo vuoi instaurare [...]». (P3, insegnante di inglese, 14 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma).

«Si è creata una certa tensione tra di noi, [...] non ci si parla, e non è un buon modo, anche perché i ragazzi questo lo respirano, ti leggono in faccia [...]. È questa mancanza proprio di calarsi un po' nei panni dell'altro: la difficoltà [...] è proprio [nel] cercare questa relazione insieme [...] per provare a portare qualcosa di diverso, tra quello che penso io e quello che pensi tu. A volte ci si fissa su delle posizioni e si perdono di vista un po' i ragazzi, credo. [...] Ho vissuto molto [...] male il fatto che questa idea di scuola [...] non sia condivisa da tutti, ma la cosa che mi ha fatto vivere molto male quest'anno sono le modalità, i rapporti che le persone [...] mettono in atto, sfogando questo non-accordo di pensiero [tra noi colleghi] sui ragazzi». (P20, docente di sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] ho sempre [pensato che] i tuoi colleghi sono il tuo braccio destro, quindi li devi supportare sempre, anche se commettono un errore... cioè, qualsiasi decisione loro prendano, la prendono per un motivo. Per la prima volta nella mia vita, mi sono detta: “No, non posso sostenere il mio collega. Non lo posso fare”». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma).

In particolare, la difficoltà a collaborare si riscontra maggiormente nelle relazioni che uniscono insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno e le resistenze nel realizzare atmosfere scolastiche inclusive si manifestano non solo nei confronti degli studenti, che subiscono le ripercussioni maggiori a seguito di rapporti tesi tra docenti, ma anche verso gli stessi colleghi di sostegno, che riportano di confrontarsi, da sempre, con atteggiamenti di svalorizzazione e disconoscimento del proprio ruolo. È in questo senso che gli insegnanti riconoscono l'urgenza di riflettere sul mandato – e il valore – dell'insegnante di sostegno, già a partire dalla formazione professionale:

«[...] Il mio unico anno da insegnante di sostegno, io l'ho passato, per il 90%, nella stanza con la ragazzina autistica [...] perché i professori non gradivano averla in classe [...]. L'insegnante di sostegno è [invece] un costruttore di ponti, no?» (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Non sempre la figura dell'insegnante di sostegno è apprezzata, come aiuto, collaborazione [...] e penso che, molto sia dato dal rimanere agganciati a questa problematica delle regole, dei programmi, del dover arrivare a fare, del raggiungere degli obiettivi [...]. Noi, come docenti, non siamo ancora in grado, come persone adulte, di educare alla differenza. Questa è una cosa terribile: l'insegnante di sostegno, che entrando in classe, più volte, si è sentita dire: “Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare” [...]. Se [l'insegnante curricolare si] rapporta con certe colleghe la ascoltano [*si rivolge alla collega*], se lo faccio io non mi ascoltano, cioè io devo arrivare a uno scontro. [...] Perché comunque l'insegnante di sostegno, che non è una materia, non è praticamente nulla [...] è una *tuttologa-nientologa*». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«In passato, in altre scuole, mi è capitato di essere invitata a uscire dall'aula con la mia alunna perché davamo fastidio, perché gli altri dovevano finire i compiti in classe [...]. Per fortuna noi qui siamo riconosciuti come degli insegnanti specializzati; all'interno del consiglio di classe siamo tenuti in considerazione, [...] facciamo la differenza. Nemmeno i ragazzi ti tengono in considerazione se capiscono che i colleghi non hanno nessuna stima e fiducia in te». (P32, insegnante di sostegno, 18 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] Come può essere anche l'insegnante di sostegno, che più volte viene svalutato come ruolo o rilegato ad un unico soggetto che ha la necessità del sostegno, [...] quando invece potrebbe essere un sostegno globale all'intera classe. [...] Alle superiori avevamo una ragazza disabile, [...] [che] aveva l'insegnante di sostegno, e questa figura era molto vicina anche a noi». (P37, aspirante insegnante, nessuna esperienza pregressa).

### 2.3. *La relazione educativa con gli studenti e la gestione della classe*

Analogamente, anche la relazione costruita con gli studenti e la gestione del clima di classe sono centri di attenzione che i docenti connettono al tema dell'AMS. In particolare, gli insegnanti esplicitano i vissuti e le percezioni legate alla conduzione della classe e alla gestione della complessità, rintracciando una serie di bisogni formativi che emergono a seguito delle criticità che ci si trova ad affrontare:

«Nessuno ti preparerà mai a quando ti chiudi la porta dell'aula dietro. Cioè, non lo sai, non lo sai perché [ti ritrovi] nel migliore dei casi con un numero ristretto, nel non migliore dei casi con 25 singole identità, che hanno già una relazione tra di loro, che hanno una loro storia alle spalle, che hanno delle famiglie... è lì, è lì che te lo giochi». (P8, insegnante di scienze umane, 2 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«[...] però nessuno ti diceva come stare in classe! Fondamentalmente, nessuno che ti diceva a che cosa staresti andato incontro! [...] C'è una [complessità all'interno delle classi] notevole che [...] gli insegnanti sono impreparati ad affrontare, perché non siamo mediatori culturali, perché non ce lo hanno insegnato. Quindi, o sei empatico di tuo, quindi per la tua storia personale, in qualche modo vibri con le storie dei ragazzi, oppure sei spiazzato totalmente» (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Secondo me, la cosa [su cui] dobbiamo, secondo me, lavorare e chiederci è questa: io so tante cose, ma io la so gestire una classe?». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] la formazione degli insegnanti. Perché è vero, questo è un grandissimo bisogno. Sei esperto della materia, ma l'insegnamento non ti insegna nessuno [a farlo]». (P13, insegnante di religione, 7 anni di servizio, Villa Minozzo, Reggio Emilia).

Seppur tra gli elementi che devono caratterizzare la relazione educativa emergono la comprensione empatica, l'accettazione incondizionata, l'incoraggiamento e l'assunzione di una postura di apertura e di astensione dal giudizio nei confronti di studentesse e studenti, i dati riportano di come un atteggiamento così contraddistinto non sempre sia diffuso tra gli insegnanti e dipenda in larga misura dalla propensione individuale del docente o – come per lo più viene chiamata – dalla sua “sensibilità”. Seppur riconoscano l'importanza di essere autentici nella relazione educativa, gli insegnanti si dimostrano disorientati, sia rispetto allo stile educativo da adottare o alla *mission* da perseguire, sia rispetto alle scelte educative prese. In particolare, è rispetto al ruolo che è chiamato a ricoprire il docente e al modello educativo trasmesso, che si ravvisa il maggior disaccordo (Zobbi, 2023). Le aspettative circa il proprio mandato educativo-didattico e le rappresentazioni diffuse di *buon* studente sono frequentemente eterogenee e incompatibili tra loro, tanto da produrre conseguenze evidenti che, frequentemente, si riversano sugli studenti. I partecipanti riportano di aver assistito ad alcune espressioni di maltrattamenti verticali (Mariani, 1993; 2017), inquadrabili come nuove forme di Pedagogia nera (Rutschky, 2015), che di fatto producono conseguenze sulle immagini che gli studenti elaborano di sé, sulle percezioni che hanno rispetto alle proprie capacità di affrontare i compiti verso la vita, sulla loro abilità di adattarsi e rispondere all'ambiente. Affinché si acquisisca una maggior consapevolezza e delle proprie aspettative e delle conseguenze che la qualità della relazione educativa genera sulla percezione che lo studente ha di sé, la necessità di percorsi formativi che promuovano una riflessione sia sulla postura che l'insegnante assume ed è chiamato ad assumere, sia sulla rappresentazione sociale che elabora di studente, si fa piuttosto stringente:

«[...] Perché nel momento in cui si recupera questa empatia, questa fiducia, [...] loro danno qualsiasi cosa, e non è che non facciano dannare eh, però...». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Creare una relazione [...] fa sentire i ragazzi importanti, [affinché capiscano] che siamo interessati a loro come persone e non solo come persone che devono apprendere». (P31, insegnante di tecnologia, 2 anni di servizio, I.C. Enzo Drago, Messina);

«[...] Ho sentito frasi, quest'anno, [come] "Bisogna che si faccia le ossa adesso, perché altrimenti poi escono da qua, e qualcun altro spezzerà loro le gambe, e quindi..."», fortificarli, prepararli per quello che verrà fuori. [...] Io non colgo sempre il negativo di questi atteggiamenti [le partecipanti concordano]; non vuol dire che sono persone insensibili; è che hanno una concezione diversa del loro ruolo, come se la scuola fosse [...] l'esercito: ti formo, così sei pronto per quello che arriverà dopo. Quello che, secondo me, sta cambiando è che questi ragazzi [...] sono troppo fragili adesso». (P18, insegnante di inglese, 15 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Il fatto di avere questa impostazione "Ti voglio far imparare adesso cos'è la vita, perché dopo..."», dipende da dove vieni. Se vieni da un [contesto assente e] tutti i giorni ti prendi delle mazzate a casa, arrivi a scuola e ti mazzo anche io, perché devi imparare, allora questa forbice si allarga. [Qualcuno dirà che] "Non si può salvare tutti!", però adattare le nostre modalità a quello che arriva, secondo me, è il nostro dovere, al di là dei limiti che ognuno ha [...]. È che tutto si riversa sui bambini, le nostre, le difficoltà delle famiglie, le difficoltà che portano i bambini [stessi]. Alla fine, noi dovremmo essere gli adulti [...] che danno loro dei mezzi per riuscire a vivere fuori di qua». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] L'educazione è quello che gli si fa respirare in classe. Se, da una parte, facciamo un percorso sul cercare di andare a eliminare le discriminazioni, di includere, [e] dall'altra parte, [durante un'attività scolastica], tu mi dici: "Facciamo due gruppi. Voi iniziate..."», [e interpellati] i più bravi della classe [dicendo loro]: "Scegliete i gruppi, scegliete i compagni ma fate delle scelte intelligenti...", [e] chi rimangono fuori? Gli ultimi due? Gli handicappati». (P19, insegnante di sostegno, 2 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Invece passa ancora questo concetto, passa ancora questo senso di inadeguatezza, cioè [...] sono cattivo. Bravo se studio, cattivo se non studio. Se non studio perché non sono capace, perché non ho i mezzi, non ho la possibilità di avere aiuto, sono cattivo». (P20, insegnante di sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«Sì, credo [...] manchi l'accettazione, l'accoglienza [...] di prendere quello che ogni ragazzo ha, all'età in cui è, [e che] può dare. [...] Non c'è nemmeno il tempo per conoscersi, cioè non si dà spazio al [creare] un legame che ci dia fiducia reciproca, nel senso, che, spesso c'è questa visione dall'alto, [per la quale] senza conoscere si giudica, partendo da una concezione di giudizio molto particolare: cioè, sai fare questo [o] non lo sai fare, da qui ti casello per il resto dei...» (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma);

«[...] Ne hanno tanto bisogno di sentirci dire: "Dai, ce la puoi fare! Dai, forza, ti accompagno, lo facciamo insieme, vieni qua, lo facciamo insieme e non sei da solo..."», e invece, purtroppo, questa cosa non è valorizzata: o tu ce l'hai di tuo, per storie tue della vita, oppure nessuno te lo richiede, nessuno ti richiede di essere così coi ragazzi». (P10, insegnante di matematica e scienze, 3 anni di servizio, I.C. Mario Lodi, Parma);

«Manca un po' questo aspetto [...] di umano. Tutte le volte che [...] ho sentito riprendere i ragazzi, soprattutto i ragazzi in difficoltà, sempre con questo senso di inadeguatezza, di inferiorità: "Ma tu non sei capace, ma tu non studi abbastanza, ma tu non ti impegni mai..." [o] "Questi libri li do solo ai più bravi!", cioè, sono tutte modalità che io [...] percepisco in modo spiacevole. Il sentirsi ripetere sempre certe cose da persone che [...] loro reputano i loro insegnanti, [li spinge a pensare]: "Se mi dice che non sono bravo, che non sono capace, [che] non studio abbastanza, cioè, se è sempre negativa l'osservazione che mi viene fatta, chi me lo fa

fare di impegnarmi a fare qualcosa di più? [...] E, poi, perché io leggo questo? Questi libri sono solo per i più bravi, io so che non sono bravo, non li guardo neanche”. [...] Un ragazzino quest’anno mi [ha detto]: “Io esco con te perché sono DSA, facciamo recupero di questo e di quell’altro, ma io non posso ascoltarla mai questa lezione in classe?”». (P20, insegnante di musica e sostegno, 8 anni di servizio, I.C. Traversetolo, Parma).

#### 2.4. Le relazioni con il dirigente scolastico

Come le relazioni tra colleghi o come quelle intessute con gli studenti, anche le relazioni che avvengono tra corpo docente e dirigente scolastico emergono come oggetto di attenzione da parte dei partecipanti alla ricerca, rispetto alle quali gli insegnanti rilevano due principali esigenze formative: la prima, relativa alla necessità di vedere riconosciuto il proprio mandato da parte della figura dirigenziale e, pertanto, l’attribuzione di ruoli e di maggiori responsabilità; la seconda, relativa alla ridefinizione del ruolo del dirigente scolastico e, in tal senso, una necessaria riflessione anche entro i contesti formativi.

Rispetto al riconoscimento che il dirigente scolastico deve avere nei confronti dell’insegnante, i partecipanti ravvisano l’importanza dell’attribuzione degli incarichi, della distribuzione dei ruoli e della fiducia che il responsabile è chiamato a riporre verso i docenti dell’istituto. Emerge, pertanto, la necessità di realizzare una leadership democratica e aperta al dialogo, che preveda la conduzione ma, contestualmente, anche la condivisione e definizione collegiale di *mission*, progettualità e linee di intervento da attuare nella realtà scolastica. Di conseguenza, le testimonianze riportano di come la riflessione sul ruolo ricoperto dal dirigente scolastico, sul significato attribuito al suo mandato e sulla definizione di quelli che sono i confini del suo agire educativo sono questioni che richiedono approfondimenti anche nell’ambito della formazione professionale.

«[Il dirigente scolastico] non riesce, forse, a demandare ad altri. Lei, magari, ti dà un compito, però, poi deve controllare, e dire la sua, su tutto quello che fai». (P14, insegnante di lettere, 8 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Secondo me [la dirigente scolastica] dovrebbe fidarsi di più delle persone che collaborano con lei». (P12, insegnante di sostegno, 16 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Io sento il bisogno di farmi dirigere ma, nel momento in cui c’è questo bisogno, c’è anche un bisogno di reciproco riconoscimento». (P16, insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«[...] Credo che il dirigente dà un’impronta alla scuola, la dà, e il problema rimane sempre lì: devi essere sempre lì. Se devi dare un’impronta, ci devi essere! E io, in certe scuole, gli alunni non hanno conosciuto il preside o la preside, e credo che sia inconcepibile: mai vista, non mai conosciuta, mai vista! E quindi, diventa difficile questo ruolo». (P12, insegnante di religione, 7 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia);

«Io penso che, non è che voglio farne una questione di “come si chiamano le cose”, però dare il nome alle cose e ai ruoli fa la differenza. Noi, adesso, ci muoviamo un po’ chiamando la dirigente “dirigente” e alle volte ci scappa ancora, fortunatamente, la parola “preside”. Ecco, io ho passato questo valico, sono stato per tanti anni in questa scuola dove c’era il preside, poi, hanno deciso che quella lì non era la parola giusta, e li hanno trasformati in dirigenti scolastici. Credo che questo sia il vero tema: il preside, come lo dice la parola, è uno che presidia un luogo, cioè ci sta in quel luogo, [...] lo vive, lo conosce, lo costruisce, magari,

insieme alle persone che sono lì, con lui, ai professionisti dell'educazione. Un dirigente scolastico non si capisce ancora bene [quale ruolo abbia]. Intanto, non è collegato a un luogo specifico, è spesso una persona che guida una specie di grande transatlantico, con le persone dietro e deve vedere dove deve andare, non deve guardare le persone; poi, è anche vero che il direttore d'orchestra, usando un'altra metafora, volta le spalle al pubblico e guarda i musicisti che suonano. Bisognerebbe, secondo me, trovare un equilibrio tra queste cose: cioè, recuperare l'idea che un dirigente è anche un preside e che è come un direttore di orchestra». (P16, *insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*);

«[...] in questo momento, [...] abbiamo la fortuna di avere un dirigente che favorisce la condivisione tra colleghi, ci ha abituato a condividere, cosa che prima non c'era, perché da noi i dirigenti venivano e stavano un anno, due anni e se ne andavano, e noi dovevamo sempre ricominciare da capo. Per cui, questo senso di precarietà ci ha aiutato a unirci di più tra colleghi, perché sapevamo che se non eravamo noi a fare la scuola, in una scuola piena di problemi, eravamo in alto mare, e quindi là abbiamo fatto palestra: il problema mio era il problema di tutti, riuscivamo a gestire delle situazioni anche difficili insieme. Questo c'è sempre stato. Poi è arrivato un dirigente che ha aperto alla condivisione, tanto è vero che lui è il fautore della leadership condivisa, ha creato gruppi referenziali, insomma, ha distribuito le responsabilità e ha distribuito il fare scuola. E questa architettura ha favorito la creazione di questo clima familiare. Io adesso sono contenta, [...] perché vedo che da una scuola con tantissimi problemi, ora vedo una scuola unita, che fa fronte insieme alle esigenze dei ragazzi, spesso importanti, [con] problemi veramente seri alle spalle, ma noi riusciamo ad [andare] avanti [e] a creare entusiasmo nei ragazzi, proprio perché i ragazzi vedono che siamo un corpo unito, [...] eravamo tutti sulla stessa linea di conduzione. Questo è importante, perché non ci ha fatto vacillare, perché ci ha aiutato ad affrontare le situazioni più difficili insieme, perché siamo arrivati alla fine con consapevolezza e anche aiutando i ragazzi a superare determinate difficoltà. [...] I ragazzi sono contenti dell'operato della scuola, ma ognuno [di noi] ha un compito, capito? Che non è solo quello di chiudere la porta dell'aula e fare lezione, da noi non è così: ognuno ha un compito che poi deve ricadere sui colleghi che gli stanno accanto; quindi, c'è un'architettura che porta a questo, perché è una scuola che funziona, una scuola che si fida come una grande famiglia». (P33, *insegnante di lettere, 23 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*);

«[...] [Rispetto alla figura del dirigente scolastico, sarebbe utile] per avere qualche linea guida di comportamento, [un] coordinamento: avere linee guida per capire come affrontare, come reagire a certe situazioni. Anche perché è un problema che riguarda anche altri docenti... [quindi riguarda anche il] dirigente scolastico, quindi sì, qualche linea dall'alto, secondo me, ci vuole». (P36, *aspirante insegnante, laurea in Lingue straniere, 1 anno di esperienze pregresse*);

«[...] Non lo so, dipende che figura è il dirigente scolastico, nel senso che diverse insegnanti che ruotano su una classe hanno più consapevolezza di quello che sono gli studenti della classe, delle dinamiche, delle problematiche di ciascuno e, quindi, forse, un dirigente scolastico è più un'autorità esterna che interviene in determinati momenti di estrema gravità o per prendere dei provvedimenti perché le azioni sono indiscutibilmente [necessarie]. [...] Per noi, il dirigente scolastico, sia quando facevo l'insegnante, che quando andavo al liceo, era sempre un "ti mando dalla preside" generico... Quindi, anche qui, l'inserimento di figure esterne, alle volte, fa perdere un po' di autorevolezza all'insegnante [...]». (P35, *aspirante insegnante, laurea in Lettere moderne, 2 anni di esperienze pregresse*).

## 2.5. Le relazioni con la famiglia

Seppur la ricerca che si occupa di indagare il costrutto di AMS non individui nelle relazioni tra scuola e famiglia una componente che influenza il clima percepito, i parteci-

panti rilevano questa dimensione come uno tra i fattori maggiormente incisivi, in particolare se si fa riferimento alle criticità riscontrate nella gestione di tali rapporti. Gli insegnanti testimoniano di elaborare una rappresentazione di famiglia che vede nei genitori soggetti disorientati, sia rispetto ai quadri valoriali di riferimento, sia rispetto alle scarse competenze genitoriali che possiedono; agli occhi degli insegnanti, le famiglie appaiono spesso impegnate a delegare alla scuola l'educazione dei propri figli, seppur poi dimostrino di non condividere le medesime prospettive educative.

Pertanto, più o meno esplicitamente, una riflessione circa le azioni finalizzate alla promozione dell'alleanza scuola-famiglia risulta essere necessaria. Infatti, la ricerca costante del confronto e la costruzione di alleanze educative scuola-famiglia efficaci e accoglienti risultano essere tra le priorità esplicitate dagli insegnanti, proprio perché si vede nella famiglia l'attore determinante nell'influenzare sia la rappresentazione che gli studenti elaborano di scuola e di insegnante, sia l'atteggiamento che lo studente adotta nei confronti del proprio percorso formativo. Tuttavia, la rappresentazione di famiglia che emerge dai docenti mette in evidenza un quadro complesso, che esprime la distanza e, a tratti, la contrapposizione esistente tra le due principali agenzie di educazione del giovane. Gli insegnanti, infatti, testimoniano come il sistema di valori proposto a scuola, i pregiudizi costruiti nei confronti dell'altro, la valutazione che si compie delle competenze genitoriali possedute oggi giorno dalla famiglia, generino crescenti fratture che deteriorano l'alleanza educativa scuola-famiglia e creano in studentesse e studenti conflitti di lealtà.

Pertanto, a fronte di criticità come queste, si ravvisa la necessità di instaurare un'alleanza solida e condividere prospettive educative compartecipate al fine di trovare risposte unitarie anche nell'ambito della formazione docenti.

«Io veramente supporto l'educazione, il progetto "facciamo l'educazione morale tra le nuove famiglie". [...] Io penso che ci sia un disorientamento a livello, proprio, di valori fondanti di molte nuove famiglie [...], questi genitori che non diventano mai maturi». (P25, insegnante di sostegno, 10 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina);

«[...] penso che molti genitori, non dico tutti, delegano la scuola, l'insegnante all'educazione dei loro figli, perché loro sono troppo impegnati a comprare tutto ciò che vogliono: dal telefonino alla moda [...] alle cuffiette, allo sport di élite». (P26, insegnante di sostegno, 24 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).

«Noi stiamo dimenticando una parte *molto* consistente della scuola, che sono le famiglie [le partecipanti annuiscono], perché [...] quello che pensano le famiglie della scuola è fondamentale». (P6, insegnante di matematica e scienze, 6 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«Perché in tutte queste relazioni, che [gli studenti e gli insegnanti] instaurano tra loro, è fondamentale quello che viene riferito dai genitori, perché se loro partono [dicendo]: "Tanto quell'insegnante lì, lascia perdere...", allora si instaurano già dei rapporti [...], delle complicità [tra studenti] che ti possono rendere la vita molto facile, come docenti». (P5, insegnante di matematica e scienze, 21 anni di servizio, I.C. Toscanini, Parma);

«[...] Vedo che non c'è il dialogo tra la famiglia e gli insegnanti. Se c'è un problema per lo studente, [...] non c'è il dialogo tra gli insegnanti e la famiglia, quando, invece, sarebbe [...] qualcosa di necessario per creare delle condizioni di contesto per lo studente per lo meno univoche e di dominio condiviso. Cioè, non posso [come] docente, avere un atteggiamento completamente diverso da quello che ha il genitore dell'alunno. Credo che ci siano tanti soggetti nella scuola e che siano chiamati, per quanto abbiano esigenze diverse e metodi diversi, per lo meno davanti ai problemi, [...] ad avere degli atteggiamenti comuni, perché davanti a

una situazione difficile, se ogni soggetto agisce diversamente, ogni insegnante agisce diversamente dall'altro, come aiutiamo lo studente ad affrontare questa cosa qua? È una domanda che mi faccio. Credo che ci sia poco dialogo tra genitore e docenti». (P41, aspirante insegnante, laurea in Lettere classiche, esperienza pregressa in Tirocini curricolari);

«[...] [È necessario] creare una maggiore sinergia con le famiglie, modificare il nostro ruolo e anche le nostre azioni educative». (P33, insegnante di lettere, 23 anni di servizio, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina).



## *L'atmosfera morale scolastica nel contesto della formazione. Parte I. Progettare una proposta formativa*

I bisogni formativi espressi da insegnanti aspiranti e in servizio restituiscono un quadro complesso in merito alle sfide che la formazione professionale deve affrontare oggi. Se, infatti, le dimensioni normativa e relazionale, secondo la prospettiva della ricerca, appaiono come le componenti principali che intervengono nell'influenzare l'AMS, analogamente, la voce degli insegnanti conferma come siano le relazioni – con gli studenti, tra colleghi, con il dirigente scolastico, con le famiglie – a declinare particolarmente il clima che si respira a scuola e a influenzare anche lo sviluppo della professionalità del docente.

È in questa logica e a fronte dei bisogni formativi individuati che è stata considerata come interessante l'ipotesi di elaborare una proposta formativa che, rivolgendosi a un gruppo di insegnanti in formazione, promuova una riflessione sul costrutto di AMS e interroghi sul ruolo giocato dall'insegnante da questo punto di vista. Per rispondere a questa sfida e confezionare un percorso formativo snello, che tentasse di rispondere alle esigenze espresse dal corpo docente operativo e non, siamo partiti da alcuni interventi formativo-organizzati documentati dalla letteratura: seppur pensati per rivolgersi principalmente a studentesse e studenti della scuola secondaria di I e II grado, abbiamo ritenuto importante considerarli prima di procedere alla progettazione della proposta formativa. Da qui, abbiamo poi scandagliato quelli che erano i temi emersi dall'analisi dei bisogni formativi e, congiuntamente, abbiamo interrogato la committenza, responsabile del percorso formativo entro il quale la nostra proposta di intervento si sarebbe inserita. In questa logica e a seguito delle idee raccolte, abbiamo elaborato un documento progettuale di cui renderemo conto in questo terzo capitolo; in quello a venire, restituiremo le fasi relative alla realizzazione, al monitoraggio e alla valutazione dell'intervento stesso.

### **1. Gli interventi formativo-organizzativi sull'AMS: alcune proposte documentate**

La ricognizione circa la ricerca svolta sull'AMS ha consentito di individuare quattro interventi formativo-organizzativi che la letteratura ha documentato dagli anni Settanta ad oggi, al fine di promuovere sia la riflessione che il miglioramento dell'AMS. Abbiamo, pertanto considerato il *Just Community Approach*, realizzato da Lawrence Kohlberg e un gruppo di collaboratori intorno agli anni Settanta del secolo scorso (Power, 1988; Power et al., 1989a; Power et al., 1989b; Power, Khmelkov 1998; Kuhmerker, 1995; Power, Hig-

gins, 2008); l'intervento progettato e realizzato da Darrell L. Fisher e Barry J. Fraser (Fisher, Fraser, 1991), negli anni Ottanta; lo *Youth Charter Approach*, del 1997, realizzato da William Damon e Anne Gregory (1997); e il programma di intervento sviluppato da Daniel Brugman e i suoi collaboratori nel 2003 (Brugman et al., 2003). Tutti e quattro gli interventi formativi si caratterizzano per il susseguirsi di una serie di fasi che, attraverso modalità differenti, partono dall'osservare la situazione esistente nel contesto, individuandone le caratteristiche, procedono attraverso un'analisi della stessa al fine di acquisirne consapevolezza, stabiliscono le azioni da implementare per un auspicabile miglioramento e, infine, realizzano e, alcuni di essi, valutano l'intervento.

I soggetti ai quali sono diretti i programmi formativi sono principalmente studentesse e studenti. Per il *Just Community* e lo *Youth Charter Approach* si è previsto un coinvolgimento collettivo di studentesse, studenti e insegnanti per valutare la condizione iniziale del contesto e individuare le strategie da introdurre per il miglioramento dell'AMS: il primo, attraverso riflessioni e discussioni condivise; il secondo, per mezzo della formulazione di una carta costituzionale. L'azione era diretta ai minori, per i quali era previsto, rispettivamente, lo sviluppo morale dell'individuo e, dunque, della comunità, e l'acquisizione di virtù. Il programma ideato da Fisher e Fraser, invece, vedeva, per la maggior parte delle fasi previste, il coinvolgimento degli insegnanti, ai quali era somministrato un questionario di valutazione del clima attuale e auspicato rispetto alla loro realtà scolastica; tuttavia, l'intervento, pianificato congiuntamente tra ricercatori e docenti e realizzato da questi ultimi, era diretto, anche in questo caso, agli studenti, attraverso la proposta di una serie di pratiche finalizzate a promuovere la riflessione e la discussione condivisa. L'intervento si concludeva con una valutazione finale che coinvolgeva, nuovamente, gli insegnanti. Infine, anche Brugman e collaboratori svilupparono un programma che, articolato in una serie di fasi, era volto alla coscientizzazione circa l'atmosfera dei contesti scolastici coinvolti: anche qui, i destinatari sono gli studenti che, chiamati a definire il quadro normativo-valoriale di riferimento, dovevano costruire una percezione unanime dell'AMS e adeguare il proprio comportamento alle aspettative concordate congiuntamente.

Ciò che è ravvisabile in tutte e quattro le tipologie di intervento documentate è un'azione spendibile nel qui ed ora, vale a dire finalizzata al miglioramento di quello specifico contesto. Se è vero che le rilevazioni effettuate *ex post* mostrano l'effettivo miglioramento dell'AMS e, dunque, la *buona* riuscita dei programmi realizzati, a nostro avviso, è altrettanto vero che manca la promozione di una riflessione più ampia che, diretta agli insegnanti, preveda l'inclusione del tema dell'AMS, per esempio, nella formazione dei docenti e permetta la riproducibilità di tale attenzione a più contesti educativo-didattici. I risultati che abbiamo ottenuto dalle ricerche svolte sul tema dell'AMS (Baldacci, 2020; Zobbi, 2021a; 2021b; 2022a; Zobbi, Pintus, 2022; Calidoni, 2022; Pintus et al., 2022; Zobbi, 2023) ci consentono di affermare come la cura del contesto, in termini di attenzione alle relazioni sociali, alla condivisione delle regole e allo sviluppo individuale del soggetto, dipenda frequentemente dalla personale disposizione del singolo o, come viene spesso chiamata, dalla sua *sensibilità*, mentre non sempre è individuata come una tra le competenze necessarie alla professionalità del docente.

Invece, proprio in considerazione dell'importanza che un contesto scolastico democratico ha nel contribuire allo sviluppo delle giovani generazioni (Baldacci, 2012; 2020) e affinché si renda replicabile e sistematica la pratica di cura del contesto, la nostra ipotesi

si fonda sull'idea che progettare proposte formative, calibrate su specifici destinatari e che facciano riferimento al target e all'ambiente col quale il docente in formazione andrà a confrontarsi, consenta all'insegnante di acquisire un'ulteriore competenza – quella di *saper curare l'atmosfera morale scolastica* – perché tali saper essere e saper fare diventino parte integrante della professionalità del docente.

In questa logica, il capitolo ospita il documento progettuale che è stato elaborato per un gruppo di insegnanti in formazione, iscritti ai Corsi di Specializzazione per il conseguimento del titolo di docente specializzato per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado, presso l'Università di Parma, durante l'anno accademico 2021/2022.

## 2. La metodologia di ricerca

### 2.1. Partecipanti e procedura

Sono stati coinvolti complessivamente 83 soggetti, suddivisi in tre classi (Gruppi A, B, C); in Tabella 3 sono riportate le informazioni relative a ogni singolo corsista coinvolto.

In generale, il campione è per l'81% di genere femminile e si caratterizza per un'età media di 36,6 anni ( $DS=7,9$ ). Tra i partecipanti, il 96,6% dichiara di avere esperienze pregresse di insegnamento, anche se non continuative, con una media totale di 4,3 anni di servizio ( $DS=2,2$ ). Tra coloro che dichiarano di operare nel mondo scolastico, il 78,8% ha lavorato nella scuola secondaria di I grado e il 71% di aver svolto l'attività di sostegno.

<b>Campione</b>						
<b>Soggetto</b>	<b>Gruppo di appartenenza</b>	<b>Genere</b>	<b>Età</b>	<b>Anni di servizio</b>	<b>Grado scolastico</b>	<b>Posizione professionale ricoperta</b>
<i>Corsista 1</i>	Gruppo B	F	34	2	Scuola secondaria di II grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 2</i>	Gruppo B	F	36	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 3</i>	Gruppo B	F	45	0	-	
<i>Corsista 4</i>	Gruppo B	F	38	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 5</i>	Gruppo B	F	33	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 6</i>	Gruppo B	M	42	7	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 7</i>	Gruppo B	F	38	1	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 8</i>	Gruppo B	F	38	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 9</i>	Gruppo B	F	26	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 10</i>	Gruppo B	M	30	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 11</i>	Gruppo B	F	31	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 12</i>	Gruppo B	F	30	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 13</i>	Gruppo B	F	40	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 14</i>	Gruppo B	F	32	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 15</i>	Gruppo B	F	41	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare

<i>Corsista 16</i>	Gruppo B	F	37	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 17</i>	Gruppo B	F	45	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 18</i>	Gruppo B	F	53	5	Scuola primaria	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 19</i>	Gruppo B	F	53	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 20</i>	Gruppo B	F	44	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 21</i>	Gruppo B	F	37	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 22</i>	Gruppo B	F	41	0	-	
<i>Corsista 23</i>	Gruppo B	F	45	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 24</i>	Gruppo B	M	29	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 25</i>	Gruppo B	F	40	10	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 26</i>	Gruppo B	F	30	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 27</i>	Gruppo B	M	44	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 28</i>	Gruppo B	F	27	0	-	-
<i>Corsista 29</i>	Gruppo C	F	39	1	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 30</i>	Gruppo C	F	31	5	Scuola primaria	Docenza disciplinare
<i>Corsista 31</i>	Gruppo C	F	31	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 32</i>	Gruppo C	F	26	2	Scuola secondaria di II grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 33</i>	Gruppo C	F	34	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 34</i>	Gruppo C	F	29	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 35</i>	Gruppo C	M	30	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 36</i>	Gruppo C	F	36	7	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 37</i>	Gruppo C	F	27		-	
<i>Corsista 38</i>	Gruppo C	F	53	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 39</i>	Gruppo C	F	39		-	
<i>Corsista 40</i>	Gruppo C	F	34	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 41</i>	Gruppo C	F	30	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 42</i>	Gruppo C	M	32	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 43</i>	Gruppo C	F	32	2	Scuola secondaria di II grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 44</i>	Gruppo C	F	38	7	Scuola secondaria di II grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 45</i>	Gruppo C	F	47	10	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 46</i>	Gruppo C	M	36	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 47</i>	Gruppo C	F	41	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 48</i>	Gruppo C	F	52	7	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno

<i>Corsista 49</i>	Gruppo C	F	45	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 50</i>	Gruppo C	F	32	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 51</i>	Gruppo C	F	30	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 52</i>	Gruppo C	F	52	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 53</i>	Gruppo C	F	30	4	Scuola primaria	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 54</i>	Gruppo C	F	34	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 55</i>	Gruppo C	M	29	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 56</i>	Gruppo C	F	27	0	-	
<i>Corsista 57</i>	Gruppo A	F	39	6	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 58</i>	Gruppo A	F	26	1	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 59</i>	Gruppo A	F	41	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 60</i>	Gruppo A	F	28	3	Scuola primaria	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 61</i>	Gruppo A	M	55	8	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 62</i>	Gruppo A	F	35	7	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 63</i>	Gruppo A	F	34	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 64</i>	Gruppo A	F	31	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 65</i>	Gruppo A	M	32	10	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 66</i>	Gruppo A	F	30	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 67</i>	Gruppo A	M	32	4	Scuola secondaria di II grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 68</i>	Gruppo A	F	26	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 69</i>	Gruppo A	F	45	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 70</i>	Gruppo A	F	42	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 71</i>	Gruppo A	F	33	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 72</i>	Gruppo A	M	26	0	-	-
<i>Corsista 73</i>	Gruppo A	F	38	1	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 74</i>	Gruppo A	M	52	5	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 75</i>	Gruppo A	F	44	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza disciplinare
<i>Corsista 76</i>	Gruppo A	F	50	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 77</i>	Gruppo A	F	36	3	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 78</i>	Gruppo A	M	38	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 79</i>	Gruppo A	M	31	5	Scuola secondaria di II grado	Docenza disciplinare

<i>Corsista 80</i>	Gruppo A	F	25	2	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 81</i>	Gruppo A	M	40	4	Scuola secondaria di I grado	Docenza per l'attività di sostegno
<i>Corsista 82</i>	Gruppo A	F	25	0	-	-
<i>Corsista 83</i>	Gruppo A	F	38	10	Scuola primaria	Docenza disciplinare

Tabella 2. Informazioni relative ai partecipanti alla proposta formativa

In accordo con il disegno di ricerca *mixed-methods* ad architettura esplicativa sequenziale (Trincherò, 2019, pp. 246-253), che ha orientato le fasi di rilevazione dei bisogni formativi, di progettazione dell'intervento, di realizzazione, di monitoraggio e di valutazione, la proposta formativa si è rivolta agli 83 insegnanti in formazione iscritti al *Corso di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado – VI Ciclo* (da qui in poi CSS). Nello specifico, la proposta formativa è stata realizzata nell'ambito del Laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*, durante l'anno accademico 2021/2022, presso l'Università di Parma.

Il Laboratorio si è sviluppato in quattro incontri formativi, da cinque ore ciascuno, per un totale di 20 ore: in particolare, il primo incontro si è tenuto in modalità asincrona, il secondo e il quarto in presenza, il terzo a distanza in modalità sincrona. Le piattaforme che hanno permesso la pubblicazione e diffusione dei materiali, nonché la realizzazione degli incontri a distanza, sono state Elly, Esse 3 e Microsoft Teams.

### 3. La progettazione di una proposta formativa per gli insegnanti in formazione

Il ciclo di vita di un intervento educativo-formativo attraversa tre principali fasi: la fase di progettazione, detta anche “preparatoria” (Felini, 2020, p. 285), durante la quale si effettua l'analisi dei bisogni e della situazione iniziale e si procede con il coinvolgimento e l'eventuale formazione dei conduttori, lo studio delle disposizioni normative, la scelta degli strumenti e degli spazi per attuare la formazione; la fase di attuazione, durante la quale l'intervento formativo viene effettivamente realizzato; infine, la fase di verifica del progetto, in termini di monitoraggio e valutazione dei risultati raggiunti.

Consideriamo il primo tra i momenti appena citati, ovvero la fase preparatoria alla realizzazione dell'intervento. Con la progettazione del percorso formativo, si è tentato di rispondere al “mondo delle attese” e al “mondo delle necessità” (Felini, 2020, pp. 287-292), ovvero a quelle dimensioni che soggiacciono, implicitamente ed esplicitamente, all'ambito generale della formazione docente e a quello altrettanto ampio dei contesti scolastici. Di fatto, per un verso, abbiamo cercato di elaborare una proposta formativa che rispondesse alle esigenze espresse, dichiaratamente e non, sia da parte degli insegnanti della scuola secondaria di I grado, che si sentono costantemente chiamati a confrontarsi con la dimensione morale della pratica educativo-didattica, sia da parte delle istituzioni ministeriali, che definiscono i requisiti, le competenze, il ruolo, la responsabilità in capo al docente di sostegno; per l'altro, abbiamo provato a rispondere al “mondo delle necessità”, individuate attraverso il confronto con le caratteristiche del destinatario della formazione e con le richieste della committenza e dell'organizzazione per la quale abbiamo operato.

La fase iniziale ha visto, dunque, la formulazione di un *documento progettuale* (Tab. 4), allo scopo di fissare le condizioni e le caratteristiche dell'intervento, dare comunicazione delle informazioni che lo costituiscono e guidare la realizzazione dell'azione formativa stessa.

Ci siamo affidati al modello proposto da Felini (2020, pp. 294-295), di cui ne abbiamo elaborato un adattamento in relazione al contesto formativo nel quale l'intervento si inserisce.

<b>Documento progettuale</b>	
<b>Sezioni</b>	<b>Contenuti</b>
<i>Dati generali e contesto</i>	Laboratorio di <i>Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica</i> . Corso di Specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado – VI Ciclo, Università di Parma, anno accademico 2021/2022
<i>Risorse umane</i>	<i>Committenza</i> : Coordinatore del CSS; Coordinatore CSS di Scuola secondaria di I grado <i>Conduttori</i> : Formatore 1; Formatore 2 (entrambi membri del Progetto PRIN2017 – CEM)
<i>Destinatari</i>	83 corsisti iscritti al CSS (Unipr). I destinatari coinvolti sono suddivisi in 3 gruppi: Gruppo A (28 corsisti); Gruppo B (28 corsisti); Gruppo C (27 corsisti)
<i>Finalità</i>	Il laboratorio intende introdurre e trattare la questione etico-morale nella pratica educativa, soffermandosi sul concetto di AMS, in relazione alla figura dell'insegnante specializzato per l'attività di sostegno, inteso come promotore di benessere nel contesto scuola. Inoltre, il laboratorio intende introdurre i corsisti alla conoscenza e alla sperimentazione di alcuni approcci (Philosophy for Children, modello di costruzione della personalità morale, pratica della discussione, problem solving e decision making), finalizzati a promuovere la riflessione sulla questione etico-morale in relazione all'AMS nella quotidianità scolastica. Infine, intende stimolare una riflessione circa il ruolo dell'insegnante di sostegno nella progettazione di interventi educativi finalizzati allo sviluppo dell'AMS e del benessere di <i>tutte e tutti</i> a scuola.
<i>Bisogni formativi</i>	Si fa riferimento ai bisogni formativi individuati attraverso lo Studio II. Si considerano, inoltre, i bisogni formativi individuati dalla committenza, in particolare circa la necessità di sviluppare competenze (1) critico-osservative-argomentative, (2) progettuali a sostegno della classe e del contesto, (3) relazionali.
<i>Obiettivi formativi (di apprendimento, cambiamento personale, cambiamento organizzativo)</i>	I corsisti sono chiamati a: 1. Presentare i contenuti da apprendere in merito all'educazione morale, con particolare attenzione al tema dell'AMS e del benessere di <i>tutte e tutti</i> a scuola; 2. Analizzare e rielaborare criticamente i temi affrontati, connettendoli ai diversi approcci psico-pedagogici presentati;

	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Sviluppare la capacità riflessiva e critico-dialogante durante le attività laboratoriali, riconoscerne l'importanza, al fine di applicarla nei contesti scolastici;</li> <li>4. Progettare interventi educativi rispetto all'AMS e al benessere di <i>tutte e tutti</i> a scuola;</li> <li>5. Saper comunicare le proprie riflessioni e argomentare le proprie scelte, maturate sia a livello individuale, sia in piccolo gruppo, in plenaria.</li> </ol>
<i>Metodi didattici</i>	Il laboratorio, sviluppato in quattro incontri, si è svolto mediante modalità didattiche miste (in presenza, online asincrono, online sincrono) attraverso le piattaforme Elly e Microsoft Teams. Gli incontri hanno alternato momenti di introduzione e spiegazione frontale dei temi, di discussione collegiale, di attività laboratoriali realizzate in piccoli gruppi attraverso l'utilizzo di materiali multimediali ( <i>attività 1</i> ) e di attività di progettazione di un intervento educativo legato al tema dell'AMS ( <i>attività 2</i> ).
<i>Piano della documentazione</i>	<p>Azioni previste:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• raccolta di informazioni su finalità/obiettivi/contesto attraverso la committenza;</li> <li>• controllo della coerenza con un esperto esterno di progettazione educativo-formativa;</li> <li>• compilazione di un diario di bordo da parte dei due conduttori;</li> <li>• somministrazione di due strumenti digitali (<i>Padlet</i>, <i>Mentimeter</i>) finalizzati alla raccolta di attese/aspettative/rappresentazioni sociali dell'insegnante di sostegno;</li> <li>• raccolta degli elaborati prodotti dai corsisti (<i>attività 2</i>);</li> <li>• somministrazione questionario Autoefficacia-Importanza attribuita alle aree di azione professionale relative all'AMS;</li> <li>• somministrazione questionario di gradimento.</li> </ul>
<i>Piano della valutazione</i>	<p><i>Per la valutazione degli apprendimenti.</i></p> <p>La valutazione finale tiene conto dell'<i>attività 2</i>, ossia l'elaborazione e la presentazione, in piccolo gruppo, del documento progettuale per la progettazione di un intervento educativo sull'AMS.</p> <p><i>Per la valutazione dell'intervento formativo.</i></p> <p>Le azioni valutative e di monitoraggio sono organizzate in tre fasi; ciascuna azione prevede obiettivi specifici, di seguito riportati. Metodi, strumenti e soggetti coinvolti saranno specificati nel Paragrafo 3 del prossimo capitolo, interamente dedicato alla presentazione del piano di monitoraggio e valutazione e alla restituzione dei risultati. Le azioni elencate di seguito, numerate progressivamente, non sono da intendersi sequenziali le une alle altre. Alcune di esse sono realizzabili contestualmente; pertanto, l'impiego dei numeri è funzionale alla chiarezza e non risponde ad un criterio di propedeuticità.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fase iniziale:</i> (Azione 1) Acquisire informazioni su finalità, obiettivi, logiche e modalità di progettazione nella prospettiva della Committenza; (Azione 2) Controllare la coerenza del</li> </ul>

	<p>progetto formativo; (Azione 3) Acquisire informazioni preliminari rispetto alla categoria <i>insegnante specializzato per l'attività di sostegno</i> in termini di bisogno formativi; (Azione 4) Acquisire informazioni preliminari rispetto ai soggetti coinvolti – insegnanti in formazione – in termini di attese/aspettative/rappresentazioni sociali; (Azione 5) Acquisire informazioni preliminari rispetto ai soggetti coinvolti – insegnanti in formazione – in termini di autoefficacia-importanza attribuita.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fase intermedia.</i> (Azione 6) Acquisire informazioni sull'andamento del progetto di formazione (situazioni impreviste, cambiamenti, criticità/punti di forza, sostenibilità, reazioni dei partecipanti).</li> <li>• <i>Fase finale.</i> (Azione 7) Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto (gradimento, autoefficacia-importanza attribuita, ricadute nell'attività individuale e a livello di gruppo); (Azione 8) Acquisire informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione, in termini di processo-prodotto, sostenibilità, adattabilità, reiterabilità; (Azione 9) Acquisire informazioni rispetto agli ambiti privilegiati dagli insegnanti nella progettazione di interventi educativi a favore dell'AMS.</li> </ul>
--	--

Tabella 3. Documento progettuale elaborato durante la fase di progettazione per il Laboratorio di Didattica delle educazioni e dell'area antropologica, A.A. 21/22, CSS – VI Ciclo

In conseguenza al documento progettuale, abbiamo elaborato un *syllabus esteso* (Tab. 5) che, a partire dal numero di incontri previsti e dalle relative modalità di svolgimento stabiliti dalla Committenza CSS, ha specificato le tematiche, le tempistiche, i riferimenti bibliografici e le attività che si prevede di realizzare. Del *syllabus esteso* ne è stata elaborata una versione ufficiale, condivisa con gli insegnanti in formazione coinvolti nel percorso formativo mediante la piattaforma Elly.

## Syllabus

Incontro/ modalità	Tematiche trattate	Rif. Bibliografici	T	Attività proposte in aula	T	Attività proposte da remoto, in modalità a-sincrona
Incontro 1 (mod. online asincrona)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Breve comparazione storica sulla questione morale in merito alla società</li> <li>Esplicitazione della necessità di un'educazione morale a scuola</li> <li>Introduzione del tema dell'AMS e del suo ruolo nella pratica educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baldacci M. (2020). Un curriculum di educazione etico-sociale a scuola</li> <li>Fabbri M. (2021). <i>Etica della responsabilità fra Paideia e angoscia della scelta</i>, in A.M. Passaseo (a cura di) Educazione e teoria pedagogica.</li> </ul>	2 h	-	3 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>Letture di tre articoli scientifici (Baldacci, 2021; D'Ignazi, 2021; Rizzardi, Tognazzi, 2021)</li> <li>Parole e immagini per esprimere attese/aspettative/rappresentazioni sociali di insegnante specializzato (Padlet, Mentimeter)</li> <li>Somministrazione Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita (Zobbi, Pintus, 2022)</li> </ul>
Incontro 2 (mod. in pre- senza)	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'insegnante e il suo ruolo nel contesto dell'AMS</li> <li>Lo sviluppo individuale del soggetto in connessione all'AMS</li> <li>Lo sviluppo socio-emotivo e cognitivo del preadolescente nell'ottica dello sviluppo morale</li> <li>La relazione educativa come strumento per promuovere l'AMS e il benessere scolastico di tutti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baldacci M. (2020). Un curriculum di educazione etico-sociale a scuola</li> <li>Rizzardi M., Tognazzi B. (2021). <i>Mente e corpo nello sviluppo morale del preadolescente. Pedagogia più Didattica</i>, 7(1), 63-76.</li> <li>Mariani A.M. (2017). <i>L'agire scolastico</i>. Brescia. La scuola.</li> <li>Felini D. (2020). <i>Teoria dell'educazione. Un'introduzione</i>. Roma. Carocci</li> <li>...</li> </ul>	2 h	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Attività 1</i>: analisi critico-argomentativa di un testo mediale</li> </ul>	3 h	-
Incontro 3 (mod. online sincrona)	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'AMS e le relazioni (relazioni sociali tra dirigente scolastico, insegnanti e studenti; le relazioni negative a scuola)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baldacci M. (2020). Un curriculum di educazione etico-sociale a scuola</li> </ul>	1,5 h	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Attività 2</i>: progettazione di un intervento educativo sull'AMS</li> </ul>	3,5 h	-

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'AMS e la questione normativa</li> <li>• Gli approcci e gli strumenti utilizzati dall'educazione morale in relazione all'AMS</li> <li>• Metodologie documentate in letteratura per lo sviluppo di interventi educativi sull'AMS</li> <li>• La progettazione di un intervento educativo, con riferimento all'AMS e al benessere scolastico di tutti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passaseo A.M. (a cura di) Educazione e teoria pedagogica. Roma. Armando Editore.</li> <li>• D'Ugo R. (2021). Valutare il curricolo di educazione morale, <i>Pedagogia più Didattica</i>, 7(1), 95-128.</li> <li>• Felini D. (2020). <i>Teoria dell'educazione. Un'introduzione</i>. Roma. Carocci</li> <li>• ...</li> </ul>				
Incontro 4 (mod. in presenza)	-	-	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Attività 2: progettazione di un intervento educativo sull'AMS</i></li> </ul>	1 h	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentazione dei progetti in plenaria</li> </ul>	3 h	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Somministrazione Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita (Zobbi, Pin-tus, 2022)</li> <li>• Somministrazione Questionario di gradimento</li> </ul>	0,5 h	-

Tabella 4. Syllabus esteso, elaborato durante la fase di progettazione per il Laboratorio di Didattica delle educazioni e dell'area antropologica, A.A. 21/22, CSS – VI Ciclo



*L'atmosfera morale scolastica nel contesto della formazione.  
Parte II. Realizzare, monitorare e valutare una proposta formativa*

## **1. La realizzazione di una proposta formativa sull'AMS**

Rilevazione dei bisogni formativi, definizione del documento progettuale, individuazione delle caratteristiche dei destinatari dell'intervento hanno consentito di dare forma a un percorso formativo che, nel corso dell'anno accademico 2021/2022, si è realizzato nella più ampia cornice del CSS presso l'Università di Parma. Come già specificato, la proposta formativa si è collocata entro il Laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*, articolato in quattro incontri, di cinque ore ciascuno, per un totale di 20 ore formative. Gli 83 corsisti coinvolti erano suddivisi in tre gruppi – Gruppo A, Gruppo B, Gruppo C – che, rispettivamente accoglievano 28, 28 e 27 corsisti. La proposta formativa, dunque, è stata replicata tre volte nell'arco temporale di aprile-maggio 2022; i gruppi si sono susseguiti in questo ordine, Gruppo B, Gruppo C, Gruppo A e, pertanto, è seguendo questa scansione che nel prossimo paragrafo saranno presentati i dati.

Di seguito, per ciascun incontro formativo rendiamo conto di quattro elementi:

- a) le *tematiche* che sono state selezionate e proposte ai corsisti al fine di promuovere la riflessione circa la dimensione etico-morale presente trasversalmente alla pratica educativa;
- b) le *attività* di matrice laboratoriale che sono state proposte;
- c) la tipologia di *documentazione* che ci si è prefissi di raccogliere;
- d) le azioni finalizzate alla *valutazione* degli apprendimenti.

### *1.1. Incontro I. Perché un curriculum di educazione morale a scuola? La specificità e il ruolo dell'AMS*

Il primo incontro, svolto in modalità online asincrona, si è così articolato: i temi di riflessioni sono stati proposti mediante una lezione videoregistrata, condivisa con i corsisti attraverso la piattaforma Elly, e la lettura di tre articoli scientifici; l'attività laboratoriale si è concretizzata in alcuni stimoli riflessivi sulle rappresentazioni di insegnante di sostegno, le aspettative e le attese legate al ruolo, che potessero essere affrontate individualmente, vista la modalità asincrona, e che, contestualmente, potessero aprire al dialogo in

previsione del secondo incontro; la documentazione è stata raccolta mediante la somministrazione di alcuni strumenti, ovvero quelli finalizzati a rilevare le rappresentazioni di insegnante di sostegno, le aspettative e le attese legate al ruolo e la propria percezione di autoefficacia e importanza attribuita in merito al proprio agire professionale; infine, rispetto alla valutazione degli apprendimenti dei corsisti non sono state previste azioni finalizzate a rilevare tale ambito. Passiamo, dunque, in rassegna le singole articolazioni che sono andate a comporre il primo incontro.

Entrando nello specifico delle *tematiche di riflessione*, l'incontro è stato avviato a partire da due principali fuochi di attenzione: l'educazione morale, nella sua declinazione di educazione etico-sociale (Baldacci, 2020), e il contesto scolastico, in quanto ambiente che accoglie l'azione di insegnanti e studenti in relazione all'atmosfera morale scolastica (Power et al., 1989).

In generale, a chi si occupa di educazione, è sempre stato lecito domandare a quale morale si facesse riferimento: “educare [moralmente], infatti, significava muoversi in un orizzonte preciso di valori, depositari di una visione di mondo ben caratterizzata, prevedibile e riconoscibile anche dall'esterno. Ogni comunità aveva un dentro e un fuori” (Fabri, 2021, p. 39), in quanto l'atto dell'educare da sempre costituiva un evento essenzialmente comunitario. Nella concretezza della quotidianità, educare moralmente significava proporre una serie di modelli comportamentali ai quali ambire perché ritenuti superiori e positivi e, di contro, altrettanti modelli inferiori e negativi, da respingere. Ciò comportava, implicitamente ed esplicitamente, la trasmissione di un complesso di regole che, allo scopo di delineare i confini entro i quali l'uomo era chiamato ad agire, anche in termini di educazione delle nuove generazioni, definiva il *bene* e “supportava una corrispondente educazione all'evitamento del male” (ivi, p. 40). Tuttavia, col l'indebolimento dei valori dell'eroismo, a seguito dell'istaurazione della cultura borghese (Fabri, 2021), la morale comunitaria venne ben presto sostituita da un'ideologia individualista (Baldacci, 2021a; 2021b), che ha logorato il sentimento civico e il senso di responsabilità nell'individuo. L'egoismo, in termini di particolarismo, familismo e edonismo, e l'anomia hanno generato “un rinnovato bisogno di comunità, che tende però ad assumere una forma chiusa e discriminante verso gruppi di status sociale o di estrazione etnico culturale differente” (ivi, p. 1). Lo sfibramento del tessuto civile al quale si sta assistendo oggi, più che mai, evidenzia, dunque, la necessità di riconsiderare la questione morale e di investire sulla formazione dell'*habitus etico-sociale* delle nuove generazioni.

È in questa cornice storica che Massimo Baldacci (2020; 2021a; 2021b) propone di introdurre un *curricolo di educazione etico-sociale* a scuola, in quanto individua tra “i compiti principali dell'odierna formazione etica [...] quello di educare i giovani a vivere in uno scenario pluralista”, dotati di una “capacità di scelta morale potenziata” e di “un robusto senso civico” (Baldacci, 2012, p. 39). L'espressione *etico-sociale* – in una prospettiva democratica e di cittadinanza attiva – viene utilizzata per porre l'accento sul compito di educazione riservato alla scuola, che consiste nella promozione del confronto interpersonale, attraverso gli strumenti del dialogo e della discussione. La forma curricolare assunta dall'educazione etico-sociale nasce in ragione alla necessità di rendere esplicita, sistematica e replicabile la dimensione morale insita nelle concezioni e nelle pratiche che a scuola vengono trasmesse e attuate (Baldacci, 2021a; 2021b).

In generale, l'esperienza morale si caratterizza per una tensione costante tra due poli: da una parte, si ritrova l'*ethos*, concepito come l'insieme delle tradizioni, dei costumi e delle convenzioni che caratterizzano una comunità, e dall'altra la *moralità*, intesa come la coscienza morale del singolo soggetto. Innanzi a questa tensione, si prefigura la ricerca costante dell'individuo nel reperire una sintesi – sempre aperta – tra questi due poli: per un verso, l'individuo è chiamato a formare i propri *abiti caratteriali*, espressione di quel complesso di virtù che rendono il soggetto un *buon* cittadino, rispetto ai modelli proposti dalla comunità di cui è parte (*eticità*), e, per l'altro, a sviluppare il proprio *giudizio riflessivo*, molla che lo spinge ad agire in un determinato modo a fronte di situazioni specifiche (Baldacci, 2021a, pp. 6-7). Se, dunque, l'*habitus* è una disposizione durevole, che determina il modo di essere e di comportarsi di una persona in presenza di determinate circostanze e, quindi, di fatto il suo carattere, la formazione dell'abito richiede un *apprendimento di tipo 2*, o deuterio-apprendimento che, altro non è che l'acquisizione collaterale di un *modus operandi* rispetto alla sua esperienza di vita (*Ibidem*; Bateson, 1997).

Se è vero che il soggetto tende ad assumere una condotta alla luce del *modus operandi* che ha introiettato e, pertanto, all'abito caratteriale che lo contraddistingue, è altrettanto vero che egli è anche in grado di inibire la propria tendenza ad agire in un determinato modo se posto a confrontarsi con specifiche condizioni, o, in altre parole, ha la capacità di domandarsi “qual è la cosa giusta da fare date certe circostanze?” (Nagel, 1999). In tal senso, il *ragionamento morale* si qualifica per essere prescrittivo in quanto, non rappresentando una valutazione immobile, spinge il soggetto ad agire adattando il proprio comportamento al contesto, e argomentativo, poiché richiede all'individuo di dare ragione a se stesso e all'*altro* del proprio comportamento, attraverso lo strumento della discussione.

E quale contesto è più adatto alla formazione di abiti caratteriali e ragionamento morale se non la scuola? Se pensata come comunità democratica, essa diventa lo spazio entro cui curare la formazione dell'*habitus* e del ragionamento. Questi processi, in quanto situati e contraddistinti dalla componente relazionale, conducono a educare non solo *attraverso* la discussione, intesa come strumento utile a definire, per esempio, i quadri di senso collettivamente riconosciuti, ma anche *alla* discussione stessa (Baldacci, 2021a; 2021b). Educare alla discussione etica, in quanto pratica che prevede la presenza dell'*altro*, richiede la strutturazione di un contesto di apprendimento che si qualifica sia per definire congiuntamente un sistema di significati, valori, convenzioni e aspettative comunitariamente riconosciute, sia per proporre modelli di condotta che, esemplificati dagli adulti educanti, orientino il comportamento di studentesse e studenti.

L'attenzione al contesto ha portato a considerare quella parte di letteratura che si è occupata di studiare la percezione che l'individuo ha rispetto all'ambiente nel quale vive e, dunque, ad introdurre e approfondire il tema dell'AMS, specificando come è stato definito, in quale rapporto si trova con il clima scolastico e attraverso quali metodologie è stato studiato<sup>6</sup>.

La presentazione delle tematiche di riflessione, che pongono al centro la questione etico-sociale nella pratica scolastica e il contesto in termini di percezione di atmosfera, ci ha consentito di selezionare quattro attività che, realizzabili in modalità asincrona, apris-

---

<sup>6</sup> Rispetto a questi temi, rimandiamo al primo capitolo di questo volume.

sero poi a sollecitazioni in merito al ruolo giocato dall'insegnante in connessione al contesto del quale è attore. Pertanto, le *attività proposte* si sono articolate, in primo luogo, nella somministrazione di un *questionario* sui costrutti di autoefficacia e importanza attribuita rispetto alle aree di azione professionale. In particolare, allo scopo di studiare come i due costrutti entrano in relazione con l'AMS, il dispositivo interroga i corsisti sia sul grado con cui si percepiscono efficaci nell'attuare quei processi di azione necessari all'inclusione e al benessere di *tutte e tutti*, sia sul grado con cui ritengono importante realizzare tali azioni.

In secondo luogo, si è optato per l'utilizzo di due strumenti digitali. Il primo, *Padlet*, ha visto la predisposizione di una pagina interattiva (se ne riporta un estratto in Fig. 3) che invita a riflettere sulle immagini di insegnante di sostegno, chiedendo ai corsisti di esplicitare *aspettative, percezioni e rappresentazioni* connesse alla figura professionale e al suo ruolo entro la quotidianità scolastica: "Immagini, parole o altro per raccontare l'insegnante di sostegno per me".

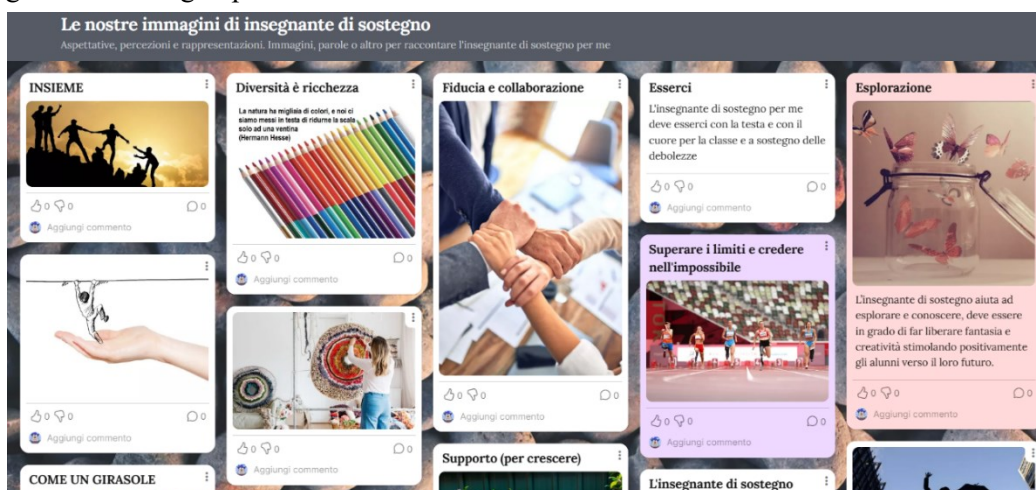


Figura 3. La pagina predisposta sulla piattaforma digitale Padlet, al fine di raccogliere le rappresentazioni sociali di insegnante di sostegno

Il secondo, *Mentimeter*, ha previsto, invece, la predisposizione di due pagine che proponevano una riflessione circa l'immagine di insegnante di sostegno – e, dunque, nuovamente la rappresentazione sociale attribuita a tale figura professionale – e le aspettative e le attese connesse a tale professione. Nello specifico, si chiedeva ai partecipanti di utilizzare tre parole chiave in risposta ai seguenti stimoli: "Se dico *insegnante di sostegno*, che cosa mi viene in mente?" e "Se penso al mio futuro professionale, che cosa mi aspetto?". Nel terzo paragrafo di questo capitolo ci dedicheremo a descrivere gli strumenti che sono stati impiegati e che qui non hanno trovato debito spazio, le analisi effettuate e i risultati emersi.

Infine, come anticipato, è stata proposta la lettura di due articoli scientifici che, rispettivamente, affrontano i temi dell'educazione etico-sociale nel contesto scolastico (Baldacci, 2021a; 2021b) e dell'educazione etico-sociale nella prospettiva della Philosophy for Children (D'Ignazi, 2021). In aggiunta, è stata messa a disposizione anche la lettura

facoltativa di un terzo articolo che affronta il tema dello sviluppo morale del preadolescente dai punti di vista socio-emotivo, fisico e cognitivo (Rizzardi, Tognazzi, 2021).

La *documentazione*, oltre agli articoli scientifici selezionati e la videoregistrazione, si compone dei materiali ottenuti mediante le attività proposte: pertanto, facciamo riferimento alle risposte raccolte con il questionario su autoefficacia e importanza attribuita e con le due piattaforme digitali Padlet e Mentimeter. Inoltre, è stato elaborato un diario di bordo, compilato dai due conduttori secondo una modalità *double-blind*, al fine di ottenere una prospettiva integrata rispetto all'andamento dell'incontro. Rimandiamo al Paragrafo 3 di questo capitolo per descrivere le logiche che hanno portato alla costruzione, alla compilazione e all'analisi del diario di bordo.

Infine, durante il primo incontro non abbiamo previsto azioni per la *valutazione* degli apprendimenti ottenuti dai corsisti.

## 1.2. *Incontro II. Lo sviluppo di sé: lo studente e l'insegnante nell'AMS*

Il secondo incontro, che si è tenuto presso l'Università di Parma, in presenza, si è aperto con un momento iniziale di conoscenza, durante il quale conduttori e corsisti hanno fatto una breve presentazione di sé. Le riflessioni raccolte durante il primo incontro hanno fatto da sfondo ai temi previsti per la seconda giornata. Anche in questo caso, abbiamo optato per l'alternanza di momenti maggiormente trasmissivi e attività laboratoriali. La documentazione – rappresentata dal documento progettuale e dai materiali condivisi con i corsisti – è stata raccolta anche mediante la compilazione del diario di bordo da parte dei due conduttori; rispetto alla valutazione, analogamente al primo incontro, non abbiamo previsto momenti dedicati alla verifica degli apprendimenti.

In una logica di continuità con il primo incontro, avvenuto in modalità asincrona, abbiamo ritenuto importante restituire le riflessioni che erano emerse dai corsisti circa le aspettative e le rappresentazioni di insegnante di sostegno, del ruolo da lui ricoperto, delle caratteristiche a lui attribuite. In particolare, rispetto al ruolo, ritornano parole come *mediatore, docente, carta jolly, facilitatore, guida, ponte*; circa le caratteristiche, l'insegnante di sostegno appare *empatico, paziente, tenace, creativo, fiducioso, flessibile, disponibile all'ascolto e coraggioso*. Le aspettative rispetto al proprio futuro professionale richiamano temi come quelli della *formazione* e della *crescita*, del *cambiamento*, della *soddisfazione lavorativa*, della *sfida*, della *collaborazione e cooperazione*, della *passione*, delle *emozioni* e della *gratificazione economica*, mentre le immagini di insegnante di sostegno<sup>7</sup> conducono ad esplicitare il suo ruolo di *collante relazionale*, di *supporto*, di *presenza*, di *progettista*, di *esploratore* e di *mediatore*, anche attraverso l'utilizzo di alcune metafore, come quella del *ponte* o dell'*arco*.

Il richiamo alle rappresentazioni sociali di insegnante di sostegno, connesse al ruolo, alle caratteristiche e alle aspettative, ha consentito di introdurre alcune *tematiche di riflessione*, che avevamo individuato come salienti per questo secondo incontro, ovvero quelle connesse allo sviluppo dell'individualità – di insegnante e di studente – nella dimensione

---

<sup>7</sup> La piattaforma digitale Padlet permette la scelta di differenti canali comunicativi per esprimere il proprio punto di vista. Mentre Mentimeter richiedeva di esprimersi per mezzo di tre parole chiave, Padlet consente di utilizzare immagini, frasi, musica, video.

etico-morale dell'AMS. In particolare, gli oggetti di attenzione sono stati principalmente quattro: (1) la mente e il corpo nello sviluppo morale dell'adolescente, (2) l'AMS come volano per lo sviluppo di sé, (3) la percezione dell'AMS nella prospettiva dell'insegnante e (4) l'insegnante di sostegno come promotore del benessere di tutte e tutti, in connessione alla relazione educativa.

La preadolescenza si configura come l'inizio di un periodo di profonda crisi, che investe il soggetto da un punto di vista biologico, psicologico, fisico e sociale, generando la messa in discussione di tutti quei riferimenti che, fino ad allora, erano stati considerati come certi: la competenza e l'autorità degli adulti, l'univocità della realtà esterna, la guida stabile di uno schema di riferimento. L'associazione, poi, ad uno specifico arco temporale, in termini di età, risulta essere una questione intricata, non solo in conseguenza ad una componente prettamente semantica, che vede nell'internazionalità un ostacolo all'univocità, ma a causa dell'ampia variabilità dei fenomeni socioculturali e dei mutamenti soggettivi che investono l'individuo e sono determinanti nei suoi processi di sviluppo. Infatti, erroneamente associata all'esclusivo fenomeno della pubertà<sup>8</sup>, la preadolescenza è da considerarsi, al tempo stesso, come un evento fisico, riconducibile allo sviluppo puberale appunto, ma anche come un evento psicologico-sociale; difatti, si assiste a “una perdita di coerenza di significati e [al]l'inizio di un processo di lavoro psichico in cui l'individuo deve [sostanzialmente] reinterpretare se stesso” (Rizzardi, Tognazzi, 2021, p. 65). Pertanto, la preadolescenza vede ragazze e ragazzi impegnati a ricercare e acquisire sia un nuovo, o rinnovato, sistema di valori, sia una coscienza etica, che rappresentino entrambi una guida al proprio comportamento (ivi, p. 66).

“Posto che lo studio della morale in ambito psicopedagogico riguarda il modo in cui le persone pensano, sentono e agiscono in rapporto al *benessere* e alla *cura* [dell'altro] e alla *giustizia* [nelle relazioni sociali]” (*ibidem*), si è scelto di guardare allo sviluppo del preadolescente attraverso tre lenti, ovvero mediante le prospettive socio-emotiva, corporea e cognitiva.

In merito allo *sviluppo socio-emotivo*, Rizzardi e Tognazzi constatano come i più recenti studi neuropsicologici abbiano dimostrato che l'evoluzione del comportamento e degli affetti dell'individuo dipenda dalla struttura cerebrale: se, infatti, il sistema di controllo socio-emotivo completa il proprio sviluppo durante la preadolescenza, il sistema di controllo cognitivo ultima la propria maturazione oltre i venticinque anni. Ciò significa che, se per un verso, il preadolescente è completamente sviluppato dal punto di vista emotivo e, quindi, è in grado di provare tutte quelle reazioni complesse che appartengono al ventaglio delle emozioni tipiche del soggetto, per l'altro, non dispone delle funzioni di autocontrollo ed esecutive necessarie a padroneggiare l'azione incontrollata messa in atto dal cervello emotivo. È in questa condizione che gli autori individuano il ruolo giocato dall'*ambiente*, in quanto spazio capace di favorire lo sviluppo delle funzioni di autocontrollo ed esecutive prima menzionate, come la pianificazione, l'inibizione, l'autoconsapevolezza, la valutazione delle conseguenze, ecc. Innanzi a comportamenti emotivamente sregolati, Rizzardi e Tognazzi individuano nell'intervento educativo lo strumento teso a “mettere in contatto il cervello che sente con il cervello che pensa e a formare la capacità di elaborare strategie consapevoli per superare i momenti di difficoltà” (p. 67).

---

<sup>8</sup> La pubertà fa riferimento allo sviluppo strettamente fisico che vive il preadolescente, tant'è che “si può avere una pubertà senza adolescenza e viceversa” (Rizzardi, Tognazzi, 2021).

Circa lo *sviluppo corporeo*, gli autori descrivono il processo al quale è sottoposto il preadolescente, che lo vede costretto ad appropriarsi di una nuova immagine di sé, a causa delle incontrollabili trasformazioni fisiche, principalmente qualitative (comparsa dei peli, dei seni, ecc.) che lo investono. Se, infatti, durante la fanciullezza, il corpo rappresenta una dimensione con la quale il soggetto convive in uno stato di inconsapevolezza, durante la preadolescenza, il corpo si trasforma così repentinamente da diventare uno dei centri di attenzione e, talvolta, di difficoltà del ragazzo e della ragazza: “egli non si riconosce più come un bambino e non si conosce ancora come adulto. Lo stesso mondo degli adulti tratta il preadolescente a volte come un bambino [...] e, talvolta, come un ragazzo grande o come un adulto” (ivi, p. 68). È in questa logica, nella quale il corpo è una cornice di senso e assume un posto centrale nella questione morale, che si crea uno stretto legame tra la dimensione fisica e la dimensione di felicità provata dal preadolescente: in tal senso, che possiamo cogliere un’ampia gamma di azioni che esprimono sia i conflitti interiori che il soggetto vive, sia i conflitti che manifesta nei confronti dell’*altro*. Rispetto ai primi, è possibile considerare: i comportamenti maltrattanti rivolti verso se stessi, come la scelta di pettinature, accessori e abbigliamento che suscitano giudizi negativi; la negazione dei bisogni, come quelli del freddo, della fame, del sonno, del piacere; gli attacchi veri e propri diretti al proprio corpo, come l’autolesionismo, i tentativi di suicidio, la tossicodipendenza, l’alcoolismo e l’assunzione di comportamenti a rischio. Rispetto ai conflitti interiori che il soggetto manifesta nei confronti dell’*altro*, invece, possiamo considerare l’aggressività e la violenza verso chi rappresenta l’autorità, la prepotenza fisica e/o verbale verso il corpo altrui, insieme alla costante ricerca di una relazione con l’altro, in conseguenza all’esplosione degli impulsi sessuali, monca, tuttavia, di una cornice etica ben definita (Lopez, 2015). Nella prospettiva psico-pedagogica, anche in questo caso, l’intervento educativo diventa un potenziale strumento utile per rispondere alla *confusione etica* (p. 70) vissuta dal preadolescente, che consente di educare all’affettività, di responsabilizzare rispetto alle proprie scelte e di favorire alternative compatibili con il benessere proprio, dell’altro e della comunità (*ibidem*).

Infine, rispetto allo *sviluppo cognitivo*, gli autori individuano come il preadolescente, durante il passaggio dal pensiero concreto al pensiero astratto, viva una profonda crisi di identità. Se, infatti, durante l’infanzia il bambino acquisisce la realtà attraverso operazioni concrete, il preadolescente diviene abile nel pensare astrattamente, nel dimostrare per inferenza, nel valutare le ipotesi e nel cogliere distinzioni sempre più sottili. Se, dunque, le sue competenze si affinano e gli consentono sia di leggere più puntualmente il mondo circostante, sia di generare nuovi sistemi di valori e argomentare le proprie posizioni, contestualmente, lo conducono a mettere in discussione la realtà che, fino a quel momento, era stata considerata come certa. In altre parole, il preadolescente è, sì, spinto a costruire una nuova e personale idea di mondo ma, contestualmente, è costretto a sperimentare un profondo senso di incertezza, inquietudine e delusione, che lo porta a rilevare le contraddizioni del mondo adulto, a de-idealizzare le figure genitoriali e ricercare nuovi modelli di riferimento extrafamiliari, ai quali aderire incondizionatamente (Elkind, 1994). È proprio nel quadro teorico ed empirico dello sviluppo morale che si collocano gli studi avviati da Jean Piaget, intorno agli anni Trenta, e del suo successore, Lawrence Kohlberg, una quarantina di anni più tardi. Entrambi gli studiosi, in un processo che si evolve per stadi, individuano le fasi che il soggetto attraversa durante il proprio sviluppo morale.

Secondo Piaget (1932), nel passaggio dalla fanciullezza alla preadolescenza, il bambino passa da uno stadio di morale *eteronoma*, ossia contraddistinta da regole immutabili e indiscutibili, a uno stadio di morale *autonoma*, dipendente, cioè, da una serie di principi determinati dalle circostanze del contesto. A partire dalle teorizzazioni di Piaget, Kohlberg amplia le ricerche sullo sviluppo morale, individuando tre fasi evolutive: una fase di morale *preconvenzionale*, durante la quale il bambino agisce in nome del sistema normativo-valoriale esterno, garantito dall'autorità adulta, al fine di evitare punizioni e ottenere successi; una fase di morale *convenzionale*, durante la quale il preadolescente interiorizza un impianto normativo che ritiene valido in quanto condiviso dal gruppo sociale di cui è parte e agisce in nome delle regole che condivide e co-costruisce con il proprio gruppo familiare, amicale, comunitario, al fine di essere considerato un bravo figlio, un buon amico, un compagno leale. Infine, Kohlberg indentifica uno stadio di morale *post-convenzionale*, raggiunto soltanto da pochi adulti, durante il quale l'individuo agisce ed è guidato da un sistema di valori e principi universali, che trascendono individualità e culture.

Il ruolo centrale giocato dal contesto nel regolamentare le trasformazioni socio-emotive, fisiche e cognitive che investono il preadolescente, ci ha spinto a proporre un'ulteriore riflessione sui costrutti che, in relazione all'AMS, sono stati indagati dal campo di ricerca, come l'autoefficacia, l'autoregolazione morale, l'autostima, l'apprendimento, la competenza sociale, ecc. In questo senso, il fine era promuovere una riflessione in merito a come l'agire sul contesto o – in altre parole – il *saper curare l'AMS* porti ad uno sviluppo di sé<sup>9</sup>.

L'analisi dello sviluppo individuale in relazione all'AMS ha condotto la riflessione sul tema della percezione che l'insegnante di sostegno avverte rispetto al clima esistente nel contesto scolastico. Abbiamo presentato, quindi, i risultati di un'indagine, condotta dall'Università di Parma tra il 2019 e il 2022, attraverso il coinvolgimento di un gruppo di insegnanti aspiranti e in servizio, ai quali è stato chiesto di riflettere sul tema dell'AMS e sulle percezioni che di essa hanno. In questa sede formativa, abbiamo messo in luce la prospettiva offerta dagli insegnanti di sostegno, che evidenziano come, nella quotidianità scolastica, tutt'oggi si alternino comportamenti di valorizzazione a condotte di disconoscimento e delegittimazione rispetto al loro ruolo e al loro mandato<sup>10</sup>.

La riflessione sul ruolo giocato dall'insegnante di sostegno nella promozione del benessere di tutte e tutti, consente di introdurre un ultimo tema, ovvero quello della *relazione educativa*. Quest'ultima, intesa come uno tra gli strumenti principali dell'agire di insegnante, si contraddistingue per essere intenzionale e finalizzata, ovvero tendente al raggiungimento di una condizione ritenuta "migliore" di quella di partenza (Felini, 2020). In tal senso, la relazione educativa si configura come una relazione di aiuto (Rogers, 2019), che si realizza attraverso l'assunzione di una disposizione all'*autenticità*, all'*accettazione incondizionata* e alla *comprensione empatica*. Tali posture declinano lo stile educativo – autoritario, permissivo e democratico – che l'insegnante adotta (Lewin, Lippitt, White, 1939).

I temi di riflessione ci hanno portato ad individuare alcune attività da proporre ai corsisti, allo scopo di sostenere la loro capacità riflessiva e critico-dialogante, stimolare la

---

<sup>9</sup> Anche in questo caso, rimandiamo al primo capito, nel quale questi temi sono già stati oggetto di riflessione.

<sup>10</sup> Per un approfondimento, si rimanda a Zobbi, 2023.

costruzione di saperi e sfruttare al massimo le potenzialità date dalla formazione in presenza. In particolare, gli obiettivi prevedevano di sviluppare le competenze riflessive comunicative e argomentative, sia in piccolo gruppo, sia in plenaria, al fine di riconoscere nella discussione uno strumento di valore e necessario all'agire scolastico. Per perseguire questa finalità, abbiamo domandato ai corsisti di dividersi in gruppi, per un massimo di sei partecipanti, e discutere su alcuni temi di riflessioni, a partire da un repertorio di clip filmiche selezionato in fase progettuale. Non ci soffermiamo sulla tradizione che ha visto l'uso del cinema come strumento educativo accattivante nei contesti della formazione (Agosti, 2001; 2013; Rivoltella, 1998; Felini, 2015; Felini, Fugalli, 2019), né sulle ragioni che hanno condotto, tra le linee operative implementate dal PRIN2017-CEM, alla costruzione di un repertorio di materiali didattici impiegabili nell'ambito dell'educazione morale (Felini, et al., pp. 51-54, 2022); tuttavia, mettiamo in luce l'uso specifico che del materiale filmico ne è stato fatto in questo contesto formativo, allo scopo evidenziare le finalità della nostra proposta laboratoriale.

Grazie alla selezione di materiali didattici sviluppata dal gruppo di ricerca PRIN2017-CEM già citato (Felini, et al., 2022), sono stati scelti cinque spezzoni filmici che, proposti ai gruppi coinvolti nell'attività, hanno sollecitato la riflessione su altrettanti temi.

Per ciascun clip, si è proceduto adottando la relativa scheda filmica (<https://www.educazionemorale.unipr.it>) e, quando ritenuto opportuno, applicando possibili adattamenti. Di seguito, (Tab. 6) si riportano i titoli dei film selezionati, le tematiche oggetto di riflessione e gli stimoli proposti per avviare la discussione tra i membri del gruppo.

## Attività 1

	Film	Tematica di riflessione	Stimoli per avviare la discussione
Gruppo 1	<i>Wonder</i> (2017)	Valorizzazione e riconoscimento della disabilità nel contesto scolastico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avete assistito a momenti simili, ossia di valorizzazione della disabilità?</li> <li>• Nella scuola, la disabilità viene intesa maggiormente come elemento di differenziazione in termini positivi o negativi? Siete a conoscenza di progetti di valorizzazione della disabilità realizzati nella vostra scuola?</li> <li>• Se il discorso tenuto dal dirigente scolastico all'interno dell'istituto fosse stato fatto da un insegnante di sostegno, secondo voi, che risonanza avrebbe avuto? La medesima? Inferiore o superiore? Perché?</li> <li>• Vi è capitato di rapportarvi con dirigenti scolastici che valorizzassero la disabilità o le differenze in maniera così esplicita?</li> </ul>
Gruppo 2	<i>Stelle sulla terra</i> (2007)	Rapporto scuola-famiglia, attraverso la prospettiva genitoriale	<p>Immaginando di assumere i panni dei <i>genitori</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quale sono, secondo voi, le difficoltà che potreste incontrare rispetto alla gestione di un figlio con disabilità nel suo rapporto con insegnanti e compagni di classe? Di fronte a tali difficoltà, quali strategie adattereste?</li> <li>• Quali sono i timori che potreste avere rispetto alla gestione del percorso scolastico di un figlio con disabilità?</li> <li>• Ritenete che la scuola attuale risponda efficacemente ai bisogni formativi e di benessere degli alunni con disabilità? Se sì, in che modo? In caso contrario, che cosa potrebbe migliorare?</li> </ul>
Gruppo 3	<i>Stelle sulla terra</i> (2007)	La percezione dell'insegnante di sostegno e degli insegnanti curricolari rispetto alla disabilità	<p>Immaginando di assumere i panni dell'<i>insegnante di sostegno</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali sono, secondo voi, le difficoltà che potreste incontrare (o avete incontrato) rispetto alla gestione di un alunno con disabilità all'interno di una classe? Di fronte a queste difficoltà, quali strategie adattereste (o avete adottato)?</li> <li>• Quali sono, secondo voi, i timori che potreste avere (o che avete avuto) rispetto alla gestione del percorso scolastico di un alunno con disabilità?</li> <li>• Ritenete che la scuola attuale risponda efficacemente ai bisogni formativi e di benessere degli alunni con disabilità? Se sì, in che modo? In caso contrario, che cosa potrebbe migliorare?</li> </ul>

Gruppo 4	<p><i>Stelle sulla terra</i> (2007) <i>La classe degli asini</i> (2016)</p>	<p>Le sfide che l'insegnante di sostegno è chiamato ad affrontare durante la quotidianità educativa. In particolare,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la trasmissione informale di valori</li> <li>• l'utilizzo delle discipline per promuovere l'inclusione degli alunni con disabilità</li> <li>• gli interrogativi degli studenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In che modo le discipline previste nel curriculum scolastico possono essere impiegate per promuovere l'inclusione e per valorizzare le differenze?</li> <li>• In che modo la messa in luce delle debolezze può risultare efficace più che l'ignorarle?</li> <li>• Quanto può essere efficace la trasmissione informale di valori, comportamenti e virtù da parte dell'insegnante all'interno delle attività scolastiche quotidiane? In che modo può avvenire questa trasmissione informale?</li> <li>• In che modo i comportamenti assunti dall'insegnante possono influire sul benessere della classe in termini inclusivi, spostando l'azione dal singolo al gruppo?</li> <li>• Voi come avreste reagito alla domanda di Paolo? (Importanza di cogliere gli spunti dati da ragazze e ragazzi per affrontare le tematiche).</li> <li>• Quanto è importante creare situazioni nelle quali tutte e tutti hanno lo spazio per interagire e fare domande? Perché? Come farlo?</li> </ul>
Gruppo 5	<p><i>La classe degli asini</i> (2016)</p>	<p>Rapporto tra insegnante di sostegno e colleghi, dirigente scolastico e alunni; gestione dei conflitti; rapporto tra studente con disabilità e compagni di classe</p>	<p>Anche a fronte di diagnosi vere e proprie e Progetti Educativi Individualizzati, non sempre l'insegnante di sostegno riesce ad ottenere la collaborazione da parte dei propri colleghi. Per esempio, si riscontra che: la pianificazione delle valutazioni o il carico di studio non sempre sono coerenti con la progettualità educativo-didattica; i colleghi tendono a delegare completamente la definizione delle progettualità all'insegnante di sostegno; i colleghi sembrano non comprendere la necessità di adattare il proprio lavoro a bisogni specifici. Alla luce di scenari analoghi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• qual è il ruolo dell'insegnante di sostegno in situazioni simili?</li> <li>• da insegnante di sostegno, come vi comportereste in situazioni simili?</li> <li>• quali sono, secondo voi, i timori del dirigente scolastico e dei colleghi insegnanti? Perché ostacolano, implicitamente ed esplicitamente, l'inclusione nella classe degli alunni con disabilità?</li> <li>• vi è mai capitato di gestire situazioni simili?</li> </ul>

Tabella 5. Clip selezionate per ciascun gruppo partecipante all'attività

A ciascun gruppo abbiamo chiesto di visionare la clip e avviare il confronto a partire dalle suggestioni riportate nella scheda filmica, per un'ora di tempo. Le riflessioni emerse sono state raccolte in un documento, che è servito da traccia per riportare in plenaria gli esiti della discussione; ai restanti partecipanti, abbiamo chiesto di vestire i panni di *discussant*, intervenendo con ulteriori riflessioni e sollevando questioni altre rispetto ai temi riportati da ciascun gruppo. In fase di restituzione, abbiamo domando a ciascun gruppo di scegliere un portavoce e comunicare, in dieci minuti di tempo, i temi emersi al grande gruppo, esplicitando i centri di attenzione oggetto di discussione, in riferimento sia ai vissuti del gruppo, sia alle rappresentazioni sociali di insegnante di sostegno, di scuola, di studente e di famiglia; in un tempo analogo, due, tra i restanti gruppi, hanno vestito i panni di *discussant*.

Qual è stato, dunque, il ruolo dei conduttori? Essi si sono occupati di orientare la discussione: la scelta di aver richiesto ai partecipanti di confrontarsi in piccolo gruppo, in modo autonomo, ha permesso di superare la fase iniziale di rottura del ghiaccio, anche in considerazione della ben consolidata conoscenza tra i corsisti, che condividono ormai da mesi il percorso di Specializzazione. Contestualmente, la successiva richiesta di dar conto in plenaria del lavoro svolto ha permesso ai conduttori di raccogliere le prospettive emerse e di sintetizzarle, al fine di elaborare un quadro complessivo che valorizzasse il sapere costruito mediante le discussioni avvenute tra i corsisti (Felini, Fugalli, 2019).

La documentazione, rappresentata oltre che dai materiali forniti ai corsisti e dal documento progettuale, è costituita dal diario di bordo compilato dai due conduttori. Come per il primo, anche il secondo incontro non ha previsto azioni per la valutazione degli apprendimenti.

### 1.3. *Incontro III. Le relazioni sociali e le regole nella cornice dell'AMS*

Anche il terzo incontro, svolto a distanza e in modalità sincrona, attraverso la piattaforma Microsoft Teams, ha visto l'alternanza di momenti trasmissivi ad attività da realizzare in piccolo gruppo. La documentazione è rappresentata, oltre che dai materiali condivisi con i corsisti, dal diario di bordo, compilato dai due conduttori; circa la valutazione, come per gli incontri precedenti, non abbiamo previsto azioni che monitorassero gli apprendimenti dei corsisti.

A seguito dei temi proposti nelle giornate precedenti, abbiamo ipotizzato che la dimensione relazionale e normativa che caratterizzano il costrutto di AMS potessero essere oggetto di interesse per gli insegnanti in formazione. In particolare, sono le relazioni negative, ovvero quei maltrattamenti verticali o forme attuali di Pedagogia nera che si realizzano entro i contesti scolastici a rappresentare il centro della nostra attenzione. Questa scelta si giustifica non solo in ragione dei bisogni formativi emersi e di cui se ne dà conto nel secondo capitolo di questo volume, ma anche delle percezioni di AMS riportate dagli insegnanti aspiranti e in servizio coinvolti nella più ampia ricerca PRIN2017-CEM (Zobbi, 2023).

Esiste, infatti, un filone di ricerca autonomo, che tuttavia trova numerose sovrapposizioni con quello considerato in questo lavoro, che si è occupato di inquadrare gli attuali fenomeni identificabili come *relazioni negative*, ossia forme contemporanee di pedagogia

nera. Numerosi studi psico-pedagogici, infatti, si sono impegnati nel tracciare le caratteristiche dei maltrattamenti verticali, ovvero quelle forme di abusi educativi, realizzati sia attraverso la violenza attiva, sia attraverso fenomeni di incuria e omissione (Mariani, 2017). Quando parliamo di pedagogia nera, termine coniato da Katharina Rutschky nel 1977, facciamo riferimento a quelle forme di prevaricazione, sottili o aperte, celate dietro a “buone intenzioni”, che l’adulto educatore/insegnante esercita sull’educando/studente, al fine di insegnargli comportamenti e regole di condotta. Le forme di prevaricazione si esprimono attraverso metodi di violenza fisica, come punizioni dolorose o sorveglianza opprimente, e forme di violenza psicologica, come il misconoscimento dei bisogni basilari, il biasimo morale, il ricatto psicologico, l’isolamento (Santerini, 2019; Felini, 2020, p. 238). L’adozione di tali pratiche da parte dell’adulto è giustificata dalla volontà di fortificare il carattere dell’educando: «Da grande mi ringrazierai!», «Lo faccio per il tuo bene!» (Mariani, 2017, p. 275), «Bisogna che si faccia[no] le ossa adesso, perché altrimenti poi escono da qua e qualcun altro spezzerà loro le gambe» (Zobbi, 2023). In realtà, gli studi condotti successivamente, tra gli anni Novanta e Duemila, da Alice Miller (1987; 1990; 1991) hanno dimostrato come le condotte maltrattanti inflitte a bambine e bambini, ragazze e ragazzi generino non solo l’inconsapevolezza in questi ultimi di subire altre forme di prevaricazione, ma anche la riproduzione degli stessi modelli aggressivi e violenti sperimentati.

Se è vero che, oggigiorno, non si assiste più a forme di pedagogia nera in termini di violenza fisica, come le punizioni corporali, gli esercizi di temperamento o l’isolamento al buio di bambine e bambini, perché si sono modificati i parametri di “normalità” e tali condotte sono riconosciute come brutali e perseguibili sul piano giuridico (Santerini, 2019), esistono ancora numerose forme di violenza psicologica, inquadrabili come maltrattamenti verticali, che vengono esercitati dall’adulto nei confronti del minore (Mariani, 2017). Rispetto a questi ultimi, si rilevano, in particolare, due segnali, palesi o mimetizzati, che sono comuni a tutte le espressioni di maltrattamento verticale: la sofferenza soggettiva e il danno psicologico.

Battistelli (1988; Tab. 7) raffigura gli esiti dell’integrazione tra la presenza e l’assenza dei due indicatori, al fine di individuare in quali circostanze si verificano il maltrattamento/abuso, la collisione, la frustrazione benigna o la relazione educativa:

	<i>Danno psicologico SÌ</i>	<i>Danno psicologico NO</i>
<i>Sofferenza soggettiva SÌ</i>	Maltrattamento/abuso	Frustrazione benigna
<i>Sofferenza soggettiva NO</i>	Collisione	Relazione educativa

Tabella 6. Raffigurazione dei fattori che, se combinati, determinano la presenza o l’assenza di un maltrattamento verticale

Mentre il primo quadrante fa riferimento a quelle forme di relazione educativa negativa, che vedono l’esistenza di un conflitto tra i bisogni dell’adulto e i bisogni del bambino, con una risoluzione a favore dei primi sui secondi, il quarto quadrante ospita invece la relazione educativa, intesa come spazio nel quale non si genera né danno psicologico, né sofferenza soggettiva. Ai poli opposti, Battistelli inserisce la collisione e la frustrazione benigna. La prima descrive quelle situazioni nelle quali il danno provocato dall’intervento educativo non è immediatamente visibile e la sofferenza soggettiva non viene percepita dalla vittima, tuttavia, il danno provocato è irreversibile; la seconda ritrae invece, quelle

circostanze nelle quali il soggetto, chiamato a confrontarsi con un ostacolo, si sente preso sul serio, rispettato, accompagnato da persone di riferimento e accolto, anche qualora necessitasse di esprimere il proprio dolore (Mariani, 1993; 2017).

In quanto tali, i maltrattamenti verticali, seppur non lascino lividi e ferite, generano significative ripercussioni sulla qualità della vita del minore: essi, infatti, minano la percezione che l'individuo ha di sé e della propria capacità di affrontare i compiti verso la vita; ostacolano la capacità dell'individuo di imparare dall'ambiente e di adattarsi a esso; impediscono l'analisi delle proprie e altrui emozioni; inibiscono l'abilità di elaborare risposte adeguate e differenziate a seconda delle circostanze. Spesso riprodotti anche in ambito scolastico, i fenomeni di maltrattamento verticale documentati dalla letteratura sono ravvisabili in tre principali azioni: il *rifiutare/ignorare*, il *terrorizzare* e l'*isolare* (Mariani, 1993; 2017, pp. 281-285).

Con *rifiuto* si intende la manifestazione di un atteggiamento ostile, di carattere attivo, che si traduce in un comportamento aggressivo; il *misconoscimento* consiste, invece, in una forma più passiva di negazione o trascuratezza delle esigenze fisiche e/o emotive del minore. Nel contesto scolastico, il rifiuto e il misconoscimento si manifestano nella perdita della fiducia-speranza educativa, che portano l'insegnante ad escludere l'alunno dalla propria attenzione o dal proprio impegno professionale; nella scuola secondaria, spesso si traducono nella pratica costante di sottolineare gli insuccessi e/o minimizzare i successi, il più delle volte attraverso il sarcasmo.

Il *terrorizzare* significa dire o dimostrare al minore che è il mondo gli è ostile: il comportamento dei docenti è talmente contraddittorio e inconsistente che pone lo studente nella costante condizione di sbagliare e di essere rimproverato. Questa condotta porta lo studente dal rifiutare temporaneamente ogni attività, al fine di evitare l'errore e la conseguente punizione, fino all'impotenza appresa, in quanto ogni evento è percepito come incontrollabile. Il minore, certo di non essere mai all'altezza delle aspettative, subisce sia un deficit motivazionale e cognitivo, sia un aumento del livello di distrofia, con conseguente alterazione dell'umore, depressione, irritazione e ansia.

L'atto dell'*isolare*, invece, consiste nel dire o dimostrare al minore che è solo al mondo. Nel contesto scolastico assume le vesti di un costante impedimento a trarre effetti positivi nell'ambito delle normali interazioni: il docente, di fatto, favorisce nei colleghi o nei compagni sentimenti negativi nei confronti della vittima, costretta in disparte per il bene di se stessa, se considerata superiore, o per il bene degli altri, se considerata dannosa. Una volta introiettato il messaggio, sarà il minore stesso a riprodurre il pattern, al fine di proseguire in una sorta di autopunizione.

Il tema delle relazioni sociali conduce a riflettere sulla necessità di stabilire cornici di senso condiviso, affinché le stesse relazioni si sviluppino positivamente e si eviti la manifestazione di quei fenomeni inquadabili come maltrattamenti verticali. Pertanto, abbiamo introdotto la terza componente caratterizzante l'AMS, ovvero quella normativa, riportando le evidenze raccolte dagli studi empirici e dalle rassegne letterarie che si sono occupate di approfondire questa dimensione<sup>11</sup>.

Considerare le relazioni sociali e le regole e come l'AMS incida sullo sviluppo individuale, ci ha permesso di considerare un ultimo aspetto caratterizzante questo filone di ricerca, ovvero gli approcci che, nel più ampio ambito dell'educazione morale, generano

---

<sup>11</sup> Per non ripeterci, anche in questo caso rimandiamo al primo capitolo di questo volume.

ricadute anche sull'atmosfera che si percepisce a scuola. In particolare, abbiamo fatto riferimento a: (1) il progetto educativo proposto dal *Grupo de Investigación en Educación Moral*, (2) la *Philosophy for Children* e (3) la *Character Education*.

Il primo, progettato e realizzato da un gruppo spagnolo su ispirazione di Josep Maria Puig, si prefigge la finalità di realizzare una scuola democratica; a tal proposito, l'obiettivo è quello di sviluppare la personalità morale dell'individuo, mediante la discussione, a partire da valori comunitariamente riconosciuti (Benelli, 2022). Il secondo, ispirato alla *Philosophy for Children*, sviluppata negli Stati Uniti ad opera di Matthew Lipman, ha la finalità di sviluppare il pensiero critico-creativo e la capacità comunicativa dell'individuo, affinché quest'ultimo sia abile nel prendere decisioni in circostanze di profondo conflitto morale, in considerazione sia dei dati di realtà, sia dei principi condivisi dalla comunità di cui è parte (D'Ignazi, 2021). Il terzo approccio, inquadrabile nel filone britannico-statunitense della *Character Education* (Lickona, 1991), si articola in una serie di proposte didattiche curriculari al fine di sviluppare le virtù, come il rispetto e la responsabilità, in quanto componenti che l'individuo è bene che possieda (Felini, 2021; Felini et al., 2021).

Al di là delle specifiche finalità educative, i tre approcci hanno in comune la scelta di impiegare un complesso di strumenti, come testi narrativi, spezzoni filmici, dilemmi morali, giochi drammatici e scritture autobiografiche, per favorire la formazione morale dell'individuo e realizzare interventi formativo-educativi che sviluppino le competenze critico-riflessiva ed etico-argomentativa. Sulla stessa linea, anche il gruppo di ricerca PRIN2017-CEM ha realizzato un repertorio di materiali filmici, letterari e videoludici da impiegare nell'ambito della formazione morale di insegnanti e studenti (Felini, et al., 2022; [Educazione Morale \(unipr.it\)](http://www.unipr.it/educazione-morale)).

Considerare gli interventi educativo-formativi, in termini di modelli esemplificativi, è stato propedeutico alla seconda *attività* prevista dal Laboratorio, ovvero la progettazione di un intervento educativo sull'AMS. Infatti, ai corsisti abbiamo domandato di elaborare, in piccolo gruppo, un documento progettuale su un possibile intervento educativo finalizzato a migliorare o mantenere l'AMS. Per farlo, innanzitutto, abbiamo fornito alcune indicazioni rispetto al documento progettuale e alle sezioni di cui esso si compone (Felini, 2020); successivamente, abbiamo riproposto la medesima suddivisione in gruppi prevista durante l'incontro precedente e, mediante Microsoft Teams, abbiamo predisposto cinque stanze parallele che accogliessero i partecipanti di ciascun gruppo.

Rispetto all'attività, abbiamo illustrato che, a fronte dell'analisi di una situazione fittizia o esito delle esperienze pregresse dei partecipanti, era richiesto di elaborare un documento progettuale che riportasse le seguenti informazioni: i dati generali sull'intervento educativo (denominazione, destinatari, durata), le finalità educative, i destinatari dell'azione, i bisogni educativi, gli obiettivi da perseguire, le fasi di lavoro e i tempi di realizzazione, i metodi, le tecniche, le attività e gli strumenti didattici, il piano della documentazione e il piano della valutazione. A supporto dell'attività, abbiamo fornito ai corsisti alcuni materiali esemplificativi, come (1) la struttura del documento progettuale, (2) alcuni esempi di dilemmi morali utilizzati negli interventi educativo-formativi documentati in letteratura, (3) alcuni esempi di testi narrativi, (4) un esempio di un'attività educativa, (5) un esempio di un percorso formativo e (6) un esempio di piano della valutazione. All'avvio dei lavori in piccolo gruppo, i conduttori si sono connessi a ciascuna stanza per rispondere ad eventuali perplessità e orientare il lavoro dei corsisti.

Analogamente agli incontri precedenti, la documentazione si è composta dei materiali forniti ai corsisti e del diario di bordo, compilato in modalità *double-blinded* dai due conduttori; il piano della valutazione non ha previsto azioni per monitorare gli apprendimenti conseguiti dai corsisti.

#### 1.4. *Incontro IV. Un intervento educativo sull'AMS: la presentazione dei progetti*

Il quarto incontro si è svolto in presenza, presso l'Università di Parma. A differenza degli incontri precedenti, non abbiamo previsto un tempo destinato all'introduzione di temi di riflessione, e ci siamo interamente dedicati all'ultimazione e alla presentazione dei documenti progettuali elaborati dai corsisti. Infatti, abbiamo richiesto a ciascun gruppo coinvolto nella presentazione di: (1) caricare il documento progettuale elaborato (in versione digitale) sulla piattaforma Elly in una sezione predisposta, affinché fosse liberamente accessibile a tutte e tutti; (2) condividere il progetto in plenaria, in un tempo stimato di 20 minuti. Affinché tutte e tutti partecipassero, abbiamo chiesto che ciascun membro desse conto di una o più sezioni del progetto; (3) argomentare le scelte educative di gruppo, a seguito delle considerazioni espresse dagli altri corsisti o dai conduttori. Ai gruppi non direttamente coinvolti nella presentazione, abbiamo chiesto di: (1) assumere i panni dei *discussant* per un tempo stimato tra i 10 e i 15 minuti. Al fine di evitare che il dialogo fosse monopolizzato solo da alcuni, per ciascuna presentazione, i conduttori hanno individuato due gruppi chiamati a partecipare attivamente alla discussione. Il numero dei gruppi ha consentito di ricoprire il ruolo di *discussant* per due volte.

La documentazione prevista per il quarto incontro è rappresentata dal diario di bordo, dagli stessi documenti progettuali elaborati dai corsisti e, a seguito dell'analisi di questi ultimi, dai *feedback* prodotti dai conduttori<sup>12</sup>. Inoltre, abbiamo richiesto la compilazione di due questionari: il primo, allo scopo di rilevare il grado di autoefficacia e importanza attribuita percepita dai corsisti (Zobbi, Pintus, 2022), è il medesimo strumento somministrato durante il primo incontro di laboratorio<sup>13</sup>; il secondo è un questionario di gradimento rispetto al percorso svolto. Infine, per quanto riguarda il piano valutativo, l'ultimo incontro ha visto la realizzazione delle azioni necessarie alla valutazione degli apprendimenti. In particolare, per monitorare il raggiungimento degli obiettivi formativi, rispetto ai documenti progettuali, abbiamo considerato i seguenti indicatori:

1. i dati generali dell'intervento formativo (denominazione, destinatari, durata);
2. le finalità del progetto;
3. i destinatari;
4. i bisogni educativi;
5. gli obiettivi educativi;
6. le fasi di lavoro e i tempi di realizzazione;
7. i metodi, le tecniche, le attività e gli strumenti didattici;

---

<sup>12</sup> Rimandiamo al paragrafo successivo di questo capitolo per raccogliere i dati emersi dalle analisi condotte sul diario di bordo e sui documenti progettuali.

<sup>13</sup> Anche in questo caso, rimandiamo al paragrafo successivo per la descrizione dello strumento e dei risultati ottenuti a seguito delle analisi svolte.

8. il piano della documentazione;
9. il piano della valutazione.

Di ciascun indicatore, abbiamo valutato (a) la chiarezza, (b) la correttezza di formulazione, (c) l'attinenza con le nozioni teoriche introdotte durante i precedenti incontri formativi e con le esperienze professionali/di tirocinio pregresse, (d) la fattibilità dell'intervento educativo rispetto al contesto scolastico.

L'analisi dei documenti progettuali, ci ha consentito di procedere con la formulazione di un *feedback* per ciascun elaborato, che raccogliesse, in forma narrativa, la valutazione degli stessi e che ne mettesse in mostra i punti di forza e gli aspetti di criticità. I *feedback* sono stati pubblicati sulla piattaforma Elly, affinché fossero consultabili dai membri di ciascun gruppo, accessibili anche agli altri partecipanti e rappresentassero ulteriore materiale per la riflessione e lo sviluppo professionale.

## **2. Il monitoraggio e la valutazione della proposta formativa: dagli obiettivi ai risultati**

Alla fase di progettazione dell'intervento formativo, ha necessariamente fatto seguito quella per definire il piano di monitoraggio e valutazione. Seppur presentato in seguito alla realizzazione dell'intervento, il piano di monitoraggio e valutazione è stato progettato in una fase antecedente all'attuazione e contestuale alla definizione del documento progettuale.

In generale, esistono numerose definizioni di valutazione. Declinate al contesto dal quale si generano e formulate a partire dalle prospettive disciplinari che le influenzano, le definizioni di valutazione si focalizzano sul processo e sul prodotto, in termini di raccolta sistematica di informazioni e di formulazione di un giudizio. In questo lavoro, si farà riferimento alla definizione formulata da Montalbetti (2011) che, nell'ambito delle scienze dell'educazione, identifica la valutazione come "quel processo costituito da azioni intenzionalmente progettate e realizzate secondo procedure sistematiche per formulare un giudizio argomentato, contestualizzato e motivato sull'oggetto di analisi, funzionale a supportare il processo decisionale" (p. 9).

A partire da questa definizione, si delineano alcuni nuclei concettuali che caratterizzano i processi di valutazione. In primo luogo, la valutazione si costituisce come atto finalizzato, sia alla formulazione di un giudizio, in conseguenza alla raccolta di una specifica conoscenza prodotta, sia all'orientamento del processo decisionale. In quanto indirizzata a un fine, perché punta il proprio sguardo agli obiettivi e alle azioni conseguenti ai giudizi formulati, la valutazione necessita di rigore e di solidità: in tal senso, essa si realizza attraverso una successione di fasi ed operazioni sistematiche che poggiano sul metodo scientifico. Quest'ultimo, ancorato al contesto storico, culturale e sociale, si interfaccia e si integra di modelli, procedure, strumenti e strategie in riferimento allo specifico campo di ricerca. Proprio per il suo carattere di scientificità, la valutazione necessita anche di procedure pubbliche, replicabili e controllabili e di una precisa definizione degli obiettivi: gli scopi valutativi possono configurarsi come *descrittivi*, ossia atti a riportare quanto accaduto, *esplicativi*, cioè finalizzati a interrogarsi sulle motivazioni sottese, ed *esplicitamente valutativi*, vale a dire diretti ad analizzare la qualità degli eventi accaduti in relazione ad alcuni criteri. In questa prospettiva, la valutazione – guidata dalla logica della

ricerca – si configura come atto intenzionale che, dalle fasi iniziali di analisi del contesto a quelle finali di disseminazione dei risultati, è volta sia alla produzione di una conoscenza, sia alla realizzazione di un cambiamento (Montalbetti, 2011).

Nel nostro caso, l'oggetto di monitoraggio e di valutazione è rappresentato dalla proposta formativa progettata e realizzata all'interno del Corso di specializzazione per l'attività di sostegno agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di I grado, nel Laboratorio di *Didattica delle educazioni e dell'area antropologica*, durante l'anno accademico 2021/2022. Come già più volte esplicitato, la proposta formativa si è rivolta agli insegnanti in formazione, al fine di introdurre e trattare la questione etico-morale nella pratica educativa e approfondire il concetto di AMS in relazione alla figura dell'insegnante specializzato, inteso come promotore del benessere di tutte e tutti nel contesto della scuola. Inoltre, l'intervento formativo si è prefisso lo scopo di introdurre la conoscenza e la sperimentazione di alcuni approcci per promuovere la riflessione sulla questione etico-morale in relazione all'AMS; infine, si è inteso stimolare una riflessione sul ruolo dell'insegnante nella progettazione di interventi educativi volti a sviluppare l'AMS e il benessere inclusivo.

In considerazione degli obiettivi perseguiti dall'intervento formativo, le azioni di monitoraggio e di valutazione sono state definite in parallelo alla progettazione e sono state implementate contemporaneamente alla realizzazione dell'intervento stesso, intese come attività di supporto. Pertanto, anche per i piani di monitoraggio e di valutazione sono stati individuati alcuni obiettivi principali (Lisimberti, 2011; Montalbetti, 2011):

1. rilevare informazioni circa le aspettative e i bisogni formativi da parte dei diversi soggetti coinvolti nella formazione, attraverso modalità dirette e indirette;
2. monitorare la realizzazione dell'intervento formativo;
3. individuare, *in itinere*, aspetti di forza e/o di criticità, al fine di reperire le evidenze necessarie ad apportare eventuali modifiche al progetto di formazione;
4. raccogliere dati funzionali allo sviluppo della documentazione critica del progetto di formazione;
5. raccogliere dati funzionali a una valutazione di impatto della formazione, con riferimento ai diversi tempi, nei quali le azioni di monitoraggio e di valutazione sono stata condotte, e ai soggetti coinvolti (Lisimberti, 2011, p. 36; Montalbetti, 2011, p. 42).

Allo scopo di perseguire questi obiettivi, le azioni di monitoraggio e valutazione sono state realizzate con il coinvolgimento di una serie di soggetti e la scelta di una serie di metodi e relativi strumenti di natura quantitativa e qualitativa. Questo ci ha consentito di raccogliere un insieme articolato di dati.

In particolare, rispetto ai soggetti, le azioni di monitoraggio e di valutazione hanno visto il coinvolgimento (Montalbetti, 2011, p. 44):

- dell'utenza fruitrice del percorso formativo, ossia gli insegnanti in formazione per il conseguimento del titolo di docente specializzato;
- dei responsabili che organizzano e coordinano, a diverso livello e in modo diretto o indiretto, le attività, ovvero la committenza CSS;
- di un esperto di progettazione educativo-formativa esterno alla committenza CSS.

A differenza di quanto generalmente accade, tra i soggetti coinvolti non rientrano né i progettisti, né i conduttori dell'intervento formativo, perché coincidono con coloro che si sono occupati di monitoraggio e valutazione.

Rispetto alle informazioni, invece, sono stati raccolti dati differenziati:

- in ingresso (motivazioni, bisogni formativi, aspettative, attese, rappresentazioni sociali, ecc.)
- *in itinere* (andamento, criticità, partecipazione, ecc.)
- *ex post* (gradimento, ricadute).

In generale, dunque, l'obiettivo era quello di realizzare un impianto che ci permettesse di supportare la realizzazione dell'intervento formativo e di confrontare la situazione *osservata* con la situazione *attesa*: “se la situazione *attesa* è rappresentata dagli intenti che l'intervento formativo si prefigge e che ne hanno guidato la progettazione, la situazione *osservata* è descritta dall'evidenza empirica raccolta in un dato momento, durante o dopo l'intervento formativo, sui soggetti coinvolti nell'intervento” (Aglieri, Trincherò, 2015, p. 108). Pertanto, i piani di monitoraggio e di valutazione rispondono alla necessità di considerare sia lo sviluppo del progetto – valutazione di processo – sia i risultati ottenuti – valutazione di prodotto (Montalbetti, 2011). In questo senso, abbiamo portato avanti azioni valutative sia di tipo diagnostico, al fine di mettere in atto eventuali “correzioni di rotta”, sia di tipo sommativo, per individuare possibili azioni future (Aglieri, Trincherò, 2015, p. 109); nel caso singolo di questo progetto di formazione, le azioni future hanno riguardato i percorsi formativi del Gruppo C e, successivamente, del Gruppo A.

Allo scopo di collocare le azioni svolte dentro il ciclo di vita dell'intervento formativo (Felini, 2020), ovvero quelle che vanno dalla progettazione alla realizzazione, il piano di monitoraggio e valutazione si è articolato in tre principali fasi (Lisimberti, 2011, pp. 37-39; Montalbetti, 2011, pp. 43-54): iniziale, intermedia e finale. Nei sottoparagrafi che seguono, le passiamo in rassegna, riportando per ciascuna gli obiettivi specifici che abbiamo inteso perseguire, i metodi e gli strumenti che abbiamo scelto e i risultati ottenuti.

### 2.1. *La fase iniziale*

La fase iniziale ha preso avvio nel corso del 2021, anno in cui abbiamo raccolto i bisogni formativi di insegnanti aspiranti e in servizio sul tema dell'AMS, siamo stati ingaggiati dalla committenza CSS (gennaio-febbraio, 2022) e abbiamo incontrato per la prima volta (aprile 2022) i destinatari dell'intervento formativo.

Pertanto, è proprio in questo arco temporale che abbiamo proceduto con la definizione degli obiettivi specifici che dovevano condurre la fase iniziale (Lisimberti, 2011; Aglieri, Trincherò, 2015):

- a) acquisire informazioni su finalità, obiettivi, logiche e modalità di progettazione nella prospettiva della committenza CSS;
- b) controllare la coerenza del progetto formativo da parte del gruppo di progettisti-conduttori attraverso il coinvolgimento di un esperto di progettazione educativo-formativa esterno alla committenza CSS;

- c) acquisire informazioni preliminari rispetto sia ai potenziali soggetti coinvolti, sia ai destinatari effettivi, in termini di bisogni formativi, attese, aspettative, rappresentazioni sociali, grado di autoefficacia e importanza attribuita. In particolare, i bisogni formativi sono stati rilevati rispetto alla più ampia categoria di insegnanti, mediante il coinvolgimento di docenti aspiranti e in servizio<sup>14</sup>, mentre aspettative, attese, rappresentazioni sociali, grado di autoefficacia e importanza attribuita sono stati raccolti attraverso il coinvolgimento dei destinatari del percorso formativo, ovvero gli insegnanti in formazione.

Anche i metodi e gli strumenti sono stati selezionati per rispondere alle esigenze di questa fase iniziale. In particolare, abbiamo deciso di utilizzare:

- un incontro con la committenza CSS, al fine di acquisire informazioni circa finalità, obiettivi, logiche e modalità di progettazione nell'ambito del più ampio corso (febbraio, 2022);
- un'intervista con un esperto di formazione, esterno alla committenza CSS (febbraio, 2022);
- il *focus group*. Sono stati realizzati otto interviste di gruppo (maggio-novembre, 2021) al fine di rilevare qualitativamente i bisogni formativi degli insegnanti aspiranti e in servizio nella scuola secondaria di I grado e di cui abbiamo dato conto nel Capitolo 2;
- due strumenti digitali di approccio qualitativo (*Mentimeter*, *Padlet*) che hanno raccolto attese/aspettative/rappresentazioni sociali connesse alla figura di insegnante di sostegno, secondo i destinatari dell'intervento;
- un questionario su autoefficacia e importanza attribuita (Zobbi, Pintus, 2022) che, attraverso un approccio quantitativo, ha indagato la percezione dei destinatari rispetto alle aree di azione professionale che sono chiamati a realizzare durante la pratica scolastica, prima dell'intervento formativo.

Ci serviamo di una schematizzazione (Tab. 7) per avere una panoramica delle azioni perseguite, dei metodi e strumenti scelti e dei tempi di realizzazione. Di seguito alla Tabella 7, procediamo illustrando come ciascun obiettivo specifico ha portato all'evidenza dei risultati ottenuti.

#### Fase iniziale

Obiettivi	Metodi e strumenti	Tempi di realizzazione
(1) Acquisire informazioni su finalità, obiettivi, logiche e modalità di progettazione nella prospettiva della committenza	Incontro con la committenza	Febbraio 2022
(2) Controllare la coerenza del progetto formativo	Intervista con esperto esterno di formazione	Marzo 2022

<sup>14</sup> In merito ai risultati emersi dalla rilevazione dei bisogni formativi espressi da insegnanti aspiranti e in servizio, rimandiamo al secondo capitolo di questo volume.

(3) Acquisire informazioni preliminari rispetto alla categoria – insegnante di sostegno – in termini di bisogni formativi;	<i>Focus group</i>	Maggio-novembre 2021
(4) Acquisire informazioni preliminari rispetto ai soggetti coinvolti – insegnanti in formazione – in termini di attese/aspettative/rappresentazioni sociali;	Strumenti digitali di carattere qualitativo	Aprile-maggio 2022
(5) Acquisire informazioni preliminari rispetto ai soggetti coinvolti – insegnanti in formazione – in termini di grado di autoefficacia e importanza attribuita	Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita pre-intervento formativo	Aprile 2022

Tabella 7. Fase iniziale: obiettivi specifici, metodi e strumenti e tempi di realizzazione

Al fine di acquisire informazioni su finalità, logiche e modalità di progettazione mediante la prospettiva della committenza, abbiamo ritenuto opportuno confrontarci con i mandanti dell’incarico, ovvero i direttori CSS, per chiarire quali fossero i criteri da rispettare per la progettazione e la realizzazione dell’intervento. Per raccogliere queste informazioni, abbiamo proceduto sia organizzando un incontro preliminare con la committenza CSS, sia analizzando i documenti forniti<sup>15</sup>. Abbiamo, dunque, stilato un report, che riporta l’esito del confronto avvenuto e dell’analisi delle fonti, sottoforma di domanda stimolo-risposta (Lisimberti, 2011, pp. 134-135).

L’incontro con la committenza, che si è tenuto con il Direttore del Corso e i Coordinatori per gli indirizzi specifici di scuola secondaria di I e II grado dell’Università di Parma, ci ha permesso di comprendere meglio le motivazioni, gli obiettivi formativi, la strutturazione generale e la cornice teorico-normativa che stanno alla base dei Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Inoltre, sono state chiarite le logiche sottostanti alla formazione nei Laboratori, rispetto ai quali sono stati definiti: *ratio, syllabus, frequenza, valutazione*.

Pertanto, l’incontro è risultato essere fondamentale sia per la progettazione dell’intervento formativo, sia per la definizione del piano di monitoraggio e valutazione.

*Quali sono le motivazioni generali che portano alla progettazione e alla realizzazione del Corso?*

<sup>15</sup> Durante l’incontro è stato fornito un *KIT* contenente: le *Linee Guida* del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità VI Ciclo, redatto dall’Università di Parma; il *Pro-memoria per le attività Laboratoriali*, che specifica le indicazioni tecnico-organizzative per la realizzazione del Laboratorio; una *Guida tecnica* per l’utilizzo dei portali; le *Linee Guida DaD*; la *Scheda di Valutazione del corsista* da compilare al termine di ciascun Laboratorio e da inviare alla committenza, per l’approvazione finale; il *Registro delle attività* da compilare simultaneamente allo svolgimento del Laboratorio e da consegnare alla committenza al suo termine.

Attraverso la ricerca e la formazione in partnership con professionisti e istituzioni scolastiche, il Corso vuole contribuire all'attuazione e allo sviluppo dei principi di *piena valorizzazione della persona umana*, sanciti dalla Costituzione e dichiarati nella legislazione sull'integrazione e l'inclusione scolastica e sociale. Inoltre, il Corso intende contribuire alla formazione di professionalità specializzate nella progettazione, nello sviluppo e nella valutazione di attività educativo-didattiche in grado di favorire e promuovere l'integrazione e l'inclusione scolastica e sociale di tutte e tutti, in team e in rete con altri servizi. Infine, il Corso si propone di contribuire allo sviluppo della ricerca e delle professionalità educative e di promuovere consapevolezza rispetto alla responsabilità e al ruolo etico e sociale delle stesse.

*Quali sono gli obiettivi formativi che il Corso persegue?*

La formazione dei docenti specializzati per le attività di sostegno didattico, regolata dal D.M. 30/09/2011, si fonda sia sulle *competenze* culturali, disciplinari e storico-pedagogiche sviluppate durante la formazione *di base*, sia sulle *motivazioni* educative e professionali, oggetto di verifica durante la selezione iniziale. A partire da questi elementi, il Corso intende sviluppare sia le *competenze specializzate integrate* di natura pedagogica ed educativa, psicologica, didattica, osservativa, valutativa e auto-valutativa, organizzativa e relazionale nei confronti degli alunni, dei colleghi e di altre professionalità e servizi, sia la *competenza riflessiva*, al fine di sviluppare la capacità critica, di ricerca e di analisi delle pratiche e della dimensione deontologica del lavoro scolastico.

*Quali specificità contraddistinguono il Corso all'Università di Parma?*

Il Corso dell'Università di Parma sviluppa e segue l'impostazione tipica dei Corsi di Laurea di indirizzo pedagogico, orientati cioè alla formazione di professionalità educative. L'orientamento interdisciplinare che contraddistingue la formazione degli insegnanti di scuola secondaria e la prospettiva della ricerca-azione interdisciplinare, caratteristica del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali, si propone di realizzare l'integrazione tra saperi educativi e saperi disciplinari finalizzati all'inclusione.

*Chi è il docente specializzato per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità?*

Il docente specializzato è colui che, assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità, assume la contitolarità della classe in cui opera e partecipa alla programmazione educativo-didattica, all'elaborazione e alla verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, di classe e di collegio docenti (Art. 13, c. 6, L.104/1992). Il docente specializzato si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso le attività di sostegno alla classe, per promuovere e sostenere il processo di integrazione dell'alunno con disabilità. Infine, offre la sua professionalità a supporto dell'intera classe, in termini di azione collegiale educativo-didattica, secondo i principi di corresponsabilità e di collegialità (All. A, art.2, D.M. 30/09/2011).

*Chi sono i corsisti iscritti al Corso?*

Sono 83 i corsisti iscritti al Corso per la Scuola secondaria di I grado. Il gruppo si compone di docenti precari in servizio, con un'età media inferiore rispetto a quella dei corsisti iscritti al Ciclo precedente.

*Qual è l'organizzazione formativa del Corso?*

L'organizzazione formativa del Corso poggia su tre componenti: la prima componente consente l'acquisizione dei quadri di riferimento in relazione all'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità e l'esplorazione dei repertori operativi. Tali azioni sono perseguite attraverso gli insegnamenti e i laboratori, che esplicitano le logiche e forniscono gli strumenti operativi di cui l'insegnante deve disporre; la seconda componente favorisce lo sviluppo delle competenze tecnico-professionali e riflessive, attraverso il Tirocinio diretto e indiretto e le attività TIC; la terza componente è costituita dal portfolio personale del corsista, strumento fondamentale per l'orientamento sul piano cognitivo e metacognitivo.

#### *Qual è l'organizzazione formativa del Laboratorio?*

Il Laboratorio è uno tra gli strumenti formativi finalizzati a sviluppare i repertori professionali tecnico-operativi ai fini dell'inclusività didattica. Esso si caratterizza per essere operativo e dinamico, in termini di comunicazione e scambio di conoscenze, esperienze, competenze. Di conseguenza, assumono importante valore il lavoro di gruppo, l'instaurazione di un clima cooperativo e interattivo fra corsisti e corsisti-conduttore/i e la valutazione *in itinere* e finale attraverso prodotti sistematizzabili e riutilizzabili.

Esso si articola in quattro blocchi formativi, di 5 ore ciascuno, per un totale di 20 ore formative. Ciascun blocco prevede una modalità di svolgimento differente:

- il primo incontro si svolgerà a distanza in modalità asincrona (attraverso l'utilizzo delle piattaforme Microsoft Teams ed Elly). In questo caso, sarà richiesto al conduttore di condividere una serie di documenti. Si prevede che il conduttore metta a disposizione dei corsisti una risorsa audio-video registrata da lui stesso della durata massima di 120 minuti, integrata da letture, esercitazioni, ecc., usufruibili a distanza e in modalità asincrona;
- il secondo si svolgerà in presenza, a circa una quindicina di giorni di distanza dal primo, presso l'Università di Parma;
- Il terzo incontro si svolgerà a distanza in modalità sincrona, il giorno successivo al secondo, attraverso l'utilizzo di Microsoft Teams.
- Il quarto incontro, a distanza di due/tre giorni da quello precedente, si svolgerà nuovamente in presenza, presso l'Università di Parma.

Non possono essere previste attività al di fuori delle 20 ore formative laboratoriali.

Affinché siano chiare le logiche sottese, ogni Laboratorio deve essere presentato con una scheda informativa, che precisi: il *titolo*, i *contenuti*, i *testi di riferimento*, gli *obiettivi formativi*, i *metodi didattici* e le *modalità di verifica dell'apprendimento*. Il *syllabus ufficiale* sarà, in un primo momento, condiviso con la committenza e, se approvato, verrà reso pubblico e consultabile dai destinatari.

È obbligatoria la frequenza integrale del Laboratorio.

La valutazione del Laboratorio è espressa in trentesimi e avviene nell'ambito delle 20 ore previste per lo svolgimento dello stesso, in un momento dedicato durante l'ultimo incontro, attraverso le modalità definite dai conduttori e, eventualmente, per mezzo della produzione individuale o in piccolo gruppo di un elaborato. La valutazione finale tiene conto anche del livello di partecipazione e di rielaborazione critica dimostrata dal corsista.

Al fine di perseguire il secondo obiettivo di questa prima fase, ovvero il controllo e la verifica della coerenza tra la proposta formativa e il più ampio CSS, nel quale il Laboratorio si inserisce, abbiamo coinvolto un esperto esterno alla committenza CSS che restituisse un feedback sulla progettazione redatta e abbiamo, poi, proceduto con un'analisi del contenuto delle annotazioni raccolte dai conduttori. All'esperto abbiamo sottoposto il documento progettuale, ovvero ciò che qui abbiamo presentato nel Capitolo 3, il *syllabus esteso* e il *syllabus ufficiale*, ossia una sintesi che abbiamo pubblicato sulla piattaforma Elly. Il nostro intento era verificare la coerenza interna del progetto formativo, in termini di: (1) chiarezza e realizzabilità degli obiettivi formativi; (2) omogeneità tra obiettivi formativi, metodi didattici e attività previste; (3) omogeneità tra obiettivi formativi e materiali didattici forniti ai corsisti; (4) linearità tra obiettivi formativi e valutazione degli apprendimenti; (5) linearità tra gli obiettivi previsti dalla valutazione degli apprendimenti e i metodi/strumenti scelti; (6) fattibilità e sostenibilità della proposta formativa, anche in riferimento ai tempi dettati dalla committenza. In generale, il documento progettuale è stato valutato positivamente da parte dell'esperto esterno: gli obiettivi formativi sono risultati chiari e perseguibili; è stata riscontrata omogeneità tra obiettivi, metodi, attività, materiali didattici e valutazione degli apprendimenti e la proposta formativa è parsa fattibile e sostenibile. Tuttavia, ci è stato suggerito di (1) reperire una serie di "spunti di attività", ovvero *metodi*, al fine di fornire alcuni esempi per la progettazione di un intervento educativo; (2) sintetizzare le azioni previste nella valutazione degli apprendimenti. Pertanto, gli indicatori che i conduttori avevano riportato rispetto alla valutazione in itinere – partecipazione regolare, contributo attivo, capacità critico-costruttiva, capacità riflessiva – e finale – somma tra i valori attribuiti a ciascun indicatore della valutazione in itinere e il punteggio conseguito nella prova finale – sono stati mantenuti come tali, ma sono stati sintetizzati nella comunicazione rivolta a corsiste e corsisti.

In merito al terzo obiettivo, ovvero l'acquisizione di informazioni preliminari rispetto ai bisogni formativi degli insegnanti, abbiamo dedicato ampio spazio a quanto emerso nel Capitolo 2. Qui, ci limitiamo a riportare alcuni elementi che trovano maggior attinenza con la figura dell'insegnante di sostegno. Le analisi dei dati, infatti, restituiscono come quest'ultimo sia considerato e sia da considerare un alleato fondamentale all'azione educativa, in quanto, costantemente e fisicamente al fianco degli alunni, offre una panoramica trasversale alla quotidianità scolastica di *tutti* gli studenti: «Lei vede quello che vedono gli studenti, no?» (P16, *insegnante di lettere, 20 anni di servizio, I.C. Villa Minozzo, Reggio Emilia*). Il suo contributo è percepito come indispensabile alla progettazione di interventi educativi pensati *ad hoc* ed è funzionale a promuovere una reale condizione di benessere inclusivo per tutte e tutti. Tuttavia, emerge, in particolare da parte degli insegnanti di sostegno che hanno partecipato ai *focus group*, una frequente delegittimazione del proprio ruolo. Ritornano vissuti di più o meno esplicito disconoscimento di valore, che trovano espressione nell'invito, da parte del collega disciplinare, ad abbandonare la classe sia in assenza, sia in presenza dell'alunno con disabilità: «Non c'è il tuo ragazzo, puoi andare» (P20, *insegnante di sostegno e musica, 8 anni di insegnamento, I.C. Traversetolo, Parma*); «Mi è capitato di essere invitata a uscire dall'aula con la mia alunna perché davamo fastidio» (P32, *insegnante di sostegno, 15 anni di insegnamento, I.C. Salvo D'Acquisto, Messina*). Pertanto, si fa necessario promuovere una riflessione, anche entro gli

ambiti della formazione docente, che si rivolga sia agli stessi insegnanti di sostegno, sia agli insegnanti disciplinari, rispetto alla figura dell'insegnante di sostegno, al fine di sostenere sia processi di legittimazione del proprio e altrui ruolo educativo, sia i processi di inclusione.

Il quarto obiettivo, invece, che prevedeva la raccolta di informazioni preliminari rispetto ai destinatari del Laboratorio, ovvero gli 83 corsisti iscritti al CSS nell'anno accademico 2021/2022, in merito ad attese, aspettative, rappresentazioni di insegnante di sostegno, abbiamo previsto l'impiego di un approccio qualitativo, attraverso la somministrazione di due strumenti digitali (*Padlet*, *Mentimeter*).

Il primo strumento, somministrato attraverso la piattaforma digitale *Padlet* che consente di esprimersi mediante parole, immagini, musica o video, aveva lo scopo di acquisire informazioni circa le attese, le aspettative e le rappresentazioni sociali che i destinatari avevano di "insegnante di sostegno". Pertanto, abbiamo chiesto loro di rispondere a questa sollecitazione: "Le nostre immagini di insegnante di sostegno. Aspettative, percezioni e rappresentazioni. Immagini, parole o altro per raccontare l'insegnante di sostegno per me". Il secondo strumento, invece, somministrato attraverso la piattaforma digitale *Mentimeter*, chiedeva di scegliere tre parole chiave per rispondere a ciascun quesito: "Se dico *insegnante di sostegno*, che cosa mi viene in mente?" e "Se penso al mio futuro professionale, che cosa mi aspetto?". Hanno risposto all'attività proposta mediante *Padlet* il 63,9% dei partecipanti, mentre a quella proposta con *Mentimeter* il 92,8% al primo quesito e il 90,4% al secondo. Che cosa ci restituiscono i dati? Quali aspettative, attese e rappresentazioni di insegnante di sostegno hanno i partecipanti? L'analisi dei dati è stata condotta mediante la categorizzazione a posteriori, in accordo con la metodologia della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 2009), e ha portato all'emersione di quattro nuclei concettuali:

- a) il *ruolo* dell'insegnante di sostegno;
- b) le *caratteristiche* dell'insegnante di sostegno;
- c) le aspettative individuali;
- d) le aspettative nella dimensione collettiva.

L'insegnante di sostegno appare, agli occhi dei destinatari, come un *mediatore*, un *facilitatore*, una *guida*, un *progettista*, un *esploratore*, un *collante relazionale*:

«L'insegnante di sostegno deve immaginare un mondo che ancora non c'è e provare a costruirlo giorno dopo giorno, non da solo [...]» (*Commento 12, Padlet*);

«L'insegnante di sostegno è un mediatore verso la comprensione e il [...] dar valore e consapevolezza alle differenze» (*Commento 23, Padlet*);

«L'insegnante di sostegno dovrebbe creare attorno a sé un clima di tolleranza e piena inclusione di tutte le forme di espressioni presenti in classe» (*Commento 27, Padlet*).

Sono state utilizzate alcune metafore per rappresentare il *ruolo* dell'insegnante di sostegno, come quella del ponte:

«L'insegnante di sostegno è come un ponte, un sentiero, un percorso sicuro, che porta ad accrescere il senso di autoefficacia e autostima in coloro che consciamente o inconsciamente, vi si affidano» (*Commento 43, Padlet*);



*Figura 4. L'insegnante di sostegno come ponte*

dell'arco:

«L'insegnante di sostegno è come un arco, che tende la “sua” freccia, a lungo e meticolosamente, per poi lasciarla andare, in un attimo, rendendola libera di seguire la sua direzione, la sua strada, sulla scia di quella tensione che fino ad allora l’aveva trattenuta» (*Commento 44, Padlet*);

del contadino:

«L'insegnante di sostegno è come un contadino: sporcarsi le mani, essere in grado di cercare soluzioni nuove per permettere ai suoi alberi di fruttare al meglio, ma anche conoscere e preparare il terreno, prevedere le intemperie» (*Commento 28, Padlet*);

e del costruttore:

«Insegnante di sostegno come costruttore di storie di vita [...]. Ha il ruolo di mettere insieme le diverse pietre, cercando di risaltarne l'importanza per se stessi e per gli altri» (*Commento 39, Padlet*).



*Figura 5. L'insegnante di sostegno come costruttore*

Sono, infine, state utilizzate alcune immagini, senza il supporto della parola, per raccontare l'insegnante di sostegno:



Figura 6. Le immagini di insegnante di sostegno

Rispetto le *caratteristiche* dell'insegnante di sostegno emergono "modi di essere" e a conseguenti atteggiamenti. I destinatari individuano l'importanza di saper essere *empatici, pazienti, tenaci, creativi, fiduciosi, coraggiosi, collaborativi* verso i propri colleghi, *in* costante ascolto, *accoglienti, flessibili*. Sono state impiegate anche alcune immagini a supporto delle parole, connesse al tema dell'ascolto, della collaborazione e della flessibilità:



Figura 7. Le immagini di insegnante di sostegno a supporto delle parole

«L'insegnante di sostegno deve sapersi adattare per inventare lezioni o attività, anche improvvisate, a seconda delle esigenze dell'alunno che segue (giornata 'NO') e della scuola in cui lavora (sostituzioni, cambi di programma, ecc.)» (Commento 34, Padlet);

«L'insegnante di sostegno aiuta ad esplorare e conoscere, deve essere in grado di far liberare fantasia e creatività stimolando positivamente gli alunni verso il loro futuro» (Commento 5, Padlet);

«Superare i limiti e credere nell'impossibile» (Commento 8, Padlet).

Infine, le *aspettative* fanno riferimento a due principali dimensioni: una prima, di carattere più *individuale*, che si esplicita mediante termini come *soddisfazione, stabilità, gratificazione, aggiornamento, entusiasmo, passione, competenza, crescita, professiona-*

lità, emozioni; una seconda, che fa riferimento ad *aspettative* più aperte all'altro, alla *collettività*. Ritoranano parole come *collaborazione, lavoro di rete, rapporti, co-teaching, scuola inclusiva, condivisione, ambiente, comunità educativa, relazioni, continuità didattica*.

L'ultima azione prevista nella fase iniziale del piano di monitoraggio e valutazione è rappresentata dalla volontà di raccogliere la percezione di autoefficacia e importanza attribuita prima e dopo il percorso formativo. In particolare, abbiamo domandato ai partecipanti di esprimere un'autovalutazione rispetto ad una serie di azioni professionali che l'insegnante dovrebbe o è chiamato a svolgere (Gariboldi, et al., 2021; Zobbi, Pintus, 2022). Rimandiamo al paragrafo relativo alla fase finale la restituzione di quanto è emerso.

## 2.2. La fase intermedia

La fase intermedia, realizzata in parallelo al percorso formativo, ovvero tra aprile e maggio del 2022, è stata sviluppata a partire da un obiettivo specifico principale e dalla scelta di un metodo, e un relativo strumento, per perseguirlo.

Serviamoci, anche in questo caso, di una schematizzazione riepilogativa (Tab. 8), per evidenziare la corrispondenza tra l'obiettivo perseguito e il metodo-strumento scelto, e dedichiamoci all'analisi compiuta sui dati raccolti e alla presentazione dei risultati.

### Fase intermedia

Obiettivi	Metodi e strumenti	Tempi di realizzazione
(1) Acquisire informazioni sull'andamento del progetto di formazione, in termini di situazioni impreviste, cambiamenti osservati, criticità/punti di forza registrati, sostenibilità delle attività proposte, reazioni dei partecipanti, per rilevare i fattori che hanno incentivato il mantenimento o il riorientamento dell'intervento formativo	Diario di bordo	Aprile/maggio 2022

Tabella 8. Fase intermedia: obiettivi, metodi e strumenti

In questa fase, dunque, si intendeva acquisire informazioni sull'andamento del progetto di formazione, in termini di situazioni impreviste, cambiamenti, criticità/punti di forza, sostenibilità, reazioni dei partecipanti, ovvero individuando quei fattori che hanno contribuito al mantenimento o al riorientamento dell'intervento formativo. Per farlo, abbiamo privilegiato un approccio qualitativo e abbiamo scelto il diario di bordo come strumento da utilizzare. Quest'ultimo, infatti, consente l'accompagnamento e la documentazione dell'agire quotidiano in un'ottica di contatto con il presente e di elaborazione riflessiva sulla propria esperienza (Mortari, 2019). La scrittura del diario di bordo vanta una lunga tradizione (ivi, pp. 89-90), che ne ha visto l'impiego sia in contesti universitari, sia nella formazione degli adulti, e il cui utilizzo concorre a sostenere la capacità di analisi

critico-dettagliata dell'osservazione, indagine dei processi cognitivi mediante la messa in parola, focalizzazione delle contraddizioni e espressione dei propri vissuti emotivi (ivi, p. 91). In questa logica, ci siamo ispirati a Mortari, che individua quattro quesiti principali per orientare la compilazione del diario di bordo: “che cosa sta accadendo in questo momento?”, “come ho interpretato la situazione?”, “quali decisioni sono state prese?” e “quali esiti sono stati raggiunti con questo tipo di azione?”

I quesiti ci hanno consentito di costruire un documento che, al suo interno, accogliesse (ivi, pp. 94-95):

- *Descrizioni* di situazioni accadute, i cui dati sono stati raccolti attraverso l'osservazione partecipante;
- *Narrazione* di eventi;
- *Valutazioni*, con specifico focus sui metodi educativo-formativi messi in atto, l'efficacia o meno dei metodi didattici utilizzati durante il percorso formativo, le strategie adottate, il proprio ruolo di conduttore;
- *Intuizioni*, annotate durante il lavoro in atto, al fine di fermare su carta l'origine di possibili costrutti teorici;
- *Ipotesi*, per l'agire futuro.

Affinché la documentazione raccolta fosse fruibile in sede di analisi, abbiamo predisposto lo strumento in formato digitale-condiviso e lo abbiamo suddiviso in sezioni incrociate (Tab. 9): in orizzontale abbiamo riportato i gruppi coinvolti nel percorso formativo (Gruppo A, B, C); in verticale, abbiamo destinato lo spazio a ciascun incontro (N.I.); quest'ultimo, poi, è stato ripartito in due spazi, finalizzati ad accogliere le annotazioni indipendenti dei due conduttori (C1, C2), che hanno compilato in modalità *double-blind* il diario di bordo: infatti, ciascun formatore era chiamato a riportare autonomamente descrizioni, narrazioni, valutazioni, intuizioni e ipotesi, al termine di ogni singolo incontro formativo.

		Gruppo A (3° gruppo)	Gruppo B (1° gruppo)	Gruppo C (2° gruppo)	Note
N.I.	C2				
	C1				

Tabella 9. Diario di bordo redatto per la fase intermedia

Infine, abbiamo destinato una sezione laterale alle *note* per effettuare una prima codificazione dei dati rilevati (Altrichter et al., 1993; Mortari, 2019, pp. 95-67); quest'ultima è stata compilata attraverso quattro tipologie di annotazioni: le *note teoriche* (NT), che hanno il compito di registrare intuizioni, al fine di formulare nuove ipotesi e rilevare connessioni tra teorie e prassi; le *note metodologiche* (NM), che tracciano le osservazioni sulle strategie messe in atto, come i metodi di ricerca utilizzati e le procedure alternative; le *note programmatiche* (NP), che registrano le alternative possibili rispetto alle modalità utilizzate, le ipotesi per l'introduzione di cambiamenti nelle fasi successive e le difficoltà

organizzative incontrate che non hanno trovato soluzione; infine, le *note critiche* (NC), che appuntano considerazioni circa gli aspetti individuati come problematici, incerti, da ripensare.

Le analisi sono state condotte procedendo cronologicamente sui dati raccolti (dal primo al terzo gruppo partecipante al percorso formativo); pertanto, abbiamo elaborato una sintesi integrata – raccolta nella schematizzazione che segue (Tab. 10) – sia delle annotazioni riportate dai due conduttori, sia delle quattro tipologie di note.

Analisi delle annotazioni	Primo incontro	<i>Note</i>
	<p>Le annotazioni registrano la partecipazione da parte dei corsisti alle attività proposte: i dati raccolti mostrano una partecipazione iniziale scarsa da parte dei corsisti alle attività proposte, che risulta incrementare solo a ridosso del primo incontro in presenza (<i>NP<sup>1</sup></i>).</p>	<p><i>NP<sup>1</sup></i>: si rileva la criticità riscontrata nella scarsa adesione dei corsisti alle attività proposte, in particolare in vista della necessità di raccogliere i dati. Infatti, nonostante la committenza abbia esplicitato la richiesta di svolgere le attività previste per il laboratorio entro la scadenza di ciascun incontro formativo, i dati mostrano alcune resistenze da parte dei corsisti; tale difficoltà non ha, attualmente, trovato soluzione.</p>
Analisi delle annotazioni	Secondo incontro	<i>Note</i>
	<p><i>Gruppo B (1° gruppo)</i>. Entrambi i conduttori riportano la difficile gestione del gruppo di corsisti, che appare non rispettoso dell'orario di inizio incontro e particolarmente distratto. L'inizio posticipato, causato dal ritardo di alcuni e dalla necessità di instaurare un clima di ascolto, comporta la sacrificio di alcuni temi che si era previsto di trattare; inoltre, dai corsisti stessi emerge che la <i>relazione educativa</i>, tematica che si era progettato di affrontare durante questa seconda giornata formativa, era già stata oggetto di riflessione entro il CSS (<i>NC<sup>1</sup></i>; <i>NP<sup>1,2</sup></i>). Al fine di creare una connessione con il primo incontro svolto a distanza, in modalità asincrona, è stato progettato di lanciare alcuni temi emersi dall'analisi dei dati rilevati attraverso i due strumenti digitali; tuttavia, entrambi i conduttori registrano una scarsa partecipazione, se non ad opera solo di alcuni corsisti. A seguito della sezione teorica, i conduttori riportano la narrazione relativa all'attività proposta in aula: suddivisione dei corsisti in cinque gruppi, presentazione dell'attività, distribuzione delle schede filmiche e realizzazione del lavoro in gruppo, per un tempo previsto e confermato di un'ora. A differenza di quanto progettato, a causa del ritardo in fase iniziale, si registra la mancanza di tempo per mostrare in plenaria le clip filmiche assegnate a ciascun gruppo. Per ovviare al problema, i conduttori chiedono ai gruppi di riportare brevemente la trama dello spezzone oggetto di analisi, prima di esplicitare i temi emersi dalla discussione. Il momento della restituzione in plenaria da parte di ciascun gruppo registra una serie di criticità, in particolare rispetto alla partecipazione nei panni di <i>discussant</i> da parte dei corsisti non impegnati nell'attività di restituzione diretta: i conduttori annotano che la partecipazione è avvenuta da parte solo di alcuni corsisti e che si sono ravvisate criticità "nel tenere acceso il dibattito" (<i>NC<sup>2</sup></i>; <i>NP<sup>3</sup></i>). A causa della stanchezza dimostrata dai corsisti, i conduttori hanno deciso di rinviare la conclusione della restituzione in plenaria durante la terza giornata formativa.</p>	<p><i>NC<sup>1</sup></i>: l'individuazione di una tematica/di un materiale didattico già affrontati/utilizzati nell'ambito del CSS dimostra la necessità di un maggior raccordo con la committenza; infatti, nonostante fosse stato condiviso in fase iniziale il <i>syllabus esteso</i> contenente la progettazione del percorso formativo, con i relativi materiali didattici, il riscontro raccolto tramite i destinatari mostra la difficoltà di sviluppare un reale raccordo.</p> <p><i>NP<sup>1</sup></i>: si ipotizza la realizzazione di un incontro con la committenza che preveda un'analisi più specifica del documento progettuale, al fine di proporre temi ancora inesplorati dai destinatari.</p> <p><i>NP<sup>2</sup></i>: riprogettazione delle tematiche da affrontare. Per i successivi gruppi, si stabilisce di non approfondire il tema della <i>relazione educativa</i>, a dispetto di quanto stabilito in fase progettuale.</p> <p><i>NC<sup>2</sup></i>: la scarsa partecipazione da parte dei corsisti spinge ad interrogarsi sulla necessità di individuare tecniche più specifiche per favorire/sostenere la partecipazione dei destinatari della formazione.</p> <p><i>NP<sup>3</sup></i>: si potrebbe prevedere, in sede di progettazione, di assegnare a due gruppi il ruolo di <i>discussant</i>, al fine di favorire il coinvolgimento di tutti i partecipanti e di evitare la monopolizzazione della conversazione solo da parte di alcuni.</p>

	Secondo incontro	Note
Analisi delle annotazioni	<p><i>Gruppo C (2° gruppo)</i>. Si annotano alcune criticità legate alla prenotazione dell'aula da parte della personale amministrativa CSS; l'evento causa un ritardo sui tempi di inizio. Entrambi i conduttori riportano di un gruppo maggiormente partecipe rispetto alla proposta dei temi affrontati; alla luce di quanto rilevato tramite la prima realizzazione del percorso formativo, è stato tralasciato l'approfondimento sulla <i>relazione educativa</i>. La proposta circa l'attività e, dunque, la conseguente suddivisione in gruppi e lo svolgimento della stessa si dimostrano abbastanza semplici; il tempo necessario allo svolgimento dell'attività si conferma essere di un'ora, come da progettazione. Tuttavia, anche in questo caso, a differenza di quanto progettato, non vi è il tempo di mostrare in plenaria le clip filmiche assegnate a ciascun gruppo. Per ovviare a tale problema, i conduttori richiedono ai gruppi di riportare brevemente la trama dello spezzone oggetto di analisi, prima di esplicitare i temi emersi dalla discussione. Rispetto alla restituzione in plenaria, entrambi i conduttori registrano una buona capacità da parte dei gruppi di connettere i temi proposti durante la prima parte dell'incontro formativo con le riflessioni emerse dallo svolgimento dell'attività. Inoltre, il gruppo si dimostra partecipativo: i <i>discussant</i> intervengono con la richiesta di chiarimenti; il dialogo è abbastanza dinamico. A causa della scarsità di tempo rimasto a disposizione si rimanda all'incontro successivo la restituzione da parte del quinto gruppo.</p> <p><i>Gruppo C (3° gruppo)</i>. Entrambi i conduttori registrano un atteggiamento di ascolto e apertura al dialogo da parte dei corsisti del terzo gruppo. Inoltre, l'incontro, per la prima volta, ha inizio all'orario previsto. Entrambi gli elementi permettono una miglior gestione dei tempi e delle relazioni con la classe. Si consolida la decisione di tralasciare la sezione sulla <i>relazione educativa</i>, e si introduce l'attività di gruppo, alla quale viene dedicata un'ora di tempo come da progettazione. Il rispetto dei tempi permette, questa volta, la visione in plenaria delle clip assegnate a ciascun gruppo e la conseguente restituzione da parte di tutti i gruppi dei lavori svolti. Emerge, per la prima volta, che <i>Stelle sulla terra</i> – uno dei film selezionati – è già stato utilizzato nell'ambito del CSS: questo ha permesso di tralasciare la visione in plenaria della clip (<i>NC<sup>1</sup></i>). Entrambi i conduttori confermano una disposizione particolarmente attiva da parte dei corsisti, i quali si mostrano coinvolti nel dibattito instaurato in aula.</p>	<p><i>NC<sup>1</sup></i>: l'individuazione di una tematica/di un materiale didattico già affrontati/utilizzati nell'ambito del CSS dimostra la necessità di un maggior raccordo con la committenza; infatti, nonostante fosse stato condiviso in fase iniziale il <i>syllabus esteso</i> contenente la progettazione del percorso formativo, con i relativi materiali didattici, il riscontro raccolto tramite i destinatari mostra la difficoltà di sviluppare un reale raccordo.</p>

	Terzo incontro	Note
Analisi delle annotazioni	<p><i>Gruppo B (1° gruppo).</i> Il terzo incontro prende avvio con il completamento dell'attività 1. I conduttori richiedono ai corsisti di condividere gli elaborati prodotti per l'attività 1 affinché siano consultabili da tutti i corsisti (<i>NP<sup>1</sup></i>). Sussegue l'introduzione dei temi previsti per la terza giornata formativa e la presentazione dell'attività 2. I conduttori registrano entrambi un tempo ridotto rispetto a quello previsto nella progettazione (<i>NC<sup>1</sup></i>); la suddivisione nelle stanze in Teams si dimostra funzionale al lavoro di gruppo da svolgere in autonomia; tuttavia, si rilevano alcune criticità da un punto di vista tecnico, che comportano un dispendio di tempo non indifferente (<i>NP<sup>2</sup></i>). Si richiede ai corsisti di darsi appuntamento nella stanza Teams plenaria (dove si è svolta la prima parte dell'incontro formativo) per fare il punto sullo stato dei lavori, prima della conclusione del terzo incontro. I conduttori stabiliscono un tempo aggiuntivo per l'ultimazione dell'attività 2 nella giornata formativa successiva (<i>NC<sup>2</sup></i>). I conduttori definiscono, dunque, i tempi previsti per l'ultimo incontro: 1h di tempo per il compimento dell'attività 2; 20 minuti a ciascun gruppo per la presentazione del documento progettuale e 10-15 minuti di discussione (con relativa attribuzione a due gruppi del ruolo di <i>discussant</i>).</p> <p><i>Gruppo C (2° gruppo).</i> Anche in questo caso i conduttori registrano un'incongruenza tra i tempi previsti da progettazione e i tempi di realizzazione delle attività: si destina quindi un tempo aggiuntivo per la restituzione in plenaria del lavoro svolto dal quinto gruppo per l'attività 1. Segue l'introduzione dei temi previsti per la terza giornata formativa e l'introduzione all'attività 2: la predisposizione preventiva delle stanze Teams ha facilitato molto l'organizzazione del lavoro in gruppo. Tuttavia, i conduttori registrano nuovamente un ritardo sui tempi: 2 ore reali a discapito delle 3 previste da progettazione. A conclusione del terzo incontro formativo, si richiede ai corsisti di tornare nella stanza plenaria per constatare l'avanzamento dei lavori: anche in questo caso si concede un'ora aggiuntiva per la giornata successiva, stabilendo, come per il Gruppo B tempi e modalità seguiti durante l'ultimo incontro di formazione. I conduttori registrano una certa criticità nella conoscenza dei corsisti: lo svolgimento di un solo incontro in presenza e il seguente a distanza, in un tempo così ristretto, mette in luce la difficoltà di instaurare una relazione con loro (<i>NC<sup>2</sup></i>).</p> <p><i>Gruppo C (3° gruppo).</i> I conduttori registrano – per la prima volta – il rispetto dei tempi previsti in fase progettuale: l'incontro prende avvio con la presentazione dei temi di riflessione, ai quali segue l'introduzione dell'attività 2. La suddivisione dei gruppi nelle stanze Teams viene registrata senza impedimenti da parte dei conduttori che, per la prima volta, ricevono la richiesta di ulteriori specificazioni rispetto all'attività in gruppo da svolgere. I tempi reali corrispondono ai tempi da progettazione; tuttavia, in fase conclusiva, i gruppi esplicitano di necessitare di un tempo aggiuntivo per il completamento dell'attività (<i>NC<sup>1</sup></i>). Anche in questo caso, si conclude l'incontro con la definizione di tempi e modalità che saranno seguiti per l'ultimo incontro.</p>	<p><i>NP<sup>1</sup>:</i> l'elaborazione di un documento non era stata prevista in sede di progettazione; tuttavia, emerge come tutti i gruppi abbiano costruito un documento – anche se non richiesto – che raccoglie le riflessioni emerse dal lavoro in gruppo. Si ravvisa la necessità di predisporre sulla piattaforma Elly lo spazio per il caricamento degli elaborati prodotti attraverso l'attività 1.</p> <p><i>NC<sup>1</sup>:</i> si ravvisa la necessità di una migliore definizione dei tempi per lo svolgimento delle attività.</p> <p><i>NP<sup>2</sup>:</i> le difficoltà organizzative riscontrate spingono a organizzare preventivamente la predisposizione delle stanze in Teams per la suddivisione dei corsisti in gruppo; tale aspetto sarà riprogettato per i prossimi percorsi formativi (Gruppo C, Gruppo A).</p> <p><i>NC<sup>2</sup>:</i> si ravvisa la necessità di compiere una riflessione sui i tempi previsti dal laboratorio, non solo in termini di progettazione temporale delle attività previste, ma anche rispetto alla natura condensata del Laboratorio stesso.</p>

	Quarto incontro	Note
Analisi delle annotazioni	<p><i>Gruppo B (1° gruppo).</i> L'incontro prende avvio con il completamento dell'attività 2 (1h). Le successive 3 ore vengono dedicate alla presentazione dei documenti progettuali (20' per la presentazione di gruppo; 10-15' per la discussione: sono specificati i due gruppi che assumeranno – per ciascuna presentazione – il ruolo di <i>discussant</i>; ogni gruppo vestirà i panni del <i>discussant</i> due volte). I conduttori rilevano una certa difficoltà nel sostenere l'attenzione dei partecipanti non direttamente coinvolti nella presentazione o nell'attività di <i>discussant</i>, mentre, da parte di questi ultimi si rileva un buon grado di coinvolgimento. Le progettazioni di un intervento formativo sull'AMS sono apparse, in generale, originali e ben strutturate. Da progettazione, si era stabilito che i conduttori interagissero con i gruppi restituendo un <i>feedback orale</i> per ciascun lavoro svolto; tuttavia, sia per la ristrettezza dei tempi, sia per la scelta di privilegiare la partecipazione dei corsisti rispetto a quella dei conduttori, si è optato per l'elaborazione di un <i>feedback testuale</i>. Emerge, comunque, da parte dei corsisti la necessità di avere una restituzione del lavoro svolto (<i>NP<sup>1</sup></i>). L'incontro si conclude con la somministrazione dei questionari di gradimento e di autoefficacia-importanza attribuita.</p> <p><i>Gruppo C (2° gruppo).</i> L'incontro prende avvio con il completamento dell'attività 2 (1h). Le successive 3 ore vengono dedicate alla presentazione dei documenti progettuali (20' per la presentazione di gruppo; 10-15' per la discussione: sono specificati i due gruppi che assumeranno – per ciascuna presentazione – il ruolo di <i>discussant</i>; ogni gruppo vestirà i panni del <i>discussant</i> due volte). Anche in questo caso, i conduttori rilevano una certa difficoltà nel sostenere l'attenzione dei partecipanti non direttamente coinvolti nella presentazione o nell'attività di <i>discussant</i>, mentre, da parte di questi ultimi si rileva un buon grado di coinvolgimento. In generale, i documenti progettuali sono apparsi ben strutturati e innovativi; si rilevano alcune criticità nella formulazione degli obiettivi e nell'individuazione e comprensione dei bisogni formativi. Si è dichiarato, in fase preliminare, la restituzione di un <i>feedback testuale</i> attraverso la piattaforma Elly, esplicitando la scelta formativa di privilegiare la discussione tra corsisti, sacrificando l'intervento dei conduttori. Tuttavia, questi ultimi annotano, da parte di alcuni corsisti, la richiesta di una restituzione immediata rispetto al lavoro svolto: richiesta che viene parzialmente accolta, in quanto si esplicita la motivazione formativa che soggiace a tale scelta (<i>NM<sup>1</sup></i>). L'incontro si conclude con la somministrazione dei questionari di gradimento e di autoefficacia-importanza attribuita.</p> <p><i>Gruppo A (3° gruppo).</i> L'incontro prende avvio con il completamento dell'attività 2 (1h). Le successive 3 ore vengono dedicate alla presentazione dei documenti progettuali (20' per la presentazione di gruppo; 10-15' per la discussione: sono specificati i due gruppi che assumeranno – per ciascuna presentazione – il ruolo di <i>discussant</i>; ogni gruppo vestirà i panni del <i>discussant</i> due volte). I conduttori rilevano una minor difficoltà nel sostenere l'attenzione dei partecipanti non direttamente coinvolti nella presentazione o nell'attività di <i>discussant</i>, e rilevano, da parte di questi ultimi, un buon grado di partecipazione. In generale, i documenti progettuali sono apparsi ben strutturati e innovativi. Si è dichiarato, in fase preliminare, la restituzione di un <i>feedback testuale</i> attraverso la piattaforma Elly. Nessun partecipante ha avanzato richieste particolari. L'incontro si conclude con la somministrazione dei questionari di gradimento e di autoefficacia-importanza attribuita.</p>	<p><i>NP<sup>1</sup></i>: le criticità emerse, in termini sia di definizione dei tempi, sia di coinvolgimento dei partecipanti, e le richieste avanzate dai corsisti, hanno portato a una riprogettazione contestuale all'azione di formazione. A tal proposito, si è optato per lo slittamento delle attività e si è stabilita l'elaborazione di un <i>feedback testuale</i> che, pubblicato sulla piattaforma Elly, costituisce un ulteriore materiale di riflessione nell'ambito della formazione. Tale aspetto sarà riproposto e sistematizzato per i gruppi C e A.</p> <p><i>NC<sup>1</sup></i>: si ravvisa la necessità di una migliore definizione dei tempi per lo svolgimento delle attività.</p> <p><i>NM<sup>1</sup></i>: si ravvisa la necessità di esplicitare le logiche che soggiacciono alle scelte formative al fine che esse possano essere oggetto di riflessione e potenziale condivisione.</p>

Tabella 10. Analisi qualitativa del diario di bordo

Che cosa restituiscono i dati? Le analisi delle annotazioni, condotte attraverso il metodo di categorizzazione a posteriori (Glaser, Strauss, 2009), hanno portato all'individuazione di alcuni temi salienti:

- a) La centralità del confronto con la committenza;
- b) La partecipazione dei corsisti;
- c) La condivisione degli elaborati prodotti;
- d) La gestione dei tempi

In primo luogo, il costante e approfondito confronto con la committenza si è rivelato un elemento fondamentale alla progettazione dell'intervento formativo: i dati rilevati mettono in luce la necessità di soffermarsi maggiormente sulle tematiche e sugli strumenti didattici, in un sistema sinergico di progettualità condivisa, al fine di non riproporre oggetti di riflessione già affrontati o strumenti didattici già utilizzati. In secondo luogo, lo scarso coinvolgimento dimostrato da parte dei corsisti, comporta la necessità di individuare delle tecniche più specifiche per sostenere la partecipazione: per esempio, l'attribuzione diretta del ruolo di *discussant* a gruppi di lavoro alternati è certamente apparsa una modalità vincente nell'engagement dei corsisti; tuttavia, non si può nascondere che le criticità riscontrate hanno comportato un'altalenante partecipazione che, a sua volta, ha determinato conseguenze anche a livello di clima di classe, soprattutto alla luce della monopolizzazione della "scena" da parte di alcuni soggetti. Sicuramente, si ravvisa la necessità di allargare, a tutte le attività laboratoriali previste dall'offerta formativa, l'applicazione di questa tecnica di coinvolgimento dei gruppi, in modalità alternata. In terzo luogo, le annotazioni pongono in evidenza come la condivisione degli elaborati prodotti dai corsisti sia percepita come un'azione di valorizzazione del lavoro svolto: la pubblicazione rende il materiale oggetto di condivisione, di ulteriore riflessione e di eventuale utilizzo da parte dei colleghi. Pertanto, consideriamo di diffondere i materiali esito della prima attività, e non solo della seconda. Infine, se le criticità emerse dal punto di vista organizzativo, come la predisposizione delle stanze Teams per lo svolgimento del lavoro di gruppo o l'elaborazione di un feedback testuale, sono state facilmente ovviate e hanno trovato una rapida soluzione, quelle relative alla definizione dei tempi si ripresentano per ciascuna realizzazione dell'intervento formativo e, al momento della compilazione del diario di bordo, non erano state individuate possibili soluzioni alternative. Ad oggi, non sono ancora state individuate soluzioni convincenti, se non la sacrificio di alcune tematiche per privilegiare una realizzazione più distesa delle attività; tuttavia, in considerazione dei bisogni formativi rilevati, si sottolinea la necessità di sostenere, la riflessione e la meta-riflessione su teorie e prassi, soprattutto nei contesti formativi, affinché il raccordo tra questi due elementi si costituisca come pratica sistematizzata nell'agire scolastico e promuova consapevolezza nell'insegnante.

In seconda battuta, le analisi effettuate sui dati raccolti dall'attività 1, ci hanno spinto a considerare alcuni elementi teorici che, oggetto di attenzione su nostra sollecitazione, sono risultati centrali nelle discussioni avvenute tra i corsisti: (1) le sfide dell'insegnante di sostegno, (2) la valorizzazione delle differenze e (3) il lavoro di rete. In particolare, con sfide, i corsisti fanno riferimento alle criticità che incontrano nella quotidianità scolastica, ed emergono la difficoltà nell'instaurare relazioni collaborative coi colleghi, nel percepirsi ascoltati entro l'équipe disciplinare, nel saper assumere i panni dell'altro, soprattutto

quando l'*altro* è la famiglia, e nel saper rispondere alle domande *difficili* poste dagli studenti. Rispetto a questi due ultimi temi, l'attività 1, che richiedeva di assumere il ruolo dei genitori, evidenzia come due gruppi su tre abbiano vestito i panni dell'insegnante di sostegno che instaura una relazione con la famiglia, piuttosto che le vesti della famiglia stessa, testimoniando come l'alleanza educativa debba ancora superare parecchie resistenze. Le domande *difficili* poste dagli studenti, invece, hanno fatto emergere come i docenti si percepiscano spesso incapaci: «Mi sento in colpa, perché sono impreparata...»; una corsista, in particolare, riporta di un episodio durante il quale una sua studentessa le domandava il perché i compagni di classe la deridessero: «Lei ha solo una disabilità fisica, non intellettuale... non capivo come mai la prendessero in giro e non ho saputo risponderle. Oggi, che ho scoperto che il corpo è oggetto di attenzione in questa fase di sviluppo, riesco a capire il perché...». All'incompetenza, i corsisti rispondono individuando nella sensibilità lo strumento per sopperire alle proprie incertezze: «A volte, poi, basta dimostrarsi sensibili...». Anche la *valorizzazione delle differenze* porta in primo piano come raramente si realizzino pratiche educativo-didattiche in tal senso e come una riflessione in questi termini non sia del tutto sistematizzata. Infatti, soltanto un gruppo esplicita la necessità di percorsi che non solo promuovano lo sviluppo di competenze specifiche nella persona con disabilità, ma che puntino alla messa a disposizione delle competenze sviluppate per l'intera classe, affinché davvero si realizzi un'inclusione sostanziale; i restanti gruppi si sono limitati a rilevare l'assenza di pratiche o progettualità di valorizzazione delle differenze, entro il sistema scolastico. Infine, anche il *lavoro di rete* e la sua importanza nella quotidianità scolastica è un altro tema di interesse per i corsisti. In termini di alleanza, il lavoro di rete vede la collaborazione tra i principali attori che ruotano attorno allo studente con disabilità: l'insegnante di sostegno, la famiglia, gli insegnanti disciplinari, i compagni di classe. Nella prospettiva raccolta, questa alleanza consente di sostenere il processo di elaborazione della disabilità nel nucleo familiare e individuare un linguaggio comune che permetta la comunicazione; in particolare, rispetto a quest'ultimo aspetto, emerge come, talvolta, si debbano scegliere le parole per dire e narrare collettivamente e culturalmente la disabilità.

### 2.3. *La fase finale*

La fase finale, realizzata a conclusione del percorso formativo, si è sviluppata a partire da tre obiettivi specifici e dalla conseguente scelta di metodi e strumenti. Serviamoci, un'ultima volta, di una schematizzazione (Tab. 11) per evidenziare la corrispondenza tra obiettivi e metodi/strumenti e dedichiamoci alla restituzione dei risultati.

#### **Fase finale**

<b>Obiettivi</b>	<b>Metodi e strumenti</b>	<b>Tempi di realizzazione</b>
(1) Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto: autoefficacia-importanza attribuita	Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita	Maggio-giugno, 2022

(2) Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto: gradimento	Questionario di gradimento	Maggio-giugno, 2022
(3) Acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo, in termini di dimensioni diverse per una valutazione di impatto rispetto alle ricadute nell'attività individuale e a livello di gruppo	Documenti progettuali	Giugno-luglio, 2022
	Questionario Autoefficacia-Importanza	Maggio-giugno, 2022
(4) Acquisire informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione, rispetto al processo-prodotto	Questionario Autoefficacia-Importanza attribuita	Maggio-giugno, 2022
	Documenti progettuali	Giugno-luglio, 2022
	Diario di bordo	Aprile-maggio, 2022
(5) Acquisire informazioni in termini di valutazione di efficacia e di efficienza del progetto di formazione, rispetto a sostenibilità, adattabilità, reiterabilità	Questionario di gradimento	Maggio-giugno, 2022
	Diario di bordo	Aprile-maggio, 2022

*Tabella 11. Obiettivi, metodi, strumenti e tempi di realizzazione previsti dalla fase finale del piano di monitoraggio e valutazione*

Il primo obiettivo, ovvero quello di acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo in termini di valutazione di impatto rispetto ad autoefficacia e importanza attribuita a specifiche aree di azione professionale, è stato perseguito attraverso la somministrazione di un questionario prima e dopo l'intervento, al fine di rilevare la percezione dei corsisti rispetto a tale costrutto.

Infatti, se, per un verso, la ricerca attuale individua l'esistenza di numerosi fattori che concorrono all'apprendimento del soggetto, come le competenze, le aspettative, le motivazioni, le risorse familiari, gli atteggiamenti e i comportamenti, e dimostra come tali elementi rappresentino una delle più grandi fonti di variazione sulle quali la scuola fatica ad intervenire (Milne, Plourde, 2006; Rothstein, 2010; Mullis et al., 2017), per l'altro, gli studi rilevano che il secondo fattore, che per importanza contribuisce allo sviluppo del soggetto e modera le differenze in ingresso, è dato dalla qualità dell'insegnante (OECD, 2005; Hattie, 2016; Zoppi, Pintus, *In press*). Nonostante non si ravvisi un pieno accordo su quali siano gli indicatori che definiscano la qualità del docente, vi è ampio riconoscimento nell'indicare, tra le tante, "la capacità di realizzare ambienti di apprendimento efficaci per diversi tipi di studenti [...], la capacità di saper scegliere tra una vasta gamma di strategie di insegnamento e la capacità di saper favorire un clima scolastico positivo nei termini di relazioni collaborative con studenti, famiglie e colleghi" (Zoppi, Pintus, 2023; OECD, 2005; 2014).

Al fine di rilevare la "confidenza" (Zoppi, Pintus, 2023) che gli insegnanti hanno con questo complesso multiforme di abilità, può essere utile riferirsi al costrutto di autoefficacia, intesa come la fiducia che il soggetto ripone nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire i corsi di azione richiesti per gestire potenziali situazioni e influenzarne gli esiti (Bandura, 1986; 1992) o, in altre parole, la rappresentazione che l'individuo ha di se

stesso in relazione ad un determinato campo di esperienza. In quanto tale, appare evidente come l'autoefficacia giochi un ruolo importante nel funzionamento dell'individuo: i pensieri autoreferenziali portano il soggetto a elaborare una precisa immagine di sé in relazione ad uno specifico ambito e a influenzarne il comportamento (Pajares, 1996; Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998; Baumeister et al., 2003; Smith e Mackie, 2007).

A partire sia da queste considerazioni, ovvero le differenze in ingresso degli studenti, la qualità dell'insegnante e l'autoefficacia, sia da un'idea di scuola democratica (Baldacci, 2020; Baldacci, et al., 2020), capace cioè di curare la crescita etico-sociale e intellettuale delle nuove generazioni, la sfida educativa attuale si individua nella necessità di promuovere una formazione degli insegnanti che sviluppi una pluralità di competenze di natura relazionale, oltre che culturale e didattica, e che sostenga una riflessione in tal senso, anche in termini di autoefficacia.

È su queste premesse che abbiamo costruito uno strumento conoscitivo finalizzato a rilevare l'efficacia percepita dall'insegnante in formazione in relazione allo specifico campo di esperienza dell'AMS, ovvero rispetto alla sua capacità di (1) promuovere il pensiero critico, (2) sviluppare la capacità argomentativa, (3) definire regole comunitariamente riconosciute e (4) instaurare relazioni positive con e tra gli studenti (Zobbi, Pintus, 2023). Il dispositivo esplorativo, che ha visto una fase iniziale di costruzione e validazione, ha l'obiettivo di indagare sia l'*efficacia percepita* dall'insegnante in formazione in relazione all'AMS, sia l'*importanza attribuita* alle dimensioni professionali indagate dalla scala dell'autoefficacia. In altre parole, ci si è domandati se le aree di azione sulle quali l'insegnante valuta la propria professionalità siano anche ritenute importanti per la professionalità stessa. La scelta, ispirata a precedenti studi (Cardarello et al., 2017; Gariboldi et al., 2021), è dettata dal presupposto che il confronto tra la rilevanza percepita e la percezione di autoefficacia dia luogo ad un indice, che noi abbiamo chiamato *discrepanza*, che esplicita lo scarto tra ciò che si ritiene importante e l'auto-valutazione delle proprie capacità, e che conduce ad una possibile riflessione sia rispetto ai bisogni formativi degli insegnanti, sia a come i percorsi formativi predisposti rispondano a tali bisogni.

Rispetto al processo di costruzione del dispositivo, esso è stato elaborato a partire da due aree di contenuto principali e, conseguentemente, ad alcuni strumenti esistenti in letteratura. Per la rilevazione dell'autoefficacia ci si è ispirati alla TSES, sviluppata da Tschannen-Moran e Hoy (2001) e utilizzata per indagare la *self-efficacy* degli insegnanti, in termini di (1) gestione della classe (*Classroom Management*), (2) coinvolgimento degli allievi (*Student Engagement*) e (3) strategie didattiche (*Instructional Strategies*). Per l'AMS, invece, abbiamo fatto riferimento a: lo (1) *School Moral Atmosphere Questionnaire* (Høst et al., 1998), validato anche in contesto italiano da Mancini e Fruggeri nel 2003, che indaga (a) la percezione della scuola come istituzione e come comunità, (b) il grado di collettivizzazione e (c) lo stadio della norma da parte degli studenti (Bacchini et al., 2008); (2) l'*Index per l'inclusione*, di Booth e Ainscow (2002) che, tra i vari indicatori, si occupa di rilevare (a) la costruzione di comunità, (b) l'affermazione di valori inclusivi e (c) il coordinamento dell'apprendimento; (3) l'*Argumentation Rating Tool (ART)* di Reznitskaya e Wilkison (2015) che indaga il ruolo dell'insegnante nel supportare il dialogo collaborativo e rigoroso tra studenti innanzi a questioni complesse.

Il riferimento a questi strumenti ci ha consentito di costruire un dispositivo esplorativo costituito da 33 item duplicati, che indagano l'autoefficacia percepita e l'importanza attribuita alle dimensioni professionali oggetto di auto-valutazione. Il dispositivo richiede all'insegnante in formazione di esprimere il proprio grado di accordo, attraverso scale auto-ancoranti a 10 punti, rispetto a una serie di affermazioni. Nello specifico, lo strumento indaga l'importanza attribuita e l'autoefficacia dell'insegnante in formazione rispetto alle sue capacità di: (1) promuovere il pensiero critico, (2) sviluppare la capacità argomentativa, (3) definire le regole comunitariamente riconosciute e (4) instaurare relazioni positive con e tra gli studenti.

Autoefficacia e importanza attribuita sono state esplorate prima e dopo la partecipazione al percorso formativo, al fine di rilevare la ricaduta dello stesso sulla percezione dell'insegnante in formazione (Gariboldi et al., 2021; Zobbi, Pintus, 2023): come già anticipato, il questionario è stato somministrato durante il primo incontro e durante l'ultimo; la sua compilazione ha richiesto dai 10 ai 15 minuti di tempo. Alla ricerca ha partecipato il 97,6% dei partecipanti alla formazione al tempo *ex ante* e il 92,8% al tempo *ex post*.

Sui dati rilevati sono stati condotti una preliminare analisi fattoriale e uno studio di affidabilità. L'analisi fattoriale, svolta con il metodo dei fattori principali (rotazione varimax) sull'intero campione, ha mostrato un buon grado di adeguatezza dei dati (Kaiser-Meyer-Olkin=0.922;  $[\chi^2(15) = 875.8, p < .000]$ ). Tuttavia, a differenza di ciò che ci si attendeva, è stato rilevato un unico fattore, composto da 15 item, che spiega il 67% della varianza. Lo studio di affidabilità conferma una buona coerenza interna della scala ( $\alpha = 0.95$ ). Pertanto, abbiamo considerato una scala ridotta, composta da 15 item, che rispettivamente indagano importanza attribuita e autoefficacia percepita dall'insegnante in formazione, in relazione al percorso formativo intrapreso. Abbiamo, dunque, calcolato due indici risultanti dalle medie dei 15 item individuati: uno relativo all'importanza attribuita e uno all'autoefficacia. Per stimare lo scarto tra essi, dalla loro differenza abbiamo estrapolato un terzo indice, quello di *discrepanza*, che abbiamo inteso come un indicatore del bisogno di formazione implicito avvertito soggettivamente dai partecipanti allo studio. A loro volta, i coefficienti di importanza attribuita, autoefficacia e discrepanza sono stati osservati in riferimento ad alcune variabili di sfondo<sup>16</sup> al fine di indagarne le relazioni esistenti.

Hanno risposto al questionario 81 soggetti, prevalentemente di genere femminile (81%), con un'età media di 36,6 anni ( $DS = 7,9$ ) e residenti per il 74,7% al nord, il 5,1% al centro e il 20,3% al sud Italia. Tra essi, il 96,2% dichiara di avere esperienze di docenza, con una media di 4,3 anni ( $DS = 2,2$ ). In particolare, il 6,3% ha svolto la propria attività di insegnante nella scuola primaria, il 78,5% nella scuola secondaria di I grado e l'11,4% in quella secondaria di II grado.

Quali analisi abbiamo svolto e che cosa restituiscono i dati?

Sugli indici calcolati di importanza attribuita, autoefficacia e discrepanza sono state condotte le analisi della varianza in riferimento alle variabili di sfondo, confrontandole al tempo ad inizio e fine percorso formativo. Per quanto riguarda l'importanza attribuita,

---

<sup>16</sup> Le variabili di sfondo che abbiamo considerato sono: (a) il genere, (b) l'età, (c) l'esperienza pregressa, (d) gli anni di insegnamento, (e) il grado scolastico dove i partecipanti hanno svolto prevalentemente la loro attività didattica, (f) il tempo rispetto all'intervento, ovvero *prima* o *dopo* la partecipazione al percorso formativo.

non emergono differenze statisticamente significative né *ex ante*, né *ex post* percorso, né in funzione del genere, dell'età, dell'esperienza pregressa, dell'anzianità di servizio e del grado scolastico. Per quanto riguarda l'autoefficacia, dalle analisi emerge, invece, una differenza di segno positivo *quasi* significativa tra i corsisti che hanno esperienza d'insegnamento pregresso nella scuola secondaria di I grado, ovvero nel grado di scuola coerente rispetto all'indirizzo del corso frequentato (Tab. 12).

### Analisi descrittive

Grado scolastico		Somma dei quadrati	Df	Media quadratica	F	Sig.
Primaria	Tra i gruppi	,146	1	,146	,421	,535
	Entro i gruppi	2,781	8	,348		
	Totale	2,927	9			
Secondaria di I grado	Tra i gruppi	3,756	1	3,756	3,630	,059
	Entro i gruppi	123,123	119	1,035		
	Totale	126,879	120			
Secondaria di II grado	Tra i gruppi	,137	1	,137	,095	,762
	Entro i gruppi	20,023	14	1,430		
	Totale	20,160	15			

Tabella 12. ANOVA autoefficacia in relazione all'AMS per grado scolastico in cui si è svolta prevalentemente l'esperienza pregressa

Infine, per quanto riguarda la discrepanza tra importanza attribuita ed autoefficacia, si rileva una differenza statisticamente significativa ( $F(1, 153) = 4.56, p = .034$ ). Di fatto, i dati riportano come a fine percorso si evidenzia una riduzione della distanza tra le due variabili considerate, motivata dall'aumento del senso di autoefficacia degli insegnanti in formazione (Fig. 8).

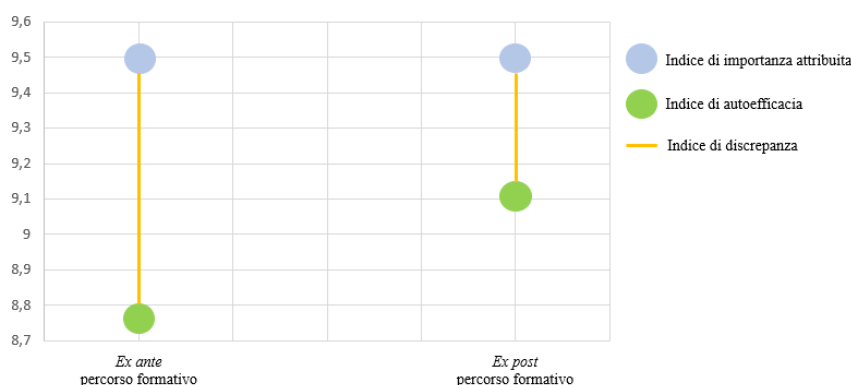


Figura 8. Indici di importanza attribuita, autoefficacia e discrepanza a inizio e fine percorso formativo

In altre parole, i dati mostrano come la distanza tra i punteggi relativi all'importanza attribuita alle aree di azione professionale e l'autovalutazione che l'insegnante ne dà diminuisca con il procedere del tempo, con un indice di maggior significatività per coloro che hanno esperienze pregresse nella scuola secondaria di I grado ( $F(1, 119) = 5.95, p = .016$ ; Tab. 13).

#### Analisi descrittive

Grado scolastico		Somma dei quadrati	Df	Media quadratica	F	Sig.
Primaria	Tra i gruppi	,077	1	,077	,228	,646
	Entro i gruppi	2,691	8	,336		
	Totale	2,767	9			
Secondaria di I grado	Tra i gruppi	4,431	1	4,431	5,949	,016
	Entro i gruppi	88,629	119	,076		
	Totale	93,060	120			
Secondaria di II grado	Tra i gruppi	,090	1	,090	,076	,787
	Entro i gruppi	16,576	14	1,184		
	Totale	16,666	15			

Tabella 13. ANOVA discrepanza in relazione all'AMS per grado scolastico in cui si è svolta prevalentemente l'esperienza pregressa

Il secondo obiettivo che ci siamo prefissati in questa fase finale prevedeva di acquisire informazioni sugli effetti del percorso formativo per la valutazione di impatto attraverso il gradimento espresso dai corsisti dopo la partecipazione all'intervento formativo. Per farlo, abbiamo predisposto un questionario quali-quantitativo che abbiamo somministrato durante l'ultimo incontro (maggio-giugno 2022), attraverso Microsoft Forms e che ha visto un tempo di compilazione di circa 5 minuti. Oltre ad alcuni dati di sfondo, come il genere, l'età, l'esperienza pregressa, il numero di anni di insegnamento e l'incarico più a lungo ricoperto, abbiamo chiesto ai corsisti di rispondere a 13 item, per raccogliere la loro opinione su: il grado di soddisfazione, quanto l'intervento formativo ha contribuito allo sviluppo delle competenze professionali, i temi di riflessione e le attività ritenuti più interessanti, se, in passato, avevano già riflettuto sul tema dell'AMS, ecc. Infine, nella parte conclusiva del questionario, abbiamo destinato una sezione aperta atta a raccogliere i suggerimenti per il miglioramento dell'intervento formativo; questa sezione non prevedeva l'obbligo di risposta. Hanno risposto al questionario l'intero campione, 83 soggetti, prevalentemente di genere femminile (80,5%), con un'età media di 36,75 anni ( $DS=7,8$ ). Tra il totale dei soggetti, il 90,2% dichiara di avere esperienze di docenza, con una media di 4,4 anni ( $DS=2,2$ ). Tra questi, il 6,1% ha svolto la propria attività di insegnante nella scuola primaria, il 76,8% nella scuola secondaria di I grado e il 7,3% in quella secondaria di II grado. Durante la propria esperienza professionale, il 26,8% è stato impiegato nell'attività di docenza disciplinare, mentre il 63,4% nell'attività di sostegno.

Per rilevare l'indice di gradimento rispetto agli ambiti individuati, sui dati abbiamo condotto uno studio delle frequenze; per la sezione finale, che raccoglieva i suggerimenti per il miglioramento del corso, abbiamo svolto un'analisi del contenuto con categorizzazione a posteriori.

Cosa restituiscono i dati? Riportiamo gli indicatori utilizzati per rilevare il gradimento percepito dai corsisti, servendoci di alcune rappresentazioni grafiche.

Nel complesso, i corsisti hanno manifestato un buon grado di soddisfazione rispetto alla proposta formativa: il 96,4% delle risposte oscilla tra *abbastanza* e *molto* (Fig. 9), e la maggior parte di loro ritiene che abbia rappresentato un valore aggiunto al CSS e che abbia contribuito allo sviluppo delle proprie competenze professionali (Fig. 10; Fig. 11).

Tra gli argomenti proposti, quelli ritenuti di maggior interesse sono *le relazioni sociali in connessione all'AMS* e *il ruolo del docente nell'influenzare l'AMS* (Fig. 12).

Invece, tra le strategie didattiche adottate per la comprensione dei temi proposti, sono apparse come più efficaci la *progettazione in piccolo gruppo di un intervento educativo sull'AMS* e la *riflessione e la discussione collegiale* (Fig. 13).

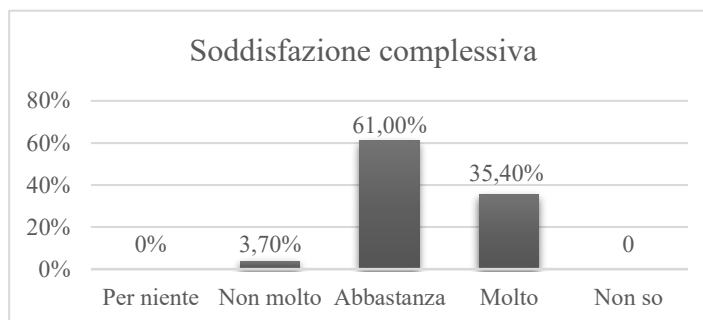


Figura 9. Soddisfazione complessiva rispetto alla proposta formativa

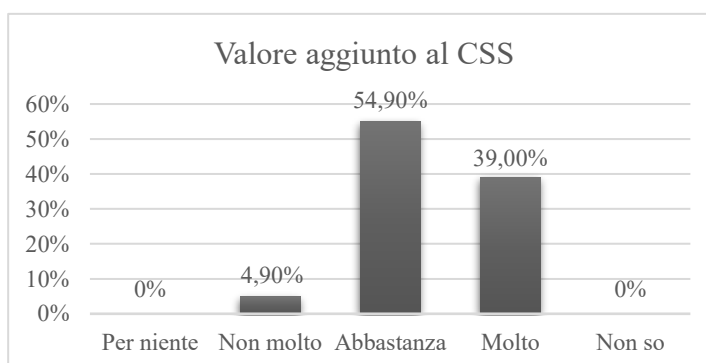


Figura 10. Valore aggiunto al CSS

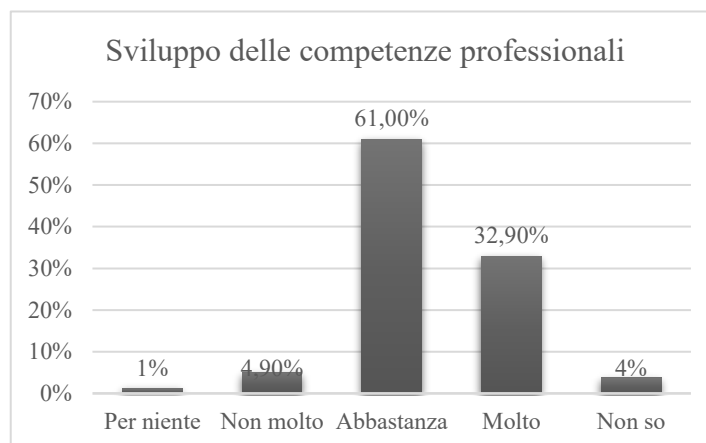
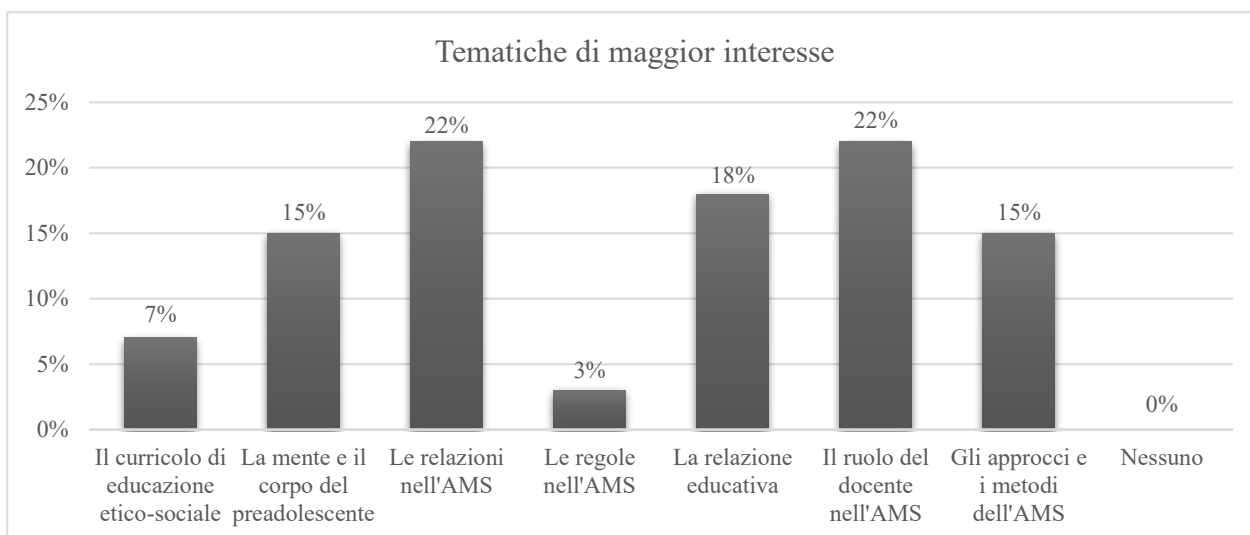
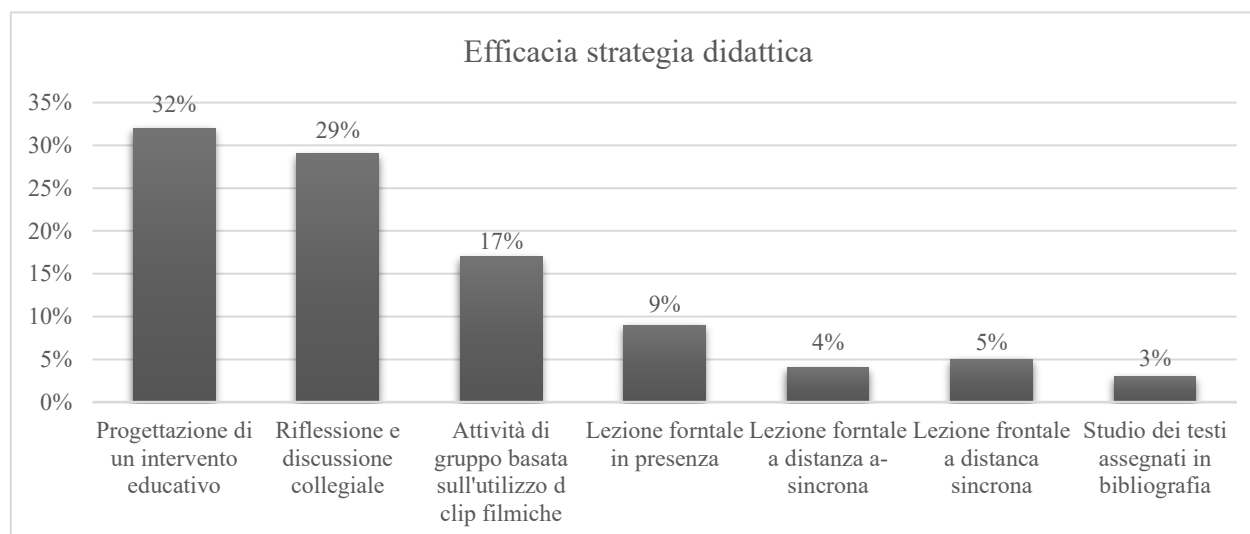


Figura 11. Contributo allo sviluppo professionale



*Figura 132. Tematiche risultate di maggior interesse*



*Figura 123. Strategie didattiche maggiormente funzionali alla comprensione dei temi proposti*

Il 62% dei corsisti dichiara di aver già riflettuto sul tema dell'AMS, di cui il 31% in parte, mentre il 23% sostiene di non aver considerato la tematica prima della partecipazione al percorso formativo; tra i partecipanti, il 96,3 % dichiara che i temi di riflessione proposti hanno accresciuto le loro conoscenze sull'AMS. In particolare, l'attività basata sull'utilizzo delle clip filmiche (attività 1) è stata valutata abbastanza interessante dal 57,3%, mentre la seconda, ovvero quella finalizzata alla progettazione di un intervento educativo sul tema dell'AMS, è stata valutata molto interessante dal 58,9% dei partecipanti (Fig. 14). Infatti, il 69,5% dei corsisti ha molto apprezzato svolgere attività in gruppo con i propri colleghi.

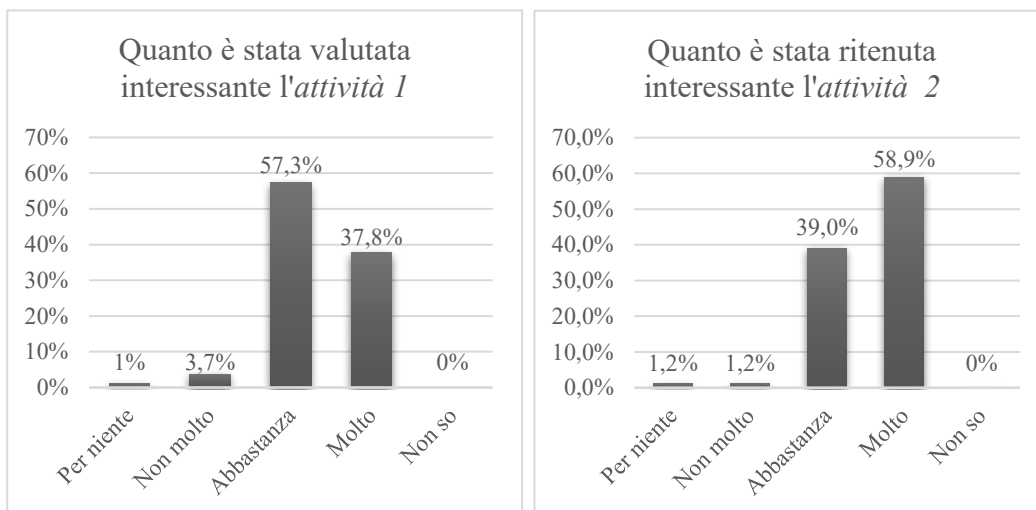


Figura 14. Grado di apprezzamento espresso per l'attività 1 e per l'attività 2

Infine, abbiamo chiesto loro di esprimere una valutazione sull'efficacia comunicativa dei conduttori e sulla soddisfazione rispetto alla modalità di lavoro adottata da loro stessi: il 91,5% ritiene che le modalità comunicative impiegati dai conduttori sono risultate efficaci e il 98,8% si dichiara soddisfatto della propria modalità di lavoro.

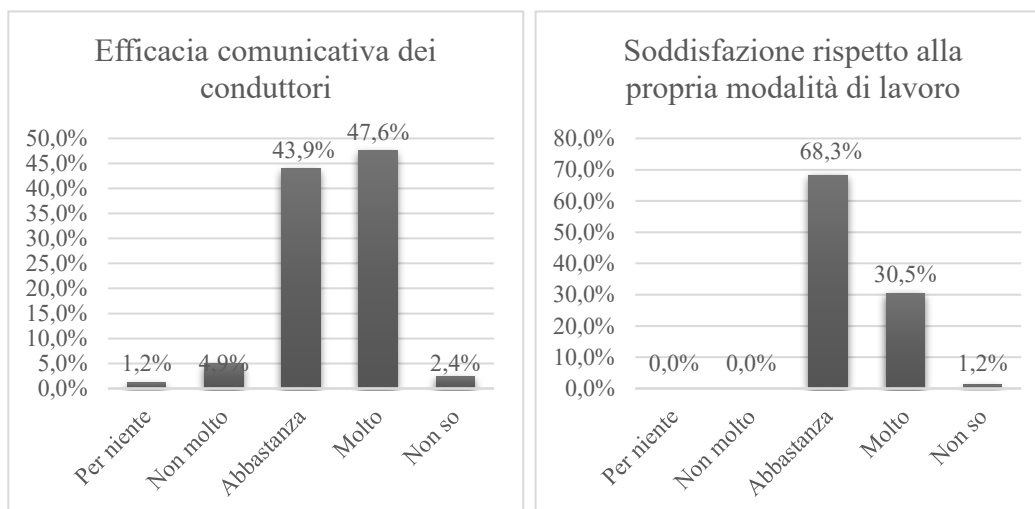


Figura 15. Efficacia comunicativa dei conduttori e soddisfazione percepita per dai corsisti rispetto alla propria modalità di lavoro

Infine, dall'analisi della sezione qualitativa, volta a raccogliere le impressioni da parte dei corsisti ed eventuali suggerimenti per il miglioramento del percorso formativo, emerge che il 51,8% ha restituito un proprio feedback. Tra le indicazioni raccolte, si consiglia di:

- ricorrere a tempi più distesi, rispetto alle attività laboratoriali proposte;
- dedicare maggior tempo all'attività di progettazione di un intervento educativo sull'AMS;
- prevedere una progettazione in collaborazione con i conduttori;
- prevedere un maggior coinvolgimento dei conduttori, in termini di feedback orale e contestuale, rispetto ai lavori elaborati dai corsisti;
- creare gruppi più piccoli;
- prevedere riflessioni e discussioni collegiali a partire da casi reali;
- fornire un maggior numero di esempi di interventi educativi realizzati nel contesto scolastico;
- prevedere l'analisi di progettazioni di interventi educativi;
- fornire esempi di *buone prassi* realizzate in contesto scolastico rispetto all'educazione etico-sociale;
- sottrarre tempo all'approfondimento delle tematiche di riflessione, per dedicarsi maggiormente alle esperienze laboratoriali;
- migliorare il raccordo tra laboratorio e committenza.

Il terzo e il quarto obiettivo, ovvero quelli finalizzati ad acquisire informazioni sugli esiti del percorso formativo per la valutazione d'impatto, in termini sia di ricadute nell'attività individuale e di gruppo, sia rispetto al processo-prodotto, sono stati perseguiti attraverso l'analisi dei dati raccolti con il questionario su autoefficacia e importanza attribuita – di cui rimandiamo a quanto riportato poco sopra – e attraverso l'analisi del contenuto dei documenti progettuali elaborati dai corsisti. Nello specifico, abbiamo proceduto individuando dei criteri di valutazione, allo scopo di classificare i progetti, analizzarli singolarmente e, poi, sviluppare un confronto tra essi. Il fine è quello di individuare i punti di forza e i punti di criticità ravvisabili nei documenti progettuali elaborati, per poter identificare le zone di luce che – cautamente – testimoniano la riuscita del percorso formativo e le zone d'ombra che mostrano, invece, la necessità di ripensamenti in termini di progettazione e *ri*-progettazione del percorso formativo.

Nello specifico, i criteri di valutazione che, dunque, sono stati considerati sono:

1. Destinatari
2. Finalità
3. Obiettivi
4. Strategie didattiche utilizzate
5. Piano della documentazione
6. Piano della valutazione
7. Punti di forza
8. Punti di criticità.

Abbiamo proceduto con l'analisi dei documenti progettuali considerando i criteri 1-6 (Tab. 14); ciò che è emerso da questa prima analisi ci ha consentito di elaborare una seconda griglia nella quale abbiamo rilevato i punti di forza e di criticità emersi (Tab. 15).

	<b>Denominazione del progetto</b>	<b>Destinatari</b>	<b>Durata</b>	<b>Finalità</b>	<b>Obiettivi</b>	<b>Strategie didattiche</b>	<b>Piano della documentazione</b>	<b>Piano della valutazione</b>
1.	<i>Laboratorio di educazione socio-emotiva</i>	Studenti classe I <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (24 studenti: 14 M; 10 F; uno studente con disregolazione emotivo-comportamentale)	Secondo quadrimestre	Promuovere una connessione tra le proprie e altrui emozioni, al fine di favorire lo sviluppo di competenze prosociali	Accrescere la consapevolezza rispetto alle proprie e altrui emozioni. Sviluppare l'empatia	Lezioni frontali; cooperative learning; circle time; peer tutoring; project work; role play; lavoro individuale	Elaborati prodotti dai ragazzi; riprese video; fotografie	Questionari pre-post intervento sulla percezione dell'AMS; Padlet al fine di raccogliere le opinioni degli studenti coinvolti
2.	<i>Un mare d'amare</i>	Studenti classe II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (20 studenti, 12 M, 8 F; uno studente con certificazione L.104/92)	/	Realizzare un cortometraggio ambientato sulle spiagge di Otranto, al fine di trasformare gli studenti in esperti conoscitori del territorio	Acquisire conoscenze scientifiche e storiche. Approfondire il tema della bio-diversità, dei Global Goal 2030 e dello sviluppo sostenibile.	Circle time; cooperative learning; debate; service learning; co-teaching; outdoor learning	/	Valutazione degli apprendimenti pre-post intervento educativo; autovalutazione sulla percezione di benessere durante lo svolgimento delle attività
3.	<i>Educazione alla diversità</i>	Studenti classe I <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (26 studenti: 2 alunne con	4 settimane	/	Sviluppare le competenze prosociali; sviluppare le competenze metacognitive	Brainstorming; cooperative learning; learning by doing; problem solving; role playing	Griglie osservative, cartelloni, foto, video, presentazioni condive	Test degli apprendimenti; feedback durante lo svolgimento delle attività; Griglia osservativa;

		disabilità sensoriale e 3 alunni con DSA)						Test di autovalutazione o gradimento
4.	/	Studenti classe II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (22 studenti; uno studente con certificazione L.104/92)	3 settimane	/	Sviluppare l'empatia. Identificare e comprendere le emozioni proprie e altrui. Relativizzare il proprio punto di vista. Comprendere la coerenza e la discrepanza tra la percezione di sé e l'ideale desiderato	Role playing; giochi di simulazione; scrittura autobiografica	/	Autovalutazione
5.	<i>Strade che s'incontrano</i>	Studenti classe III <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (26 studenti, 12 M, 14 F; due studentesse con certificazione L.104/92; 3 studenti con	20 ore	/	Promuovere il pensiero critico. Incentivare la partecipazione. Migliorare la consapevolezza di sé. Comprendere i sentimenti altrui.	Drammatizzazione; role playing; brainstorming; circle time; dibattito; peer tutoring; cooperative learning	/	Valutazione della partecipazione: diario di bordo; schede autosvalutative; griglia osservativa; valutazione delle attività proposte

		DSA; uno studente NAI; 5 studenti di origine straniera)			Educare alla cittadinanza e all'inclusione. Creare collaborazione nel gruppo classe			
6.	<i>In montagna con il clima giusto</i>	Studenti di età compresa tra gli 11 e i 13 anni, scuola secondaria di I grado	2 mesi (8 incontri)	Migliorare il clima all'interno di una pluriclasse di una piccola scuola di montagna	Acquisire le competenze emotivo-relazionali. Prevenire l'abbandono scolastico. Sviluppare le relazioni tra pari. Sviluppare l'autoregolazione; Sviluppare il senso di appartenenza	Analisi critica di clip filmiche; circle time; cooperative learning; brainstorming; peer-tutoring; lezione frontale	Documentazione progettuale	Valutazione del clima iniziale. Valutazione e autovalutazione
7.	<i>La normalità non esiste, è una pura illusione</i>	Studenti di età compresa tra i 13 e i 14 anni, scuola secondaria di I grado (presenza di studenti con	/	/	Conoscere i bisogni educativi speciali, la nozione di neurodiversità, conoscenze multiple. Aumentare il senso di autoefficacia.	Storytelling, analisi di un cortometraggio	/	Feedback prodotto dai destinatari. Osservazione conclusiva. Autovalutazione.

		origine multiculturale e con DSA)			Promuovere l'empatia. Apprezzare le differenze. Promuovere il benessere di tutti			
8.	<i>Immagina come immagino</i>	Studenti classe II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado	4 ore (2 incontri)	Promuovere una riflessione sull'utilizzo improprio dei contenuti audiovisivi (contraddistinti per aggressività iconica)	Interiorizzare il rispetto delle regole. Sviluppare la capacità critico-riflessiva sul tema dell'aggressività iconica. Riconoscere le emozioni proprie e altrui. Sviluppare la capacità di dialogo	Analisi critica di un dilemma morale e di un film; brainstorming; lezione partecipata	Diario di bordo; materiale digitale elaborato	Valutazione del percorso, della partecipazione, del saper lavorare in gruppo
9.	<i>Da bruco a farfalla</i>	Studenti classe II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado	9 ore	Favorire le competenze sociali e civiche. Promuovere la valorizzazione delle differenze. Promuovere la partecipazione attiva	Assumere atteggiamenti e comportamenti di partecipazione attiva. Sviluppare la convivenza civile. Comprendere il significato delle regole.	Analisi critica di un cortometraggio; dibattito; lavoro in gruppi; project work	Elaborato prodotto	Griglia osservativa (indicatori: partecipazione, comportamento)

10	<i>Io sono l'altro, l'altro sono io...</i>	Studenti classe I <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (studenti stranieri, con DSA)	6 ore	Favorire la riflessione metacognitiva, l'autoconsapevolezza. Educare all'empatia. Promuovere l'ascolto la comunicazione	Sviluppare le competenze chiave (comunicare nella lingua madre, imparare ad imparare, competenze digitali, sociali e civiche)	Brainstorming, attività a coppie, role playing, co-teaching, CLIL	Griglie di osservazione (checklist, note di campo) Schede di autovalutazione	Valutazione (indicatori: partecipazione, disponibilità all'ascolto, ricerca delle informazioni, uso delle tecnologie, riflessività, rispetto dell'altro, capacità di autovalutazione)
11	<i>imPARIamo ad essere PARI</i>	Studenti classe III <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado	10 ore (5 incontri)	Educare alla parità dei sessi. Prevenire la violenza di genere. Prevenire le discriminazioni.	Conoscere la normativa di riferimento: ob. 5, Agenda 2030. Riflettere criticamente sulla relazione tra i due generi. Riconoscere le forme di discriminazione. Superare la percezione stereotipata dei ruoli. Promuovere il cambiamento della coscienza collettiva	Brainstorming, circle time, project work	Coinvolgimento dei docenti disciplinari	Diario di bordo, materiali prodotti, osservazione e valutazione dell'apprendimento

12	<i>Appetito sociale</i>	Studenti classe II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (21 studenti, di cui uno studente con disturbo emozionale e ritardo cognitivo lieve)	22 ore	/	Riflettere/imparare a discutere/ sull'importanza di una corretta alimentazione. Comprendere gli squilibri legati alla disponibilità di cibo nel mondo. Promuovere un contesto inclusivo. Potenziale la capacità empatica	Cooperative learning, brainstorming, role playing, learning by doing, problem solving	Video, foto, griglie osservative	Rilevazione delle opinion/atteggiamenti alimentari; schede di valutazione formativa; rubrica; scheda di autovalutazione
13	<i>Senza etichette: IO, tu, nOI</i>	Studenti classe I <sup>a</sup> , II <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado	Intero anno scolastico	Promozione dell'io consapevole, per la creazione di un noi consapevole, per arginare il pregiudizio attraverso la riflessione e il confronto	Acquisire informazioni sulla "diversità" Saper riconoscere gli stereotipi e i pregiudizi. Sensibilizzare al rispetto. Sviluppare una cittadinanza democratica	Brainstorming, analisi clip filmiche, cooperative learning	Schede di valutazione, griglie osservative	Schede di osservazione, checklist, valutazione degli elaborati, diario di bordo

14	/	Studenti classe III <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado	Intero anno scolastico	Rielaborare il concetto di regola, acquisire coesione, aumentare la tolleranza, il rispetto e la comprensione	Acquisire competenze di collaborazione. Acquisire la conoscenza delle regole. Sviluppare il rispetto del contesto scolastico (compagni, professori). Potenziare la capacità di lavorare in gruppo	Brainstorming, scrittura creativa, drammatizzazione, circle time, cooperative learning, role playing	Documentazione prodotta dai docenti (diario di bordo)	Albero delle emozioni; questionario di autovalutazione; Valutazione (indicatori: coesione, creatività, risoluzione dei problemi, comunicazione)
15	<i>ORIENTIAMOCI</i>	Studenti classe III <sup>a</sup> , scuola secondaria di I grado (20 F, 10 M; 2 studenti con DSA, 1 con svantaggio socioeconomico, 2 NAI)	16 ore	Promuovere la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità, nella costante relazione con l'ambiente e l'altro.	Leggere e interpretare le carte topografiche. Conoscere e saper utilizzare gli strumenti per orientarsi. Conoscere e rispettare le regole del gioco. Padroneggiare le capacità coordinative e di orientamento nello spazio	Orienteering, peer-tutoring, problem solving, cooperative learning, brainstorming	/	Criteri di valutazione: livello di partenza, impegno, partecipazione, cooperazione, conoscenza dei contenuti disciplinari, accuratezza dei lavori svolti

Tabella 14. Analisi dei documenti progettuali mediante i criteri 1-6

	<b>Denominazione del progetto</b>	<b>Punti di forza</b>	<b>Punti di criticità</b>
1.	<i>Laboratorio di educazione socio-emotiva</i>	Coerenza tra finalità, tempi di realizzazione, destinatari dell'intervento e alcuni degli obiettivi educativi previsti. Anche le strategie didattiche sono in linea con le finalità generali.	AMS implicita Parziale incoerenza tra la valutazione prevista e le finalità/obiettivi dell'intervento. Non misurabilità di alcuni obiettivi
2.	<i>Un mare d'amare</i>	Coerenza tra destinatari, finalità, obiettivi e strategie didattiche e piano della valutazione.	Assenza di tempi e documentazione. Completa estraneità rispetto al tema dell'AMS.
3.	<i>Educazione alla diversità</i>	Coerenza tra obiettivi educativi e strategie didattiche	AMS implicita Incompatibilità tra gli obiettivi educativi e l'arco temporale di realizzazione del progetto. Incoerenza tra piano della valutazione e obiettivi educativi. Assenza delle finalità
4.	/	Coerenza tra gli obiettivi <i>identificare e comprendere le emozioni</i> o <i>relativizzare</i> con le strategie didattiche	AMS implicita Incompatibilità tra gli obiettivi educativi e l'arco temporale di realizzazione del progetto. Non misurabilità di alcuni obiettivi Incoerenza tra gli obiettivi e la valutazione prevista. Assenza della documentazione
5.	<i>Strade che s'incontrano</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, obiettivi, strategie didattiche e piano della valutazione	AMS implicita Assenza delle finalità Assenza della documentazione
6.	<i>In montagna con il clima giusto</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, obiettivi, strategie didattiche e piano della valutazione Valorizzazione e tematizzazione dell'AMS	Ambiziosità di alcuni obiettivi Documentazione imprecisa Assenza di una valutazione finale sull'AMS
7.	<i>La normalità non esiste, è una pura illusione</i>	Coerenza tra alcuni obiettivi e strategie didattiche	AMS implicita Assenza di tempi di realizzazione, finalità, documentazione. Incoerenza tra alcuni obiettivi e alcune strategie didattiche

			Incoerenza tra obiettivi e piano della valutazione Non misurabilità di alcuni obiettivi
8.	<i>Immagina come immagino</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, finalità, obiettivi, strategie didattiche, documentazione, del piano della valutazione	AMS implicita
9.	<i>Da bruco a farfalla</i>	Coerenza tra destinatari, finalità, obiettivi, strategie didattiche, documentazione, piano della valutazione	AMS implicita Non misurabilità di alcuni obiettivi Incompatibilità tra le finalità, alcuni obiettivi e l'arco temporale di realizzazione del progetto.
10.	<i>Io sono l'altro, l'altro sono io...</i>	Coerenza tra destinatari, finalità, obiettivi, strategie didattiche, documentazione e piano della valutazione	AMS implicita Incompatibilità tra le finalità, gli obiettivi educativi e l'arco temporale di realizzazione del progetto.
11.	<i>imPARIamo ad essere PARI</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, finalità, alcuni obiettivi, strategie didattiche, piano della valutazione	AMS implicita Incompatibilità tra alcuni obiettivi educativi e l'arco temporale di realizzazione del progetto Documentazione imprecisa
12.	<i>Appetito sociale</i>	Impossibilità di valutare la coerenza tra i tempi di realizzazione e gli obiettivi. Coerenza tra destinatari, obiettivi, strategie didattiche, documentazione e valutazione	Completa estraneità rispetto al tema dell'AMS Assenza di finalità
13.	<i>Senza etichette: IO, tu, nOI</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, obiettivi, strategie didattiche, documentazione, valutazione	AMS implicita
14.	/	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, finalità, obiettivi, strategie didattiche, documentazione, valutazione	AMS implicita
15.	<i>ORientiAMOci</i>	Coerenza tra destinatari, tempi di realizzazione, finalità, obiettivi, strategie didattiche, piano della valutazione	Completa estraneità rispetto al tema dell'AMS. Assenza della documentazione

Tabella 15. Analisi dei documenti progettuali mediante i criteri 7-8

Quali riflessioni possiamo trarre, a fronte degli elementi emersi? L'analisi dei documenti progettuali, attraverso i criteri di valutazione individuati, pone in luce una serie di punti di forza e di criticità. Rispetto ai primi, emerge come i corsisti abbiano individuato con facilità: i destinatari del progetto, specificando la composizione della classe e le sue caratteristiche; i tempi di realizzazione, attraverso una scrupolosa scansione e suddivisione delle fasi di sviluppo dell'intervento progettato; le strategie didattiche, che sono parse coerenti con il percorso formativo proposto. Frequentemente, i corsisti ricorrono alla riflessione e alla discussione condivisa, per esempio scegliendo *circle time*, *cooperative learning*, dibattito, *brainstorming*, come metodologie che richiedono un costante confronto con l'altro e una condizione di apertura. Ritorna anche l'impiego del *role playing*, della drammatizzazione e dei giochi di simulazione, anche mediante il teatro, al fine di promuovere l'assunzione dei panni dell'altro. Infine, il medium scritto-iconografico-filmico trova un proprio spazio tra gli strumenti didattici adottati, sia attraverso lo storytelling, sia attraverso l'analisi di cortometraggi o pellicole cinematografiche. Pertanto, registriamo una generale coerenza tra i destinatari, la formulazione degli obiettivi e le strategie didattiche selezionate. In tal senso, anche i piani della valutazione e della documentazione tendono ad essere congruenti con gli elementi appena considerati. Tra gli elementi di criticità emerge, in primo luogo, una carente tematizzazione dell'AMS nelle finalità e negli obiettivi perseguiti dai progetti: se, infatti, per un verso, si individuano una serie di azioni finalizzate allo sviluppo di competenze inquadrabili nell'ambito etico-sociale e che, certamente, concorrerebbero al miglioramento dell'AMS – come il saper comprendere le emozioni proprie e altrui, il saper riconoscere gli atteggiamenti di discriminazione di genere, il saper valorizzare le differenze, il saper comprendere la dimensione normativa di un contesto – per l'altro, si rintraccia raramente esplicito riferimento all'AMS (un solo progetto); tre progetti su 15, poi, restituiscono la completa estraneità rispetto al tema. In particolare, rispetto alle finalità, che in generale appaiono abbastanza coerenti, seppur ambiziose, si ravvisa la loro assenza in cinque documenti progettuali su 15. A cascata, anche gli obiettivi contengono una serie di criticità. Infatti, se in generale i corsisti dimostrano di aver chiaro cosa siano gli obiettivi di apprendimento – che impiegano frequentemente, forse perché più familiari nell'ambito della attività didattiche – appaiono maggiormente disorientati da quelli di cambiamento personale e organizzativo. Di fatto, questi ultimi sono mal formulati e difficilmente perseguibili e/o misurabili nella concretezza educativa, in particolare se rapportati ai tempi di realizzazione previsti: si prenda in considerazione, per esempio, l'obiettivo di “imparare ad imparare”, da realizzare in sei ore complessive di intervento educativo. Anche i piani della documentazione e della valutazione mostrano debolezze. Per quanto riguarda il primo, sei progetti su 15 non prevedono il piano della documentazione; tuttavia, i restanti lo definiscono con sufficiente chiarezza, individuando in video, fotografie, elaborati prodotti dai destinatari, griglie osservative, diari di bordo e checklist, le tracce da raccogliere. Il piano della valutazione mostra una configurazione simile: i documenti progettuali alternano la scelta di schede osservative, checklist, questionari, valutazioni ed autovalutazioni. Tuttavia, raramente si rintracciano gli indicatori o quali costrutti si intende indagare per rilevare l'impatto della proposta educativa.

Il quinto obiettivo, che prevedeva di acquisire informazioni rispetto alla sostenibilità, adattabilità e reiterabilità dell'intervento formativo, è stato perseguito attraverso un approccio quali-quantitativo sia attraverso il diario di bordo, sia attraverso il questionario di gradimento. Che cosa emerge dai dati raccolti, se presi in considerazione attraverso questa prospettiva? Circa la *sostenibilità*, sia i conduttori, sia i destinatari hanno esplicitato una difficile gestione dei tempi. Più volte, i conduttori hanno riportato la mancanza di tempo rispetto alle attività da svolgere, che ha comportato il protrarsi delle stesse oltre il tempo stabilito e la riduzione degli spazi dedicati ai temi di riflessione. Anche i destinatari denunciano una sostenibilità parziale dell'intervento in termini di scansione dei tempi: nel questionario di gradimento, i corsisti esprimono la necessità di avere tempi più distesi. Infatti, alla domanda "Quali suggerimenti daresti per il miglioramento del Laboratorio?" alcuni hanno risposto: «Tempi di lavoro più rilassati»; «Meglio fare meno con un clima più disteso»; «Rivalutare il tempo a disposizione per l'attività di elaborazione del progetto formativo»; «Fornire più tempo per l'attività di gruppo». Al contrario, la qualità e la quantità dei materiali proposti appare sostenibile e i temi di riflessione sono percepiti comprensibili. In merito all'*adattabilità*, ovvero compatibilità con i destinatari, con il contesto fisico, con le risorse disponibili e con le strumentazioni utilizzate, l'intervento formativo è risultato essere applicabile. Tuttavia, proprio perché è stato progettato per un contesto specifico (modalità mista per un massimo di 20 ore complessive) e in risposta alla natura laboratoriale del percorso, ci siamo interrogati sulla sua adattabilità ad altri contesti formativi. Il tema dell'AMS è complesso e tiene in sé una serie di componenti che difficilmente possono essere disgiunte: per esempio, se l'intento è di promuovere nei destinatari la riflessione e la capacità di progettare interventi educativi per l'AMS, sarebbe difficile prevedere una formazione che tenga conto solo della dimensione relazionale e non di quella normativa, o che tralasci la relazione educativa e il ruolo giocato dall'insegnante. Infine, anche rispetto alla reiterabilità, il percorso formativo ci è parso replicabile, proprio perché è stato realizzato più di una volta dai conduttori, che hanno ripetuto la stessa proposta formativa con tre gruppi distinti. L'analisi dei dati raccolti ha consentito ai conduttori di affinare il tiro e apportare alcune modifiche come, per esempio, l'attenzione verso alcuni temi, che non potevano essere tralasciati, e il trascurarne altri, perché già considerati nell'ambito del CSS. Tuttavia, i dubbi rispetto alla riproducibilità dell'intervento formativo ritornano: e se quest'ultimo venisse affidato a conduttori terzi?

## Conclusioni

La letteratura che si è occupata di indagare il costrutto di AMS ha posto in luce come i soggetti che abitano un ambiente costruiscano una cultura condivisa che, a partire dalle relazioni sociali e dal quadro normativo-valoriale, si esprime attraverso un complesso di aspettative, convenzioni, sistemi di significato e prassi quotidiane. Tale cultura organizzativa trova realizzazione attraverso quei processi partecipativi, che vedono nella riflessione, nella discussione e nella negoziazione, i mezzi per generare sia senso di appartenenza, partecipazione attiva e coesione, sia prassi via via più sistematizzate e tipiche di un contesto. Ma cosa accade quando la costruzione della cultura scolastica trova degli ostacoli? Quando gli insegnanti percepiscono che la condivisione di finalità educative, di obiettivi, di rappresentazioni sociali di scuola, di insegnante, di studenti non sono oggetto di condivisione? Cosa accade quando queste crepe si ripercuotono sull'AMS e sugli insegnanti, che si percepiscono spesso incapaci di gestire la complessità che sempre più innerva la quotidianità scolastica?

In questa logica, abbiamo tentato di raccogliere le opinioni di insegnanti aspiranti e in servizio rispetto ai bisogni formativi che connettono all'AMS, per poter individuare quegli elementi che, riconoscibili perché menzionati dagli insegnanti stessi, possano orientare la progettazione di interventi formativi a loro rivolti. L'analisi che abbiamo svolto ci ha restituito alcuni fattori che sono ricorrenti e che, di fatto, influenzano sia la percezione, sia la gestione dell'AMS: le differenti rappresentazioni di scuola, di insegnante, di studente, che generano immagini eterogenee dei mandati e dei ruoli in capo al docente; le difficoltà nell'argomentare le proprie scelte educativo-didattiche, manifestate in una clamorosa incapacità di educare alle differenze; le discriminazioni testimoniate e attuate dai docenti curricolari nei confronti dei colleghi di sostegno, che sempre più si percepiscono isolati nel gestire la complessità quotidiana e disconosciuti nel proprio ruolo; la reticenza nel collaborare; l'incapacità nell'instaurare relazioni efficaci; l'incapacità di far fronte al senso di solitudine e di vedere nella collegialità uno degli strumenti dell'agire educativo; l'alleanza scuola-famiglia, di frequente minata da fratture, che generano conflitti di lealtà nel minore.

Pertanto, il nostro obiettivo è stato quello di portare l'attenzione sulla necessità di sistematizzare concezioni, culture, stili e prassi educativo-didattiche che si aprano all'altro e che, in questa logica, divengano patrimonio della professionalità docente; una sorta di attenzione o di competenza che, in altre parole, potremmo chiamare il *saper curare l'AMS*. Per perseguirlo, abbiamo ritenuto rilevate e, al contempo, urgente immaginare percorsi formativi che:

- promuovano una riflessione sulle rappresentazioni di scuola, di insegnante, di famiglia e di studente;
- favoriscano la sistematizzazione di concezioni, culture, stili e prassi educativo-didattiche aperte all'altro, affinché divengano patrimonio della professionalità docente;
- fortifichino le competenze comunicative, argomentative e collaborative dell'insegnante;
- sostengano l'educazione alle differenze, al fine di gestire con maggior consapevolezza le situazioni sfidanti, perché specifiche, della quotidianità;
- regolarizzino le pratiche di collaborazione, sia per sopperire alla frammentarietà percepita, sia per promuovere la discussione, la negoziazione e la condivisione di prospettive e progettualità.

Infatti, la necessità di costruire ambienti di cura, per un verso, e di sostenere la professionalità del docente, per l'altro, chiamato sempre più frequentemente a confrontarsi con situazioni sfidanti e complesse, ha generato l'idea di progettare un intervento formativo che, rivolgendosi agli insegnanti in formazione, promuovesse la riflessione sull'AMS. L'intervento formativo è stato pensato per lo specifico campione degli insegnanti in formazione impegnati nel conseguimento del titolo di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, iscritti al Corso per la scuola secondaria di I grado, presso l'Università di Parma. Come abbiamo visto, a loro abbiamo rivolto un intervento formativo che si è articolato in quattro incontri, per introdurre ed esplicitare la dimensione etico-morale della pratica educativa e approfondire il tema dell'AMS. Come abbiamo ampiamente descritto, l'intervento formativo ha visto l'alternanza di tematiche di riflessione ad attività laboratoriali. Le prime, sono state selezionate a partire dagli studi condotti fino ad oggi sull'oggetto di ricerca, dai bisogni formativi emersi, dalle ricerche realizzate sulla percezione dell'AMS (Zobbi, 2023) e dalle esigenze espresse dalla committenza. La scelta delle attività laboratoriali è avvenuta, invece, a partire dalle tematiche di riflessione selezionate e dai bisogni formativi rilevati, nella logica, però, sia di costruire momenti di riflessione e dialogo condiviso, in quanto individuati come strumenti fondanti dell'agire scolastico, sia di progettazione educativa, al fine di fornire uno strumento operativo capace di sostenere i processi di inclusione e l'intenzionalità che guida il docente. In particolare, le richieste di una progettazione di gruppo e non individuale, la presentazione in plenaria dei lavori elaborati e non la sola consegna ai conduttori e la creazione di uno spazio confronto attivo, mediante il ruolo di *discussant*, erano metodologie finalizzate a consapevolizzare rispetto alle proprie rappresentazioni di scuola, di studente, di insegnante e sostenere le capacità del docente di comunicare, di argomentare le proprie scelte, di collaborare, di educare alle differenze, di sistematizzare concezioni, culture, stili e prassi educativo-didattiche aperte all'altro.

Contestualmente alla progettazione e alla realizzazione dell'intervento formativo, abbiamo sviluppato un piano di monitoraggio e valutazione che ci ha restituito un quadro complesso di fattori. Crediamo, infatti, che per rispondere al mondo delle attese e al mondo delle necessità, occorra curare attentamente la qualità della formazione, in quanto fattore determinante nella costruzione delle professionalità. Ed è per rispondere a questo mandato, che soggiace trasversalmente al mondo della formazione, che abbiamo tentato

di organizzare un piano di monitoraggio e valutazione che restituisse una visione il più possibile panoramica dell'intervento formativo svolto, attraverso la scelta di fasi, metodi e strumenti il più possibili integrati tra loro. Per questa ragione non abbiamo scelto approcci soltanto quantitativi o qualitativi, ma abbiamo tentato di combinare gli uni con gli altri: ci siamo serviti sia di strumenti qualitativi, come il diario di bordo, il focus group, l'intervista alla committenza, l'intervista all'esperto, i documenti progettuali e gli strumenti digitali, sia di strumenti quantitativi, come il questionario sull'autoefficacia e l'importanza attribuita alle aree di azione professionale e il questionario di gradimento. In generale, l'utilizzo integrato di questi dispositivi ci ha consentito di tenere traccia dell'andamento del percorso formativo e di individuare alcuni elementi di criticità. Ed è proprio rispetto a questi ultimi che vorremmo soffermarci in queste battute conclusive.

Il piano di monitoraggio e valutazione ha evidenziato cinque principali fattori che inducono ad un ripensamento in termini di riprogettazione per questo intervento e che, in generale, potrebbe essere utile considerare in vista della progettazione di altri interventi formativi futuri: (1) l'unità tra committenza e progettisti, (2) l'individuazione di strategie didattiche che favoriscano il coinvolgimento dei partecipanti, (3) la calibrazione puntuale dei tempi di realizzazione dell'intervento formativo, (4) la disposizione di un complesso di materiali che attingano, il più possibile, alla realtà e permettano una riflessione sulla concreta azione educativa e (5) la progettazione di interventi su misura.

Passiamoli in rassegna.

Il primo luogo, la condizione che vede un progettista-formatore ingaggiato per la progettazione-realizzazione di un intervento formativo comporta prendere in considerazione quello che il "mondo delle necessità" (Felini, 2020), ossia ciò che il committente richiede per la realizzazione dell'intervento. Ciò implica la costruzione di una stretta collaborazione tra coloro che sono stati ingaggiati e coloro che ingaggiano, in termini sia di comprensione delle aspettative da parte dei primi verso i secondi, sia di analisi delle linee stabilite dall'ente organizzatore, elaborate con probabilità alla luce delle esperienze formative pregresse e delle normative in vigore. Se, poi, l'intervento formativo è una sezione di un più ampio programma di formazione, la progettazione collegiale si fa ancora più necessaria. È vero che, se la committenza ha demandato la progettazione e l'erogazione dell'intervento è perché certamente non può occuparsi né della programmazione, né della realizzazione dell'intervento stesso, tuttavia, un raccordo con essa, che conosce le logiche del piano formativo e le progettazioni previste anche dagli altri attori coinvolti, è essenziale per la buona riuscita dell'intervento e rimane una condizione che il progettista deve ricercare con rigore e regolarità.

In secondo luogo, individuare alcune strategie di gestione della classe e tecniche per il coinvolgimento del gruppo appare una mossa opportuna per garantire, almeno sulla carta, di non trovarsi di fronte ad un gruppo silenzioso o distratto. Si può fare riferimento all'ampia letteratura sul tema e gli esempi di tecniche attive si possono sprecare, come il *team building*, il *role-playing*, l'utilizzo di filmati e fotografie, la drammatizzazione, la ricerca d'aula, il *circle time*, i giochi psicosociali, ecc. Tuttavia, vorremmo provare a elaborare alcune riflessioni sulla tecnica che è stata utilizzata durante questo intervento formativo, vale a dire l'attribuzione del ruolo di *discussant* ai gruppi coinvolti nei vari momenti di dialogo partecipato in aula. Entrambe le attività programmate prevedevano una prima fase di lavoro in piccolo gruppo, durante la quale si chiedeva di riflettere e discutere

collegialmente su alcuni temi di interesse e di elaborare una traccia orale, per l'attività 1, e un documento scritto più una fase di restituzione in plenaria, per l'attività 2. Per l'attività 1, si era domandato ai gruppi di scegliere un portavoce; per l'attività 2, avevamo chiesto di suddividere il documento progettuale in sezioni e, a ciascun corsista, di presentarne una parte. Dunque, se per un verso, la restituzione in plenaria del progetto elaborato o dell'analisi sulla clip filmica è stato un momento che ha implicato il coinvolgimento attivo del gruppo interessato nella restituzione, per l'altro era prevedibile che non si generasse un naturale coinvolgimento da parte degli ascoltatori. E così è stato, in particolare, durante la restituzione della prima attività, che non aveva previsto una tecnica sistematizzata per il coinvolgimento degli altri gruppi. È per tali ragioni che si è scelto di regolarizzare la partecipazione del restante gruppo classe e si è, dunque, optato per individuare due gruppi che, per un tempo specifico, interpretassero il ruolo del *discussant*, inteso come colui che partecipa in modo formale a una discussione. Ai *discussant*, infatti, richiedevamo di intervenire, a presentazione compiuta, proponendo approfondimenti, chiarimenti, eventuali suggerimenti o osservazioni di stampo metodologico. Questo ha consentito, per un verso, di innalzare il livello della conversazione, in quanto la consegna prevedeva di riflettere attentamente rispetto a ciò a cui si stava assistendo, e per l'altro, ha richiesto al gruppo coinvolto nella presentazione di mettere nuovamente testa sulle proprie scelte e di argomentarle, ossia di spiegarne le ragioni; infine, questa modalità ha permesso di arginare l'eventuale monopolizzazione da parte di alcuni corsisti o il sentirsi legittimati nell'essere reticenti o non coinvolti ad altri.

Oltre al raccordo con la committenza e alle strategie di coinvolgimento, la calibrazione puntuale dei tempi di realizzazione dell'intervento è un'altra operazione, non del tutto semplice, con la quale progettista e conduttore devono confrontarsi costantemente. Durante la realizzazione del percorso formativo, infatti, i conduttori hanno registrato una costante "inadempienza" rispetto ai tempi previsti da progetto: più di una volta, si sono trovati – nel qui ed ora – nelle condizioni di dover compiere delle scelte differenti da quelle previste in fase di progettazione. Se per un verso, la *riprogettazione* contestuale all'azione formativa e l'adattamento di quanto progettato alla realtà è, certamente, una condizione che caratterizza la formazione, per l'altro, la ricorrente circostanza di apportare aggiustamenti, è un fattore che non può essere ignorato e che testimonia la necessità di ripensamenti. In più, se, in generale, condurre un'azione formativa con la premura di doverla portare a termine è una condizione che non mette a proprio agio nessun conduttore, il fatto che conduttore e progettista non siano la medesima persona, potrebbe comportare la percezione di un maggior senso di inadeguatezza e di inefficacia. A tal proposito, stiamo valutando di ridurre il numero delle attività da realizzare e, se prendiamo il singolo caso di questo intervento, potremmo immaginare di svolgere la sola attività di progettazione dell'intervento educativo sull'AMS. Tuttavia, in generale, quello che ci sentiamo di considerare, come possibile strategia trasversale alla formazione *tout court*, è la predisposizione di un pacchetto di attività opzionali, al quale attingere nel caso ci si trovasse ad aver portato a termine il lavoro che si era previsto di realizzare. Una sorta di cassetta degli attrezzi contenente, da una parte, ciò che certamente si farà e, dall'altra, ciò che si potrebbe fare nel caso in cui si temesse di concludere anticipatamente ciò che si era progettato, ma che, contestualmente, rappresenterebbe comunque il frutto di un lavoro pensato in fase preliminare, che ci metterebbe al riparo dai rischi dell'improvvisazione.

Inoltre, anche disporre di un complesso di materiali, che attingano, il più possibile, alla realtà e permettano una riflessione sulla concreta azione educativa, può risultare funzionale nell'ambito della formazione professionale. Dai dati rilevati, infatti, emerge da parte dei corsisti la necessità di ricorrere a casi concreti di progettazione o a casi reali di implementazione di interventi educativi, poiché si ravvisa il bisogno di costruire una panoramica realistica su ciò che è stato fatto e su ciò che si potrebbe fare. Il dotarsi di una "cassetta degli attrezzi", che permetta di affrontare la quotidianità scolastica è, infatti, una richiesta ricorrente tra coloro che sono coinvolti nei percorsi di professionalizzazione. Nel caso specifico della formazione relativa all'AMS, gli interventi educativi realizzati a scuola sono pochi, datati e spesso documentati parzialmente o attraverso modalità non propriamente sistematiche al fine di una loro riproduzione. Tuttavia, il servirsi dei documenti progettuali elaborati dai corsisti di questo Ciclo, allo scopo di compierne un'analisi per rilevare punti di forza e di debolezza e, a partire da questi, orientare le proprie scelte, anche per regolarizzare la progettazione di interventi sull'AMS, potrebbe essere una strategia vincente in vista di interventi formativi futuri.

Infine, la progettazione di percorsi formativi su misura, ovvero pensati per uno specifico target, è risultata una modalità efficace per accorciare la distanza tra ciò che si ritiene importante nell'azione professionale e l'autovalutazione delle proprie capacità. I dati rilevati, infatti, mostrano che, se il grado di importanza attribuita e quello di autoefficacia non cambiano significativamente tra inizio e fine percorso formativo, la distanza tra i due fattori, che noi abbiamo chiamato discrepanza, cambia significativamente *ex ante* ed *ex post*. Questa diminuzione, nel tempo formativo, dello scarto tra ciò che l'insegnante in formazione ritiene rilevante e il senso di padronanza relativo, ci ha consentito di ipotizzare che un percorso formativo declinato su una specifica professionalità risulti più efficace e generi ricadute più evidenti: formare, dunque, progettando in vista di uno specifico contesto, che rispecchia, cioè, il setting con il quale *quel corsista* dovrà confrontarsi in veste di *insegnante*, può portare a ricadute significative in termini di cambiamento personale e professionale.

Promuovere una riflessione sull'atteggiamento adottato dal docente, sulle rappresentazioni sociali diffuse di studente, di insegnante e di scuola, sulle relazioni tra colleghi, sul valore della collegialità e sul disorientamento e il senso di solitudine come circostanze inconsuete che sottendono alla pratica educativa, può essere un primo passo per costruire le coordinate utili a muoversi nella complessità odierna e per rispondere agli interrogativi che hanno mosso le nostre ricerche, ovvero qual è il ruolo giocato dall'insegnante nel contesto dell'AMS e quali abilità è chiamato a sviluppare in tal senso. Tematizzare la dimensione tacita dell'AMS può essere utile per portare a galla quelle componenti implicite che influenzano l'agire quotidiano; farlo nei contesti della formazione può rappresentare un modo per dotare di un ulteriore sguardo la professionalità del docente.

Nonostante i limiti che contraddistinguono la nostra ricerca, la scelta, da una parte, di incoraggiare una riflessione su alcuni elementi, come il ruolo giocato dall'insegnante nell'influenzare il clima che si percepisce a scuola, le relazioni sociali che nell'AMS si sviluppano, lo sviluppo stesso dell'individualità, e dall'altra, la realizzazione di attività laboratoriali che hanno richiesto al soggetto di mettersi in gioco, confrontarsi con le opinioni altrui, argomentare le proprie scelte e discutere collegialmente al fine di trovare nuove sintesi, ha creato uno spazio nel quale riflettere sul ruolo che ha l'AMS rispetto al

benessere di tutte e tutti e individuare quegli elementi che consentano al docente di orientare il proprio sguardo anche verso le abilità necessarie al *saper curare l'AMS* o, in altre parole, a costruire ambienti democratici che, incondizionatamente inclusivi e accoglienti, favoriscano lo sviluppo di luoghi di riflessione e di dialogo eticamente orientato. I contesti della formazione per la professionalità docente, come prima “palestra di democrazia” (Dewey, 1954; 1961; 1986; 2008) possono essere davvero i luoghi privilegiati per farlo.

## Riferimenti bibliografici

- Aglieri, M., Trincherò, R. (2015). *Cos'è la valutazione? Il caso della media education*, in D. Felini & R. Trincherò, (a cura di). *Progettare la media education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*. FrancoAngeli: Milano, 107-132.
- Agosti, A. (2001). *Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti*. Cedam: Padova.
- Agosti, A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*. FrancoAngeli: Milano.
- Agrusti, G. (2020). Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università, in M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva, (a cura di). *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli: Milano, 9-17.
- Ainley, J. & Carstens, R. (2018). *Teaching and learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers, OECD Publishing: Parigi.
- Aldridge, J.M., Ala'I, K.G. & Fraser, B.J. (2016a). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity. *Learning Environments Research, 19*: 1-15.
- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Fozdar, F., Ala'I, K.G., Earnest, J. & Afari, E. (2016b). Students' perceptions of school as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools, 19*: 5-26.
- Aldridge, J.M., McChesney, K. & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research, 21*: 153-172.
- Alivernini, F., Lucidi, F. & Manganelli, S. (2008). Assessment of academic motivation: A mixed methods study. *International Journal of Multiple Research Approaches, 2*: 71-28.
- Altrichter, H. Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. Routledge: London.
- Amico, E. (2018). Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe. *Formazione & Insegnamento, 16*(3): 15-28.
- Argyris, C. & Schön D.A. (1998). *Apprendimento organizzato. Teoria, metodo e pratiche*. Guerini: Milano.
- Arsenio, W. & Lover A. (1995). *Children's conceptions of socio-moral affect: Happy victimization, mixed emotions, and other expectancies*, in M. Killen and D. Hart, (ed.). *Morality in everyday life*. Cambridge University Press: Cambridge (MA), 87-130.
- Bacchini, D. (2011). *Lo sviluppo morale*. Carocci: Roma.
- Bacchini, D., Di Lucca M.A., Miranda M.C., Riello M. & Affuso G. (2008). La relazione dell'atmosfera morale scolastica con i comportamenti aggressivi, prosociali e i risultati scolastici. *Psicologia dell'educazione, 2*: 199-219.
- Bagni, P. (2020). *Sulla formazione docenti*, in M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva (a cura di). *Idee per la formazione insegnanti*, FrancoAngeli: Milano, 18-29.
- Baldacci, M. (2012). Un curriculum di educazione morale?, *Pedagogia Più Didattica, 2*: 33-39.
- Baldacci, M. (2016). La 'buona' formazione dei docenti. *Nuova Secondaria, 7*: 19-21.
- Baldacci, M. (2020a). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci: Roma.
- Baldacci, M. (2020b). *Quale modello di formazione docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva (a cura di). *Idee per la formazione insegnanti*, FrancoAngeli: Milano, 30-38.
- Baldacci, M. (2021a). La necessità di un curriculum di educazione etico-sociale. *Pedagogia più Didattica, 7*: 1, 1-3.

- Baldacci, M. (2021b). L'impianto di un curriculum di educazione etico-sociale. *Pedagogia più Didattica*, 7, 1: 4-16.
- Baldacci, M., Boccolesi, E., Michelini, M.C., Odi, L. & Oliviero, S. (2022). Editoriale, *Pedagogia oggi*, 20(1): 8-17.
- Baldacci, M. (2022). Crisi educativa e progetto pedagogico. *Formazione & Insegnamento*, 20(3): 2-11.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1992). *Exercise of Personal Agency Through the Self-Efficacy Mechanism*, in R. Schwarzer, (a cura di). *Self-efficacy: Thought Control of Action*. Hemisphere: Washington. 3-38.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman: New York, NY.
- Bateson, G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi: Milano.
- Battistelli, P.G. (1988). Il maltrattamento psicologico: qualche considerazione sul problema. *Il bambino incompiuto*. 1, 23-28.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003). Does High Self-esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*. 4, 1: 1-44.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni di didattica della scrittura*, 3: 105-113.
- Beem, A. L., Brugman, D., Høst, K. & Tavecchio, L. W. C. (2004). Students' perception of school moral atmosphere: from moral culture to social competence. A generalizability study. *European Journal of Developmental Psychology*, 1: 171-192.
- Benelli, C. (2022), *Per una scuola democratica. Il contributo del Gruppo de Investigación en Educación Moral (Grem)*, in A.M. Passaseo (a cura di). *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*, Roma: Armando, 92-105.
- Benetton, M. (2022). L'educazione civica nell'ecosistema educativo: Spazi di partecipazione democratica e senso della vita. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), Tome I, 179-187.
- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 91-102.
- Biasi, V., Caggiano, V. & Ciriaci, A.M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 92-103.
- Boom, J. & Brugman D. (2005). *Measuring moral development in adolescents*, in A.W. Van Haafden, T.E. Wren & A.E.J.M. Tellings, ed., *Moral sensibilities and education. Vol.3: The adolescent*, Bommel: Concorde, 87-112.
- Booth, T. & Ainscow M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education: United Kingdom.
- Bornatici, S. (2022). Educare a formarsi: Progettazione pedagogica e competenze per lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti di scuola secondaria. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), Tome II, 746-754.
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S. & Genta, M.L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17: 375-388.
- Brugman, D., Podolskij, A., Heymans, P. G., Boom, J., Karabanova, O. & Idobeava, O. (2003), Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: an intervention study. *International Journal of Behavioural Development*, 4: 289-300.
- Caccioppola, F. (2017). Una proposta di video-osservazione e analisi del comportamento non-verbale dell'insegnante in classe, *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 163-172.

- Calidoni, P. (2021a), Praticare e coltivare la phronesis. Spunti per la formazione degli insegnanti, in A.M. Passaseo (a cura di). *Educazione e teoria pedagogica: problemi e direzioni di ricerca*, Armando: Roma.
- Calidoni, P., (2022), (a cura di). *Phronesis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, FrancoAngeli: Milano.
- Calidoni, P., Dettori, G.F. Manca, G. & Pandolfi, L. (2021b). Special Education Teachers in training and ethical competence development. An exploration of the University of Sassari, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 21, 2: 64-77.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (a cura di), (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Erickson: Trento.
- Capperucci, D. (2017). Laboratori di ricerca-formazione per lo sviluppo delle competenze progettuali degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado, *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 187-202.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A. & Scipione, L. (2017). *Dimensioni soggettive della qualità: self-efficacy e giudizi di rilevanza per insegnanti in servizio della scuola secondaria*. In P. Magnoler, A. Notti & L. Perla (a cura di). *Ricerche Sulla Formazione Degli Insegnanti*. Pensa Multimedia: Lecce, 129-147.
- Carugati, F. & Selleri P. (2005). *Psicologia dell'educazione*. Il Mulino: Bologna.
- Cavazza, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: Il Mulino.
- Cecconi, L. (a cura di), (2012). *Le rappresentazioni degli insegnanti. Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia*, FrancoAngeli: Milano.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111: 180-213.
- Corda Costa, M., (1997), (a cura di). *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia: Firenze.
- Corrao, S. (2010). *Il Focus Group*, Franco Angeli: Milano.
- Cottini, L. (2014). Editoriale. Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per l'attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 10-20.
- D'Auria, A., Cavinato, G. (2020). *Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice*, in M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva (a cura di). *Idee per la formazione insegnanti*, FrancoAngeli: Milano, 58-67.
- D'Ignazi, P. (2021). L'educazione etico-sociale oltre la Philosophy for Children. *Pedagogia più Didattica*, 7, 1: 129-144.
- Damanik, E. & Aldridge, J.M. (2017). Transformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers' Self-Efficacy in Indonesian High School. *Journal of School Leadership*, 27: 269-296.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Cittadella: Assisi.
- Damon, W. & Gregory, A. (1997). The Youth Charter: towards the formation of adolescents moral identity. *Journal of Moral Education*, 26, 2: 117-130.
- Decreto Ministeriale 30 settembre 2011, *Criteri e modalità di per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dewey, J. (1961). *L'educazione di oggi*. La nuova Italia: Firenze.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dewey, J. (2008). *Democrazia e educazione*. Sansoni: Milano.

- Di Genova, N., & Fredella, C. (2022). Educazione alla cittadinanza come strumento di equità sociale: Un'analisi della legge 92/2019. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), Tome II, 651-663.
- Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Einaudi: Torino.
- Elkind, D. (1994). *A Sympathetic Understanding of the Child: Birth to Sixteen*. Allyn & Bacon: Boston.
- Eurostat (2019), *Early leavers from education and training*.
- Fabbri, L. (2017). *L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry* come strumento di innovazione professionale, in A.M. Mariani, (a cura di). *L'agire scolastico*. La Scuola: Brescia.
- Fabbri, M. (2021). *Etica della responsabilità fra Paideia e angoscia della scelta.*, in A.M. Passaseo (a cura di). *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*, Armando: Roma, 39-57.
- Fantozzi, D. (2014). Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 55-66.
- Felini, D. (2020), *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Carocci: Roma.
- Felini, D. (2021). Educazione morale scolastica: l'approccio della *Character education*. *Studium Educationis*, XXII(1): 6-16.
- Felini, D. & Fugalli, L. (2019). *Educare alle differenze etico-culturali attraverso il cinema*, in Felini D., Di Bari C. (a cura di). *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative*, Junior: Parma, 73-92.
- Felini, D., Fugalli, L., Madella, L. & Zobbi, E. (2022). *Un repertorio di materiali didattici per la formazione di insegnanti e preadolescenti*, in P. Calidoni (a cura di). *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, FrancoAngeli: Milano, 53-68.
- Felini, D., Fugalli, L. & Zobbi, E. (2021). *Character Education. Una proposta a misura 0-6*. *Bambini*, XXXVII (8), 35-40.
- Felini, D. (2015). *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*. Guerini: Milano.
- Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1991). School climate and teacher professional development. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19, 1: 17-32.
- Foà, C., Brugman, D. & Mancini, T. (2012). School moral atmosphere and normative orientation to explain aggressive and transgressive behaviours at secondary school. *Journal of Moral Education*, 41: 1-22.
- Franceschini, G. (2019). Colto, competente o consapevole? Modelli di insegnante a confronto. *Studi sulla formazione*, 22(2): 253-270,
- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino: Bologna.
- Gariboldi, A., Antonietti, M., Bertolini, C., Pintus, A., Pugnaghi, A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21, 1: 287-304.
- Germani, S., & Leone, C. (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 148-162.
- Gini, G. (2008). Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere. *The Elementary School Journal*, 108: 335-354.
- Gini, G. (2012). *Psicologia dello sviluppo sociale*. Laterza: Bari-Roma.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2009). *La scoperta della "Grounded Theory"*. *Strategie per la ricerca qualitativa*, Armando: Roma.
- Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 81-95.

- Grazia, V. & Molinari, L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 1-27.
- Gulisano, D. (2022). Scuola e Dis-Abilità: Quale profilo e standard professionali del docente inclusivo nella scuola Post Pandemica?. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), Tome I, 258-268.
- Hallinan, M., Kubitschek, W.N. & Liu, G. (2009). Student interracial interactions and perceptions of school as a community. *Social Psychology of Education*, 12, 1: 5-19.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Trento: Erickson.
- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L. & Beem, L.A. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27: 47-70.
- Houtte, M.V. (2005). Climate or culture? A Plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16: 71-89.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultatio*, 1: 149-168.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Erickson: Trento.
- Kohlberg, L. (1980). *High School Democracy and Educating for Just Society*, in R. Mosher, (ed.). *Moral Education: A First Generation of Research*, Praeger Press: New York, 20-56.
- Kohlberg, L. (1981). *Essay on Moral Development. Vol I: Philosophy of Moral Development*, Harper & Row: San Francisco.
- Kohlberg, L. (1984). *Essay on Moral Development. Vol II: The Psychology of Moral Development*. Harper & Row: San Francisco.
- Kohlberg, L., Hickey, K., Kauffman, P. & Scharf, P. (1975). The Just Community Approach to Corrections: A Theory. *Journal of Moral Education*, 4: 243-260.
- Kuhmerker, L. (1995). *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, Giunti: Firenze.
- Legge 20 agosto 2019, n.92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10: 271-299.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character. How our schools can teach respect and responsibility*. Batman Book: New York.
- Lisimberti, C. (2011). *Valutare per la formazione. Lavorare con metodo nella pratica*. Vita & Pensiero: Milano.
- López, F. (2015). *Ética de las relaciones sexuales y amorosas*. Editorial Pirámide: Madrid.
- Loukas, A. & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 2: 209-233.
- Luciano, E. & Salvarani, L. (2022). *Riconoscere gli abiti morali: per una formazione di educatori e insegnanti al ragionamento etico*, in P. Calidoni (a cura di). *Phronesis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, FrancoAngeli: Milano, 69-78.
- Mancini, T., & Fruggeri, L. (2003). Moral Atmosphere and Aggressive Behaviours in Secondary School: an Italian Validation of the School Moral Atmosphere Questionnaire. *European Journal of School Psychology*, 2, 1: 305-329.
- Mancini, T., Fruggeri, L. & Panari, C. (2006). An extension of the school moral atmosphere construct, and its association with aggressive behaviours in secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 21: 209-228.
- Mangione, G.R. (2017). Il Laboratorio nel curricolo formativo dei Neoassunti, *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 71-92.
- Margiotta, U. (2006). (a cura di). Professione docente, *Formazione & Insegnamento*, IV, 1-2.

- Margiotta, U. (2008). *La formazione iniziale degli insegnanti secondari e le Scuole di Specializzazione all'insegnamento Secondario*, in C. Biasin (a cura di). *La responsabilità sociale dell'università per le professioni*. Pensa MultiMedia: Bari, 231-268.
- Margiotta, U. (2010). *La scuola ha un solo problema: i ragazzi che perde*, in C. Scaglioso, (a cura di). *Don Milani. La povertà dei poveri*. Armando: Roma, 69-93.
- Margiotta, U. (2011). *La formazione del docente nel terzo millennio in prospettiva europea*, in L. Binanti & M. Tempesta, *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Pensa MultiMedia: Bari, 12-26.
- Margiotta, U. (2012). Rappresentazioni di identità e stili di insegnamento. Questioni aperte nella formazione degli insegnanti. *Pedagogia più didattica*, 2: 47-57.
- Margiotta, U. (2013). *La formazione iniziale degli insegnanti secondari in Italia*, in M. Baldacci, (a cura di). *La formazione dei docenti in Europa*. Mondadori: Milano, 161-206.
- Margiotta, U. (2017). Editoriale. La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 9-14.
- Margiotta, U. (2018). *L'insegnante che vogliamo*, in Margiotta, M., *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione dei docenti della scuola secondaria*, Trento: Erickson, 13-30.
- Mariani, A.M. (1993). *L'alunno vulnerabile*. Unicopli: Milano.
- Mariani, A.M. (2017). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. La Scuola: Brescia.
- McMillan, D.W. & Chavis, D.M (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 1: 6-23.
- Meristo, M. & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67: 1-10.
- Merton, R. K. (1987). The focused interview and focus groups. *Public Opinion Quarterly*, 51(4): 550-566.
- Miller, A. (1987). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Boringhieri: Torino.
- Miller, A. (1990). *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo nel silenzio della società*. Garzanti: Milano.
- Miller, A. (1991). *La fiducia tradita*. Garzanti: Milano.
- Milne, A. & Plourde L.A. (2006). Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement?. *Journal of Instructional Psychology*. 33, 3, 183-193.
- MIUR, (2011). *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.*, D.M. 30.09.2011.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR (2018a), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR (2018b), *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*.
- MIUR (2019), *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, in applicazione alla Legge 20 agosto 2019, n. 92.
- Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*. Vita & Pensiero: Milano.
- Morgan, D. L. (1993). *Successful focus groups*. Sage Publications: London.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina: Milano.

- Mortari, L. & Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Edizioni Universitarie Cortina: Verona.
- Mortari, L. & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci: Roma.
- Moscovici, S., (2005). *Le rappresentazioni sociali*. FrancoAngeli: Milano.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Hooper M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*, testo disponibile al sito: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>.
- Nagel, T. (1999). *L'ultima parola. Contro il relativismo*. Feltrinelli: Milano.
- Nigris, E. (2020). *Ripensare la scuola per ripensare la formazione insegnanti: un appuntamento da non perdere*, in M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva, (a cura di). *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli: Milano, 106-116.
- Oddone, F. & Maragliano, A. (2016). Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 24, 3: 156-164.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Talis, OECD Publishing.
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Parigi.
- Pennazio, V. (2017). *Formarsi a una cultura inclusiva. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per il sostegno*. FrancoAngeli: Milano.
- Pennazio, V., Bochicchio, F. (2021). Inclusive didactic and entry competence of teachers enrolled in the Support Specialization Course. Results of an exploratory survey. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2(2): 85-105.
- Perla, L. (2011). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola: Brescia.
- Perla, L., Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21): 38-67.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF : Paris.
- Pintus, A., Zobbi, E. & Robasto, D. (2022), *Che cosa è bene, che cosa è male? L'atmosfera morale scolastica, le modalità di pensiero e i valori di riferimento dell'insegnante*, In P. Calidoni, (a cura di). *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, FrancoAngeli: Milano, 33-52.
- Power, C. (1988). The Just Community Approach to Moral Education. *Journal of Moral Education*, 17, 3: 195-208.
- Power, C. & Khmelkov, V.T. (1998). *Character development and self-esteem: Psychological foundations and educational implications*, Liberal Studies, University of Notre Dame: Notre Dame (IN).
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989a). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Columbia University Press: New York.
- Power, C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989b). *The habit of the common life: building character through democratic community schools*, in L. Nucci, (ed.). *Moral development and character education: a dialogue*. McCutchan: Berkeley (CA), 125-144.
- Power, F.C. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). *The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school*, In L.P. Nucci and D. Narvaez, (a cura di). *Handbook of Moral and Character Education*, Routledge: New York, 230-247.

- Reznitskaya, A. & Wilkison, I. (2015). *Professional development in dialogic teaching: helping teachers promote argument literacy in their classrooms*, in D. Scoot, E. Hargreaves (a cura di), *The SAGE Handbook of learning*, SAGE Publication Ltd: New York, 219-231.
- Riekie, H., Aldridge, J.M. & Alari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43: 95-123.
- Rivoltella, P.C. (1998). *L'analisi dei testi audiovisivi in situazione formativa*, in Id. (a cura di). *L'audiovisivo e la formazione*. Cedam: Padova, 3-38.
- Rizzardi, M. & Tognazzi, B. (2021). *Mente e corpo nello sviluppo morale del preadolescente*. *Pedagogia più Didattica*, 7,1, 63-76.
- Robasto, D. & Zobbi, E. (2020). *L'educazione morale a scuola: tra progettualità e soggettività del corpo docente. Un'esplorazione con gli insegnanti in servizio*. *RicercaAzione*, 12: 129-147.
- Rogers, C.R. (2019). *La terapia centrata-sul-cliente*. Giunti: Firenze.
- Rothstein, J. (2010). *Teacher Quality in Educational Production: Tracking, Decay and Student Achievement*. *Quarterly Journal of Economics*, 125, 1: 175-214.
- Rutschky, K. (2015). *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, ed. italiana (a cura di), P. Peticari, Mimesis, Milano-Udine (ed. or. 1977).
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist Association*, 55: 68-78.
- Salvadori, I. (2022). *La collaborazione come asset strategico per una formazione sostenibile dei futuri insegnanti*. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), Tome I, 374-381.
- Sannipoli, M. & Gaggioli, C. (2021). *For training based on attitudes: reflective competenze ad an inclusive possibility*”, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 38-52.
- Sansone, N., Fabbri, M. & Bortolotti, I. (2023). *Pratiche riflessive nella formazione degli insegnanti per e attraverso le tecnologie*. *Formazione & Insegnamento*, 21(1), 239-246.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Carocci: Roma.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Laterza: Bari.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Mondadori: Milano.
- Scaglioso, C. (2021). *Formazione iniziale degli insegnanti. Responsabilità nel e di fronte al territorio*. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), Tome II, 693-701.
- Schön, D.A. (1987). *Formare il professionista riflessivo*. FrancoAngeli: Milano.
- Sergiovanni, T. (2000). *The Lifeworld of Leadership*. Jossey-Bass: London.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?*, Routledge Falmer, London.
- Shweder, R. (1996). *True ethnography: The lore, the law, and the lure*, in R.J.A. Colby and R. Shweder, (ed.). *Ethnography and human development*, University of Chicago Press: Chicago, 15-52.
- Sorzio, P. (2017). *Formare gli insegnanti delle secondarie in formazione iniziale alla progettazione di attività che promuovano l'argomentazione razionale. Il design-experiment secondo la teoria socio-culturale dell'apprendimento*, *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 123-134.
- Striano, M. (2020). *La formazione degli insegnanti*, in M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva, (a cura di). *Idee per la formazione insegnanti*, FrancoAngeli: Milano, 136-141.
- Strollo, M.R. & Capobianco, R. (2017). *I “laboratori delle competenze” per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT*, *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 173-186.
- Tagiuri, R. (1968). *The concept of organizational climate*, in Tagiuri, R., Litwin, G.W., (ed.). *Organizational climate: Explorations of a concept*, Division of Research. Graduate School of Business Administration, Harvard University: Boston, 1-32.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci: Roma.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, A. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83: 357-385.
- Thornberg, R., Wänström, L. & Pozzoli, T. (2016). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, 37, 5: 524-536.
- Topping, K.J. (2014). Peers as a source of formative assessment, in J. H. Mc Millan, (eds.). *Sage Handbook of research on classroom assessment*. Sage: Los Angeles (CA), 395-412.
- Trincherò, R. (2019). *Mixed Methods*, in L. Mortari and L. Ghiretto, (a cura di). *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci: Roma, 245-286.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, Hoy A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing and Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. and Hoy W.K. (1998), "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure", *Review of Educational Research*, 68, 2: 202-248.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*, Cambridge University Press: Cambridge (MA).
- Turiel, E. (1998). *The development of morality*, in W. Damon, (ed.). *Handbook of child psychology*, Vol. 3, Academic Press: New York, 863-932.
- Valenzano, N. (2017). La formazione informale tra docenti. Comunità di pratiche, conoscenze tacite e conversazione, *Formazione & Insegnamento*, 15(3), 135-150.
- Van Der Meulen, K., Brugman, D., Hoyos, O. & Del Barrio, C. (2019). Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch secondary school students. *Infancia y Aprendizaje*, 42: 337-373.
- Viganò, R. (1991). *Psicologia ed educazione in Lawrence Kohlberg. Un'etica per la società complessa*. Vita & Pensiero: Milano.
- Wang, M.T. & Degol, J.L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 2: 315-352.
- WHO. World Health Organization (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*, World Health Organization: Geneva.
- Yang, J., Wang, X. & Lei, L. (2020). Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: a moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review*, 109: 1-8.
- Zobbi, E. (2021a). L'atmosfera morale scolastica come complesso di norme e sistemi di significato. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*. 16, 1: 123-135.
- Zobbi, E. (2021b). Io e l'altro: l'atmosfera morale scolastica come luogo di relazioni e sviluppo di sé. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13, 21: 249-262.
- Zobbi, E. (2022). Le disposizioni degli insegnanti rispetto all'atmosfera morale scolastica. Uno studio empirico", *Formazione & Insegnamento*, 20(1): 806-816.
- Zobbi, E. (2023). *L'educazione etico-sociale in contesto. Uno studio sull'atmosfera morale scolastica*. FrancoAngeli: Milano.
- Zobbi, E. & Pintus, A. (2022). *Quanto mi sento in grado di? La percezione di autoefficacia degli insegnanti in formazione in relazione all'atmosfera morale scolastica*, in P. Calidoni (a cura di). *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, FrancoAngeli: Milano, 91-102.