



Università di Foggia

**Dipartimento di Studi Umanistici
Lettere, Beni culturali, Scienze della Formazione**

**Corso di Dottorato in
Scienze della Formazione, dello Sviluppo e dell'Apprendimento**

**Lo sportello di consulenza
pedagogica a scuola.
Spazio di pensiero e riflessione
per il docente**

Coordinatrice:

Prof.ssa Isabella Loiodice

Tutor: Prof.ssa Daniela Dato

Dottorando:

Dott. Giovanni Papagni

Anno Accademico 2025/2026

Capitolo I

Comunità scolastica e comunità educante. La pedagogia e la sua azione performativa in città

1.1 Il ruolo della pedagogia in città

1.1.1 Pedagogia e politica: processi e visioni per un cambiamento sociale in città

1.1.2 Pedagogia e città. Prospettive e sfide

1.1.3 Pedagogia, politica e città: verso un paradigma educativo urbano

1.2 Costrutti teorici e agende programmatiche per una città che cambia il volto della comunità educante

1.2.1 Il valore della comunità educante nello spazio urbano

1.2.2 Pedagogia e felicità nella comunità educante

1.3 La scuola: un hub educativo e culturale per formare e liberare ricchezza educativa e culturale nella comunità educante

1.4 La sfida pedagogica nella postmodernità

Capitolo II

Il pedagogo a scuola tra riconoscimento, funzioni e prospettive

2.1. Cura educativa e corresponsabilità formativa. Un paradigma per la pedagogia a scuola

2.2 Una nuova idea di scuola: la Buona Scuola?

2.2.1 I punti critici della legge n. 107/2015 sulla “Buona Scuola”

2.2.2 Un cambiamento tanto criticato: dalla “buona scuola” alle linee guida del Ministero dell’Istruzione e del merito del 23 dicembre 2022

2.2.3 Docente tutor o orientatore: nodi e criticità

2.3 Traiettorie pedagogiche per il pedagogo scolastico

2.4 L’evoluzione storica del pedagogo scolastico

2.4.1 Verso il riconoscimento giuridico della professionalità pedagogica: dalla Legge Iori alla Legge 55/2024

2.5 Il pedagogo. Una presenza ineludibile nel contesto scolastico

2.6 Pedagogista a scuola

2.6.1 Ruoli e competenze del pedagogista scolastico

2.6.2 Le posture educative del pedagogista scolastico

2.7 Scenari futuri per la pedagogia scolastica in Italia

2.8 Il pedagogista scolastico in Europa. Modelli a confronto tra: Finlandia, Germania, Spagna, Svezia

CAPITOLO III

La ricerca empirica: ipotesi, scelte metodologiche e indagine sul campo sullo sportello di consulenza pedagogica presso ITET “Dante Alighieri” di Cerignola

3.1 La dimensione epistemologica della ricerca

3.2 Scelte metodologiche e approccio della ricerca

3.3 La figura del pedagogista nello sportello di consulenza pedagogica: un modello ipotetico a supporto dell'attività dei docenti tutor e orientatori

3.4 Il campione

3.5 Gli strumenti della ricerca e tecniche di rilevazione dei dati

3.6 Analisi esplorativa dei dati di ricerca

3.6.1 L'intervista semi-strutturata a Enrico Miatto: contenuti e processi epistemologici emersi per la progettazione dello sportello di consulenza pedagogica a scuola

3.6.2 Analisi del questionario somministrato a docenti tutor e orientatori della Capitanata: elementi per la progettazione dello sportello

3.7 Criteri e motivazioni della scelta dell'ITET “Dante Alighieri” di Cerignola come sede della sperimentazione

3.7.1 Il protocollo d'intesa tra l'Università di Foggia e l'ITET “Dante Alighieri”

3.8 La sperimentazione: progettazione e implementazione dello sportello di consulenza pedagogica scolastica a supporto dell'attività del docente tutor e docente orientatore

CAPITOLO IV

Analisi dei dati e risultati dell'indagine condotta

- 4.1 Approccio analitico e criteri interpretativi nella lettura dei dati
- 4.2 Il questionario ex ante: bisogni, percezioni e aspettative dei docenti tutor e orientatori dell'ITET "Dante Alighieri"
- 4.3 Le griglie di autovalutazione ex ante e post ante. Riflessioni evolutive dei docenti coinvolti
 - 4.3.1 *Costruzione e validazione degli item delle griglie di autovalutazione*
 - 4.3.2 *Analisi delle griglie di autovalutazione*
- 4.4 *Il focus group: narrazioni, criticità e processi trasformativi*
- 4.5. *Il diagramma di Ishikawa: una mappa sistemica dei fattori di criticità percepiti*
- 4.6 *Il questionario ex post somministrato ai docenti tutor e orientatori coinvolti nella ricerca: aspettative, bisogni e prospettive*
- 4.7 *L'intervista al dirigente dell'ITET "Dante Alighieri". Visione strategica e futuro del pedagista nella scuola*
- 4.8 Interpretazione pedagogica dei risultati e implicazioni per la comunità scolastica

Conclusioni

Bibliografia

Appendici

Introduzione

Questo lavoro di tesi prende avvio da alcune domande di ricerca:

- l'attivazione di uno sportello pedagogico a scuola può assicurare ai docenti tutor e ai docenti orientatori della scuola secondaria di secondo grado un supporto metodologico e didattico idoneo allo svolgimento del proprio ruolo e al miglioramento della propria performance?
- l'attivazione di uno sportello pedagogico a scuola a sostegno dei docenti tutor e orientatori che supporti le performance dei docenti tutor e orientatori può avere ricadute di benessere anche sugli studenti?
- è possibile immaginare la figura del pedagogo scolastico come una risorsa strutturale e sistemica all'interno della scuola secondaria di secondo grado a supporto del docente, riconosciuta all'interno del repertorio delle professioni della scuola?

Dunque, una questione che si inserisce in un contesto più ampio, incentrato sul tema della formazione del docente tutor e orientatore, sulla cura del suo agire professionale, superando le tensioni e le frammentazioni che tale ruolo, molto spesso vive, ritrovando un senso di corresponsabilità e di condivisione formativa e professionale nella comunità scolastica.

Negli ultimi anni, le rapide trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche hanno alterato profondamente il volto della scuola e della società. Le crescenti fragilità relazionali, la crisi del senso civico, l'aumento del disagio giovanile e la frammentazione dei ruoli educativi spingono a ripensare il sistema formativo in un'ottica più ampia, dove la pedagogia possa recuperare il proprio ruolo di scienza pubblica, politica e trasformativa.

In questa prospettiva, il pedagogo scolastico si configura come una figura-ponte, capace di integrare competenze educative, abilità relazionali e sensibilità organizzativa, con l'obiettivo di ricomporre i legami, dapprima con la sua identità professionale e successivamente con quella educativa, incrementando il valore qualitativo e di benessere all'interno del sistema scolastico.

Punto di partenza per questa riflessione è stato il riconoscimento progressivo della professionalità pedagogica sancito dalla Legge Iori n. 205/2017, successivamente consolidato con la Legge 55/2024 e successivamente approfondito nei documenti ministeriali rivolti alla figura del docente tutor e orientatore (MIUR, 2022).

Una cornice legislativa che mette al centro la questioni pedagogiche nelle dinamiche e negli ambienti scolastici ed educativi e che richiedono la messa in opera di un nuovo modello di supporto rivolto a docenti, studenti e famiglie.

Da qui emerge una domanda cruciale: quale ruolo, identità e fondamento epistemologico può assumere oggi il pedagogo nel panorama scolastico italiano?

Inoltre, in che modo la sua presenza può contribuire alla creazione di una comunità educante riflessiva, inclusiva e generativa, capace di coniugare istruzione, formazione e sviluppo umano?

L'indagine sul campo condotta, si basa su un approccio metodologico qualitativo e quantitativo, ispirato ai principi della ricerca-azione e della narrazione partecipata al fine di generare nei partecipanti un senso critico, una presa di consapevolezza da cui avviare un processo di rigenerazione professionale e personale.

La parte empirica è stata sviluppata attraverso l'implementazione di uno sportello di consulenza pedagogica presso l'ITET "Dante Alighieri" di Cerignola.

Tale sperimentazione ha rappresentato il campo esperienziale da cui analizzare, mediante outcome ricevuti dai partecipanti, come il pedagogo possa lavorare in sinergia con i docenti tutor e orientatori, creando spazi per il confronto condiviso, il supporto e lo sviluppo professionale.

La tesi si articola in quattro capitoli principali:

Il primo capitolo definisce il quadro teorico di riferimento, mettendo in relazione pedagogia, politica e territorio. Viene proposta una visione dell'educazione come pratica sociale e civile radicata nella comunità.

Il secondo capitolo tratta l'evoluzione della figura del pedagogo scolastico, analizzandone i fondamenti legislativi, le competenze specifiche e le prospettive future sia nel contesto italiano che europeo.

Il terzo capitolo entra nella rifinitura dell'indagine empirica, a partire dall'analisi del campione analizzato, corredando il dispositivo pedagogico dello sportello di consulenza, di strumenti.

Il quarto capitolo presenta i risultati dell'analisi dei dati raccolti, interpretandoli in chiave pedagogica e mettendo in evidenza le potenzialità dello sportello come strumento di innovazione educativa e supporto per la professionalità docente.

Il progetto nasce da un'esigenza concreta: colmare la distanza tra scuola e vita, tra formazione e cittadinanza, tra conoscenza e relazione tra docenti con ruoli chiave nella scuola avendo così una ricaduta in termini di benessere in tutta la comunità scolastica.

La figura del pedagogo, vista come professionista della cura educativa, può rappresentare un elemento cruciale per una scuola riflessiva, dialogica e democratica, orientata a formare professionalità in movimento e che continuamente per svolgere con autenticità il proprio ruolo camminano in equilibrio su di una fune chiamata: relazione.

—

Capitolo I

Comunità scolastica e comunità educante. La pedagogia e la sua azione performativa in città

1.1 Il ruolo della pedagogia in città

Pedagogia e politica si incontrano e si intersecano nelle quotidiane trasformazioni del sapere (Lyotard, 1981) e della vita, con il “villaggio globale” (McLuhan, 1989), con “le intelligenze collettive” (Lévy, 2002), con le questioni inter-trans-generazionali (Riva, 2018) e interculturali (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017).

Afferma Sirignano (2007, p.97):

non c'è politica senza pedagogia e, viceversa, non c'è pedagogia senza politica”: entrambe sono discipline inquiete e incerte, spinte a rapportarsi con una crescente indeterminatezza e fragilità dell'uomo e della donna dovuta alla mutevolezza e alla complessità degli eventi.

A tal proposito, Freire resta un riferimento importante perché nella sua pedagogia della liberazione evidenzia proprio quella agentività politica che la pedagogia porta con sé attraverso quel processo educativo che consente all'uomo e alla sua vita di realizzarsi nella realtà territoriale, di relazionarsi costruendo legami sociali e significativi che gli diano riconoscimento al suo “essere” aprendo a prospettive di vita e di futuro possibile.

Pertanto, le differenti modalità d'azione delle due scienze: pedagogica e politica nell'accompagnare l'uomo nel percorso volto alla sua piena umanizzazione consentono all'una di essere di supporto all'altra e viceversa.

A tal proposito, Rubini evidenzia quanto:

la pianificazione, programmazione politica trae vantaggio dalla capacità critica della pedagogia per testare e rimodulare, quando necessario, la propria azione; la pedagogia può avvalersi d'altro canto dell'osservazione e dell'analisi del pensiero politico, consentendole di dare una prospettiva storica e aderente alla realtà della sua azione (2010, pp.46-47).

Secondo Piero Bertolini (2005): appare evidente che pedagogia e politica siano accomunati da una responsabilità culturale tesa a perseguire l'autenticamente umano in ogni contesto pubblico e privato” (p. 311).

Del resto, il servizio al bene comune comporta la responsabilità e l'impegno nel promuovere la piena realizzazione di ogni persona e dell'intera comunità, poiché solo in questa prospettiva può prendere forma un autentico pensare e agire politico.

Tale concezione di bene comune, come delineata da Jacques Maritain (Cfr. Bobbio, 2014): “non si identifica con un insieme di scelte o valori predeterminati da imporre a tutti, ma riconosce e rispetta il pluralismo che caratterizza le società contemporanee” (p.7).

In questo senso, il bene comune non è un obiettivo statico o univoco, ma un orizzonte dinamico da costruire insieme, attraverso il dialogo e la partecipazione responsabile di ciascun individuo alla vita collettiva.

Sarebbe, però, sbagliata l'idea che il “bene comune” sia definito nelle sue forme concrete una volta per tutte, senza discernere il senso che esso assume nella complessità delle situazioni storiche e senza considerare l'evoluzione e la trasformazione del tempo da cui si determina la:

la costruzione di un giusto ordinamento sociale e statale, mediante il quale a ciascuno venga dato ciò che gli spetta, è un compito fondamentale che ogni generazione deve nuovamente affrontare per incamminarsi verso percorsi di speranza nel contesto globale ed umano (Benedetto XVI, Deus Caritas est, n. 28).

Ciò presuppone una visione temporale della questione stante anche l'attuale stagione in cui il passato e il futuro rappresentano due anelli slegati dal mondo presente. A proposito di presente, non possiamo non richiamare Foa, che non molto tempo fa, con l'espressione “presentismo” ha sostenuto che:

tutto è ridotto al presente. Uso certamente una parola inadeguata, cioè l'incapacità di spostare la propria percezione del tempo nel futuro, e anche nel passato, nei ricordi, fuori dall'immediatezza del presente. Tutto interessa in quanto è presente, di quello che ci sarà non ci poniamo il problema, quello che c'è stato si ricorda ma in modo semplificato (Foa, 2008, p. 33).

Quel che certo sappiamo è che politica e pedagogia vivono oggi un senso di incertezza e inquietudine spinte a confrontarsi con una fragilità che dipende dalla mutevolezza del presente e dagli accadimenti degli eventi.

Per tale ragione, Piero Bertolini ci dimostra come:

la correlazione tra l'educazione e la politica costituisce una sorta di garanzia per entrambe. Da un lato, in quanto la politica, pur nella sua autonomia, non poteva prescindere dagli ideali formativi che un'attenta e spregiudicata riflessione sull'uomo e sul suo essere nel mondo

giungeva a concepire. Dall'altro lato, l'educazione, pur nella sua specificità, non poteva perdersi in discorsi troppo astratti o moralistici, in quanto la sua quasi costitutiva attenzione per l'esperienza politica la costringeva a fare i conti con la prassi e dunque con la realtà per così dire quotidiana (Bertolini, 2003, pp. 3-4).

La convergenza tra politica e pedagogia viene spinta da alcuni fino all'affermazione che l'educazione sia un'espressione della politica, in quanto ne riconoscerebbe ragioni e significati. Altri, pur valorizzando le connessioni tra i due saperi, hanno chiare le differenze dei rispettivi ambiti di intervento.

Nella prima ipotesi, occuparsi di educazione non significa dar vita ad azioni che si ispirano alla politica, ma coincide “tout court” con l'intersezione delle due discipline, con quella vasta area comune in cui esse si pongono come progetto di trasformazione orientata della realtà umana in una sua determinata dimensione.

In questo caso l'educazione diviene educazione politica che:

“si occupa di argomenti quali il potere, quello di uno stato, di un governo, cercando di assumere l'ampiezza e la giustificazione in progetti formativi capaci di mobilitare il consenso intorno a una loro particolare configurabilità” (Volpi, 1992, p.93).

Frabboni (2000, p.78) coglie ed evidenzia il “doppio legame tra pedagogia e politica, descrivendo la complicatio oppositorum, ovvero “il doppio impegno materialistico e utopico” che ne domina la relazione.

A conferma di tale dominio, Franca Pinto Minerva, conferma che:

“laddove la politica è insita nell'esistenza stessa della donna e dell'uomo in quanto azione che li orienta e li conduce verso possibili vie per la “costituzione di” e “la formazione a” modi e stili di comunicazione, di interrelazione, di costruzione di vincoli per promuovere e riconoscere i potenziali sé e “prevenire e neutralizzare i potenziali umani di disumanizzazione” (2010, p.106).

Una gestione che trova linfa nel riferimento ai diritti umani che Cambi definisce

“ad un tempo un principio, un compito e una sfida da affrontare, in primo luogo, attraverso azioni educative finalizzate alla loro conoscenza e interiorizzazione insieme alla promozione

di forme mentis basate sul riconoscimento. Presupposti, questi, per un nuovo orientamento politico” (2010, p.58).

Per questa via, la pedagogia non si limiterà alla sola – e pur sempre importantissima – formazione dei cittadini in generale ma, soprattutto, potrà promuovere la “politicalità” insieme alla formazione di nuove classi dirigenti.

Risulta però evidente la necessità di un’interazione tra politica e pedagogia che sia il più possibile paritaria, libera da reciproche dipendenze, per giungere a un rapporto dialogico che permetta la formazione di soggetti muniti di un pensiero critico e che contribuiscono al bene comune e alla cura dell’intera società. E se davvero questa è un’utopia, facciamo nostro il pensiero di Morin (1999) investendo “speranze nell’improbabile”, perché spesso esso inaspettatamente si fa largo spodestando ciò che sembra destinato a realizzarsi.

È chiara una necessaria premessa perché pedagogia e politica possano interagire è necessario che la politica torni a far coincidere l’interesse del, e per, il singolo e l’interesse della, e per, la, comunità, e ciò può avvenire se essa saprà assicurare una visione e una relativa progettualità di ampio e lungo respiro, coniugando “le due prospettive fondamentali per l’esistenza dell’uomo, individuo e comunità che sia, che sono la libertà e la giustizia” (Bertolini, 2003, p. 14).

La pedagogia, a sua volta, deve attuare la “valenza profetica”, di cui è piena, per sottendere a tutte le possibilità esistenziali e realizzative non sperimentate, anche in termini di “speranza” per le donne e gli uomini di domani di superare e migliorare l’esistente (Cambi, 2000a, p. 133) e divenire, quindi, “politicalmente sensati” (Bertolini, 2003, p. 163).

A partire da questa prospettiva, l’analisi delle specificità dei diversi ambiti educativi consente di riconoscere che l’educazione acquisisce la propria identità quando è in grado di definire finalità autonome e coerenti, elaborando una progettualità fondata su tali scopi. Ciò significa che l’educazione non può limitarsi a recepire istanze esterne, ma deve assumere una propria responsabilità epistemologica e prassica, orientata alla formazione integrale della persona.

In questa direzione, l’attenzione non si concentra tanto su un’“educazione politica” intesa in senso ideologico o partitico, quanto su un’educazione al politico, ovvero alla partecipazione consapevole e responsabile alla vita della comunità. Si tratta di un percorso formativo che trova il suo spazio naturale nella città — luogo simbolico e concreto della convivenza — dove l’agire educativo diventa esperienza di cittadinanza attiva, dialogo e costruzione del bene comune.

Con questo termine si vuole fare riferimento alla dimensione dell’esercizio di diritti/doveri da parte del cittadino cosciente e capace di giudizio critico.

Come afferma Ricouer: “l’educazione al politico, di conseguenza, consiste nella trasmissione d’informazioni e di abilità necessarie per acquisire tale giudizio” (Cfr. Santerini, 2009, p. 137).

Educare alla politica diventa possibile se è presente un percorso formativo alimentato da una concezione educativa correttamente impostata, consapevole della sua indipendenza rispetto a processi di modellizzazione o, più semplicemente, di socializzazione e volta a individuare e a veicolare il possesso della necessaria strumentazione per un’analisi interpretativa e critica funzionale in grado di supportare una personale visione del mondo.

La “politica”, ricorda Franca Pinto Minerva, può sottendere, quando sia fatta oggetto di riflessione critica, differenti modi di pensare e modi di agire che, in somma sintesi e per semplicità di analisi, possiamo organizzare secondo l’alternativo orientamento alla “costruzione” di dispositivi organizzativi della polis o alla diretta “gestione” della polis.

Charles Louis de Montesquieu sosteneva che:

“la virtù politica “è una rinuncia a se stessi, ciò che è sempre molto faticoso da sopportare. Questa virtù consiste nella preferenza continua dell’interesse pubblico agli interessi propri con maggiore realismo, non riteniamo che si debba rinunciare a se stessi, ma pensiamo che non si debbano enfatizzare le proprie attese e aspettative” (1989, p.257).

Nell’odierna realtà serve un’analisi approfondita delle problematiche per affrontarle con la necessaria concretezza, occorre non arrendersi di fronte alle difficoltà di tipo sociale, economico, religioso generate dall’insieme delle diversità.

Il timore di perdere il proprio spazio vitale deriva anche dalla sensazione di un mondo divenuto sempre più piccolo. In quanto educatori, il compito che dobbiamo assolvere è la lotta all’ignoranza delle cose, affinché si possa convivere con la loro complessità.

Tuttavia ciò non è sufficiente, le difficoltà da superare non sono circoscritte a questo fatto: ambiguità, menzogne, asimmetrie informative sono frequentemente più diffuse e tenaci della stessa ignoranza; egoismo e apatia confinano i cittadini nel loro ristretto spazio privato.

L’analisi e l’approfondimento di questi fenomeni ci consentono di riconoscere l’aridità di un’esistenza centrata su sé stessi e le motivazioni per reimpostare la relazione con l’altro.

Le considerazioni relative a riconoscimento, rispetto ed educazione alla politica conducono alla definizione dei processi di democratizzazione che fanno della divulgazione dei diritti umani e della pace l’indispensabile premessa per una loro effettiva realizzazione nella vita delle persone all’interno di sistemi nazionali e internazionali. È quindi indispensabile un grande

impegno per un'educazione tale da consentirci di rilevare il senso vero dell'esistenza umana e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile a individuare nuove armonie tra convenienze e tornaconti d'ambito e la tensione verso il bene di tutti.

È l'educazione alla politica a porsi a baluardo e difesa contro il brutale clima di contrapposizione all'altro e la violenza che ne deriva, e a rappresentare uno degli aspetti di maggiore interesse di un percorso formativo fecondo e produttivo, capace di comprendere e tradurre le continue innovazioni del presente, e di programmare avendo chiara e salda consapevolezza dei propri principi di fondo.

Da ciò la necessità di dare concretezza a uno sforzo formativo orientato alla realizzazione di un'educazione alla politica ancorata a principi saldi, definiti, semplici, e contemporaneamente difficilissimi, nella loro sostanzialità: la preminenza del decoro, dell'onore, della reputazione di ogni individuo, prima di qualsiasi impedimento generato dalla condivisione di spazi e di risorse. L'educazione alla politica si dirige verso una meta ben definita nel tentativo di aiutare una attiva presenza sociale e civile finalizzata a una crescita del bene comune. Da ciò consegue l'imperativo a mantenere in vita, attivi percorsi educativi nelle loro molteplici forme, non esclusa, naturalmente, l'educazione alla politica, rivolta a varie fasce d'età e a individui di ogni condizione sociale e culturale.

Tutto ciò appare maggiormente evidente nel momento storico attuale in cui assistiamo alla carenza cronica di ogni elemento etico e pedagogico della politica e in cui è assente una funzione pedagogica dei partiti, al contrario forti sono le spinte per incanalare sempre più la politica nella prospettiva di occupazione di cariche e fonti di arricchimento. Forse, il degrado della politica sta proprio nel pensare di essere soli e nel pensare solo a se stessi.

Il nostro compito è “inventare”, non soltanto e banalmente “applicare” progetti che sappiano raccordare studi e ricerche a livello nazionale e internazionale e afferenti a varie origini disciplinari costituiscono un apporto importante lungo le direttrici evidenziate, eludendo due grandi limiti: il fanatismo, per primo, e il diletterismo, per secondo, con la pericolosa superficialità che gli è propria in ogni ambito.

È fondamentale che la pedagogia prosegua il cammino intrapreso studiando a fondo il significato dell'agire formativo, costruendo percorsi cognitivi, sociali, politici, etici, religiosi affinché si concretizzi, e si ramifichi nel contesto sociale un modello di vita aperto, costruttivo e, quindi, meno violento (Beccegato, 2008, p. 30).

La dimensione culturale e formativa che caratterizza l'educazione alla politica è finalizzata a ottenere che la politica si assuma l'onere di farsi carico dei problemi, individuandone, potendo, le soluzioni senza limitarsi a essere mera tecnica del potere e difesa di rendite di posizione politica.

Nello specifico perimetro della relazione tra pedagogia e politica, la finalità della prima è l'educazione e la formazione di soggetti critici e liberi, capaci di interpretare il ruolo di cittadini consapevoli, capaci e attivi. Finalità, queste, che necessitano di istituzioni educative attrezzate per poter ospitare specifici spazi-tempi in cui praticare queste elevate competenze, ovvero contesti specificatamente pensati come – a titolo di esempio – laboratori di cittadinanza attiva, ecologica e planetaria.

Come direbbe Morin:

le democrazie per essere effettivamente tali devono presupporre e, allo stesso tempo, contribuire alla formazione della “democrazia cognitiva” (Morin, 1999, p. 12), al fine di alimentare la crescita di un’opinione pubblica che sviluppi capacità di analisi critica dei processi in atto, in modo da prendersi cura del bene comune in una società sempre più complessa e articolata (1999, pp.98-99).

La dimensione etica e quella epistemologica si intrecciano e si sostengono reciprocamente. La partecipazione dei cittadini ai processi deliberativi, ossia la presa di parola, il dialogo e soprattutto l’apertura – intesa come disposizione a considerare l’altro e la pluralità non come minaccia alla propria identità ma come possibilità di confronto e di crescita – costituiscono l’essenza stessa della democrazia. È, questa, oggetto di una progettazione pedagogica tesa a formare uomini e donne che si riappropriano dello spazio politico e del fare politica.

È necessario, dunque, attivare processi di democratizzazione che fanno della divulgazione dei diritti umani e della pace l’indispensabile premessa per una loro effettiva realizzazione e la tensione verso il bene di tutti.

Da ciò consegue l’imperativo a pensare e mantenere in vita tutti quei percorsi educativi che possano contrastare la carenza di elementi etici e pedagogici della politica, in un momento storico in cui, tra l’altro, è decaduta la funzione pedagogica delle tradizionali organizzazioni partitiche.

Ed è per questo che occorre recuperare le categorie del dialogo, del riconoscimento e della coscientizzazione al fine di superare la retorica che si rivolge e si appella a un: cittadino alienato

perché coinvolto in una democrazia falsamente partecipata e che in realtà priva di occasioni formative della politicità dell'uomo e della donna (Bertini, 1972, p.3).

Abbiamo bisogno di recuperare un educatore che è freirianamente schierato, capace di attivare il pensiero e dare senso emancipativo alle azioni del singolo e dei gruppi con cui viene in contatto; che sappia a tal fine ricorrere a interventi che muovano da specifiche analisi di contesto in cui definire dialogiche pratiche educative orientate alla sistematica pratica di una curiosità epistemologica e diretta responsabilità nella costruzione di occasioni sociali per migliorare le condizioni personali e collettive di vita (Mayo, 2008).

Rifiutando, infatti, ogni allineamento irriflessivo a logiche dottrinali e sperequative, l'educatore freiriano fa propria una specifica teoria del riconoscimento che, accogliendo la differenza come valore del e per il dialogo, argomenta l'impegno di ciascuno per la promozione del diritto a perseguire la realizzazione dei propri potenziali in seno a una dialettica sociale e politica sempre “viva” e “vivace” (Vittoria, 2008).

Dunque, oggi più che mai, resta valido il principio che la rivalutazione di un pensiero critico applicato all'impegno politico sia l'antidoto per contenere gli esiti più controversi della tarda modernità, manifesti particolarmente nell'incremento delle disuguaglianze sociali ed economiche, delle povertà materiali, simboliche ed educative, che mettono in pericolo il benessere soggettivo e collettivo della comunità educante.

1.1.1 Pedagogia e politica: processi e visioni per un cambiamento sociale in città

La politica si configura come l'insieme delle pratiche e delle riflessioni che regolano la convivenza tra individui all'interno della polis, termine che, etimologicamente connesso al greco *polus* (molti), richiama la dimensione collettiva della vita. L'essere umano non abita la città in solitudine, bensì in costante interazione con l'altro, in una rete di relazioni che costituiscono la trama sociale della comunità. Pertanto, una buona politica urbana, è chiamata ad offrire ai cittadini che abitano la città e in essa costruiscono legami relazionali, organizzano la propria vita e futuro, momenti e spazi in cui fortificare il senso di appartenenza al territorio, impegnandosi nella costruzione di un sistema sociale e culturale che sappia accogliere richieste e bisogni, ricollocandoli con “delibere e determine¹” (cfr Daniele, 2019 p.101-105) nel territorio in servizi di “cura” per la persona.

¹ Con il termine delibera (o deliberazione) ci si riferisce ad un atto formale che identifica la decisione di un organo e gli effetti che dalla stessa scaturiscono. Mentre fino a qualche tempo fa le delibere caratterizzavano in modo esclusivo l'ordinamento amministrativo, che esprimeva quasi sempre la propria volontà all'esterno tramite detti atti, adesso, invece, le delibere costituiscono lo strumento con cui la Pubblica Amministrazione esprime i suoi indirizzi politico-amministrativi e, attraverso esse, vengono approvati, ad esempio, i regolamenti o i bilanci dell'ente. La delibera può

Per tale ragione ogni modalità d'intervento politico risulta essenziale il rapporto con l'alterità, intesa come l'altro singolo e come collettività. In questa prospettiva, un valore fondante dell'agire politico, e dunque asse portante di una pedagogia a vocazione civile, è il rispetto. Esso si configura come riconoscimento del valore dell'altro e di sé, e si estende alla cura dello spazio condiviso: l'ambiente urbano, le infrastrutture, i beni comuni.

L'educazione, dunque, assume una forte connotazione culturale poiché è chiamata a veicolare, orientare, guidare e riconoscere l'agire dell'individuo in città. In questa dinamicità che la pedagogia si intreccia con la politica, in essa converge dispositivi e linguaggi al fine di progettare percorsi e processi formativi capaci di rispondere alle sfide del tempo. E lo fa mediante quell'azione educativa in grado di coltivare nel cittadino quella capacità di giudizio critico, ovvero, quella necessità di uscire da dinamiche "assistenzialistiche", formando coscienze complesse, variegate che sappiano trovare nell'interazione e relazione con l'altro il prerequisito per la *propria* progettualità di vita.

In chiave olistica ed ecosistemica, questa visione migliora le condizioni di salute nel cittadino donando uno stato di benessere emotivo e sociale tale da consentirgli quel passaggio da una posizione di isolamento ad una di partecipazione e coinvolgimento nella vita sociale e politica della città. A tal proposito, Lueddeke (2019), attraverso il suo libro "Survival: One Health, One Planet, One Future", evidenzia come: "la salute globale dipenda dalla reciprocità delle relazioni che si instaurano tra gli esseri viventi che abitano il proprio ambiente" (p.15). Si evince così dallo stesso rapporto, come vi sia la necessità di un cambiamento di paradigma, di visione e procedure tra politica e città tale da restituire alla pedagogia il compito di formare coscienze critiche e riflessive che sappiano mettersi in dialogo con la comunità territoriale; e

avere una natura diversa a seconda dell'organo collegiale dal quale è emanata. Essa può essere un provvedimento, un atto normativo, endoprocedimentale o di diritto privato. I soggetti possono essere sia pubblici che privati; ad esempio, vi è la delibera del consiglio comunale che ha carattere pubblico, mentre la delibera di un'assemblea condominiale o una delibera emanata dal consiglio di amministrazione di un'azienda hanno carattere privato. La delibera esprime la volontà della pluralità di soggetti che l'ha emanata ed è proprio a questa pluralità che è imputata, piuttosto che alle singole persone che compongono l'organo. È proprio tale aspetto che la differenzia dalla convenzione, che è, invece, quell'atto imputato ai singoli individui che l'hanno conclusa. Per poter deliberare occorre il consenso di solo una parte della pluralità dei soggetti del collegio; questa percentuale varia a seconda delle maggioranze previste dalla legge per ciascun caso (ad esempio, potrebbe trattarsi del 50%+1 dei soggetti, dei 2/3 dei millesimi di un condominio, e via dicendo). Contrariamente, per la conclusione di una convenzione è, invece, necessario il consenso di tutte le parti che la sottoscrivono. La determina, detta anche determinazione dirigenziale, è un provvedimento di un dirigente o funzionario preposto a specifiche funzioni. Con essa i responsabili dei servizi manifestano e dichiarano la propria volontà nell'esercizio della potestà di gestione finanziaria, tecnica ed amministrativa. Attraverso la determina, la quale può avere o meno rilevanza contabile, i dirigenti impegnano l'amministrazione verso l'esterno. In virtù di quanto esposto, dunque, si deduce che le deliberazioni sono atti normativi che indicano un indirizzo, una programmazione, mentre le determinazioni sono atti amministrativi mediante i quali si esplica la volontà del dirigente/responsabile del servizio dell'ente. Sostanzialmente, mentre con la deliberazione vengono fornite delle disposizioni, la determinazione ha una valenza esecutiva.

alla politica, invece, di recuperare nel suo statuto etico il suo essere democratica e plurale dando confort(o) alla vita del cittadino in città. Significa, dunque, riabilitare un rapporto autentico con il tempo, inteso non più solo come urgenza o emergenza, ma come un tempo condiviso e progettuale che sappia riannodare i fili tra le generazioni, tra passato, presente e futuro per orientare i processi sociali secondo principi di giustizia intergenerazionale.

In questa prospettiva, pedagogia e politica non sono ambiti separati, ma forme complementari di cura dell'umano e del sociale. Solo attraverso il loro intreccio sarà possibile costruire città realmente educanti, capaci di sostenere una cittadinanza critica, solidale e responsabile.

Politica e pedagogia, congiuntamente, possono consentire l'accesso a ciò che Agostino definiva *il palazzo della memoria*, una dimensione riflessiva che connette l'individuo alla trama della storia e lo preserva dalla frammentazione dell'identità (Chateaubriand, 1997) e dal conformismo passivo (Nietzsche, 1870).

In questa prospettiva, il legame tra politica e pedagogia non si esaurisce nella formulazione di norme o nella regolazione dei comportamenti, ma si traduce in un esercizio di responsabilità e di memoria collettiva. L'una e l'altra condividono la tensione verso la costruzione di senso e di orizzonti di significato comuni, ponendo al centro la formazione dell'uomo come cittadino capace di discernimento e di libertà interiore

L'educazione, nella sua accezione più profonda, non può essere concepita come mera trasmissione normativa o come effetto diretto dell'imposizione legislativa poiché si radica nella storia dell'individuo e nella sua dimensione relazionale coniugando la coerenza tra parola e azione e, autenticità ed esistenza.

In questa prospettiva, il linguaggio politico ed educativo non possono assumere una connotazione "neutra" del suo manifestarsi, ma si configurano come strumento grado di orientare culturalmente e simbolicamente l'agire sociale dell'individuo rendendolo performante nell'esercizio delle sue funzioni di "essere cittadino" (Margiotta, 2015; Mortari, 2017). Per fare questo, delle volte, però, accade che un leader politico, utilizza uno stile comunicativo tendente ad esercitare un'influenza formativa discriminante, volgare tendente a normalizzazione le capacità e potenzialità della comunità (Eco, 2015; Zanardo, 2011).

Tale fenomeno solleva questioni cruciali per la pedagogia pubblica: come può la formazione contrastare l'effetto emulativo della retorica divisiva? Quali strumenti, ad esempi, le diverse agenzie educative, quali: la scuola, i centri educativi, aggregativi possono fornire al fine di decostruire quei messaggi che depotenziano il valore umano, affermando invece una cultura del linguaggio responsabile?

In questo spazio che la pedagogia si rende pubblica, in quanto chiamata ad incidere profondamente sulla formazione dell'individuo e della comunità locale. Nel senso che è chiamata a lavorare su binari meta collettivi in grado di contrastare la retorica espressa sull'educazione – spesso ridotta a slogan identitari, semplificazioni populiste o istanze meritocratiche disancorate dal contesto – attraverso tre strategie fondamentali:

1. la promozione di una retorica pubblica basata sull'argomentazione critica, sull'ascolto dell'altro e sul riconoscimento della pluralità dei punti di vista. Questo tipo di linguaggio, ispirato a un'etica deliberativa (Habermas, 2006), si oppone alla polarizzazione e alla delegittimazione dell'avversario, generando uno spazio pubblico autenticamente educativo.
2. l'assunzione di responsabilità comunicativa da parte dei rappresentanti istituzionali, che devono agire come modelli di coerenza tra parola e comportamento, veicolando messaggi rispettosi e orientati al bene comune (Nussbaum, 2011; Recalcati, 2020). Ciò implica un ruolo pedagogico della leadership politica, capace di influenzare non solo decisioni ma anche visioni del mondo.
3. l'elaborazione di politiche educative sistemiche e lungimiranti, fondate su un'idea forte di cittadinanza e partecipazione, che pongano al centro la formazione del pensiero critico, della responsabilità sociale e dell'etica del discorso (Dewey, 1916; Mortari, 2017).

La convergenza tra pedagogia e politica, però, non può essere letta come un'osmosi indifferenziata. Come ogni relazione dialettica, essa si nutre anche della differenza: della specificità dei metodi, delle finalità, dei tempi. La scienza, per definizione, è sempre alla ricerca, mai definitivamente appagata dai risultati raggiunti (Abbagnano–Fornero, 1998, pp. 1148-1152). E in questo movimento incessante, pedagogia e politica possono trovare una sintonia fondata non sull'identità, ma sulla complementarità: una condivisione di responsabilità culturale, come ha efficacemente sottolineato Piero Bertolini (Bertolini, 2011, p. 311), capace di orientare l'agire umano nei diversi contesti della vita pubblica e privata.

Sebbene pedagogia e politica condividano finalità e valori orientati al miglioramento della convivenza umana, è fondamentale precisare che esse differiscono significativamente per modalità di azione, destinatari e tempi di intervento. La pedagogia si muove nel campo della formazione dell'individuo, operando con attenzione al processo soggettivo di crescita e maturazione. Essa si interroga sulle condizioni che rendono possibile l'educazione e ne analizza i fondamenti epistemologici, antropologici e valoriali. Come ha efficacemente scritto Giuseppe Flores d'Arcais, la pedagogia “chiarisce le condizioni che rendono possibile, anzi plausibile,

l'educazione, che ne ricerca la fondazione individuando le strutture portanti" (Flores d'Arcais, 1992, p. 907).

Ciò che distingue radicalmente l'azione pedagogica è la centralità assoluta della persona: ogni soggetto è unico, irripetibile, e va considerato nella propria singolarità. Per la pedagogia, l'educando non può mai essere ridotto a una variabile standardizzabile. È sempre "un'eccezione", come ancora sottolinea Flores d'Arcais (1992, p. 909), poiché il soggetto dell'educazione è sempre il singolo, inteso come individuo portatore di una storia, un contesto, un potenziale, e come tale destinatario di un progetto educativo non generalizzabile.

La politica, al contrario, pur avendo come fine il miglioramento della condizione umana, si rivolge alla pluralità. È un sapere e una pratica orientati alla costruzione del bene comune in una società complessa, pluralista e conflittuale. L'agire politico, nel senso aristotelico del termine, è un'azione congiunta, fondata sul dialogo tra soggetti diversi che cooperano per la realizzazione di un progetto collettivo. Non si tratta, dunque, di una mera gestione tecnica del potere, né di una semplice amministrazione delle cose pubbliche, ma di un processo creativo e trasformativo che mira alla fondazione e alla custodia di un "mondo umano" (Mortari, 2003, p. 112).

L'azione politica implica la responsabilità di inventare e istituzionalizzare forme di esistenza in cui ciascun individuo possa vivere pienamente la propria umanità. In questo senso, Mortari sottolinea come la politica debba essere intesa come una "sapienza" capace di interpretare le esigenze della collettività e di tradurle in dispositivi normativi, strutturali e simbolici che rendano possibile la vita comune (Mortari, 2001, pp. 112–113). Politica, quindi, non come mera tecnica, ma come esercizio critico e progettuale, come costruzione simbolica di mondi possibili.

Un ulteriore elemento di differenziazione risiede nei tempi dell'azione: mentre la pedagogia privilegia le relazioni brevi, quelle che si sviluppano nel faccia a faccia, nella prossimità, nell'accompagnamento quotidiano dell'individuo in formazione, la politica agisce prevalentemente sulle "relazioni lunghe", ovvero quelle che coinvolgono la società nel suo complesso, che strutturano l'ordine sociale, istituzionale e normativo (Ricoeur, 2005). Questa distinzione, per quanto teoricamente utile, non va assunta in senso rigido: è evidente, infatti, che la pedagogia non può prescindere dal contesto storico-sociale in cui opera, così come la politica non può ignorare l'importanza delle relazioni micro, delle dinamiche educative che plasmano la coscienza civica.

In realtà, tra pedagogia e politica si può parlare di un interdipendenza virtuosa perché, la politica beneficia del contributo della pedagogia in termini di: pensiero critico, riflessività, progettualità etica, sensibilità alla complessità dei bisogni della persona facendo dell'azione

pedagogica uno strumento guida per orientare la comunità territoriale. Dall'altra parte, la pedagogia richiede alla politica, una maggiore attenzione alla dimensione educativa della città mediante linee di azione programmatiche che sostengono e valorizzano l'azione pedagogica, dotandola di risorse in grado di incidere realmente nella trasformazione sociale della vita dei cittadini (Pati, 1996).

Questa alleanza contribuisce a costruire una relazione autentica tra i due saperi, fondata sul rispetto reciproco delle differenze e sull'assunzione condivisa di una responsabilità nei confronti dell'umano animate dal desiderio – e dalla responsabilità – di trasformare la realtà. Una correlazione che non si limita a descrivere le sole fragilità presenti in città, ma che, prendendo consapevolezza della loro esistenza, propone visioni alternative in grado di aprire a nuove possibilità, immaginando nuovi modi possibili di abitare i contesti.

A partire da questa prospettiva, che il progetto pedagogico in città diviene centrale. Un progetto che mira a delineare itinerari di crescita in cui offrire ai cittadini la possibilità di sperimentare nuove forme di libertà e democraticità poiché orientato al bene comune.

Dunque, se da un lato il progetto politico mira all'ottenimento di consensi che si tramutano in voti per la politica, in pedagogia, il pedagogista, invece, otterrà consenso nella misura in cui sarà in grado di tessere trame significative con l'educando, riconoscendo nell'azione formativa in cui è stato coinvolto il profondo significato e valore che ne rappresenta. Come osserva Santelli Beccegato, ciò che conta non è tanto il *con-senso*, quanto il *con-senno*, ovvero la capacità di discernere, giudicare e agire responsabilmente (Santelli Beccegato, 2007, p. 18).

Si afferma ancora una volta come la categoria della libertà sia generativa di processi relazionali ponendosi in antinomia con quelle forme di potere manipolativo tendenti ad esercitare gerarchie e autoritarismi. Sperimentare la libertà all'interno del contesto cittadino significa, dunque, sperimentare rapporti di fiducia reciproca, costruire significati condivisi (Piussi, 2001) immaginando scenari di sviluppo individuale e collettivo, assumendo il cambiamento non come minaccia, ma come opportunità etica, ovvero, capace di orientare la trasformazione verso il desiderio di accrescere la persona e il suo background di conoscenze. Sono pratiche che intrecciano emozione e razionalità, passione e metodo, utopia e realtà. È proprio questa tensione costante verso il possibile, verso ciò che può ancora essere fatto, rappresenta il loro nucleo più autenticamente trasformativo (Elia, 2014, p. 122).

Da questa prospettiva, pedagogia e politica appaiono accomunate dalla consapevolezza che ogni loro intervento – sia esso educativo o sociale – non può che fondarsi su un atto interpretativo: dell'uomo, della realtà, dei bisogni, delle relazioni. In tal senso, esse sono entrambe “scienze umane” nella misura in cui operano all'interno di un campo complesso e

fluido, dove l'oggettività non coincide con la neutralità, ma si configura come rigore nella comprensione, come responsabilità nell'assunzione di senso formando e accompagnando il cittadino nel suo divenire soggetto responsabile in città. Per questo, il linguaggio assume forme espressive che motivano ed incentivano a processi di inclusività e partecipazione politica intesa come espressione dell'essere cittadino attivo. (Habermas, 2006). Solo attraverso una responsabilità condivisa del discorso, la politica potrà tornare ad essere "maestra di umanità", non manipolativa, in grado di co-creare significati e visioni di crescita e di cambiamento (Giddens, 1959). Tali visioni, saranno espresse alla collettività mediante due diverse forme narrative differenti:

1. Modalità razionale-argomentativa: la politica pone al centro la dimensione dialogica e del confronto poiché mira a costruire senso e legittimazione reciproca tra le diverse parti coinvolte. Questo richiede momenti di concertazione in cui raccogliere divergenze e valorizzare le differenze all'interno di un discorso che assume connotati non solo politici ma pubblici, perché non riguardano il singolo, colui il quale rappresenta l'oggetto del discorso ma l'intera collettività (Rawls, 1993);
2. Modalità emozionale: una politica che abbandona un linguaggio retorico ed emozionale improntato sulla paura, sull'emergenza, sulla catastrofe. Ma, si rende emotiva, empatica perché in tutti i modi tenta di allineare i bisogni del cittadino a quelle linee programmatiche chiamate a costruire speranza e cambiamento (Žižek, 2008).

Emerge come la narrazione politica gioca un ruolo fondamentale nel definire la costruzione identitaria della società locale, spesso in grado di influenzare il comportamento civico dei cittadini basato proprio sull'andamento politico e governativo del momento (Bennett & Entman, 2001).

L'autenticità della narrazione politica dipende dalla capacità di intrecciare razionalità e emozionalità in modo equilibrato, evitando che l'una prevalga sull'altra in maniera distorsiva avendo a cuore il diritto alla solidarietà sociale ed economica ben esplicitato nel nostro articolo 2 della Costituzione "doveri inderogabili di solidarietà economica, politica e sociale", sottolineando come la cittadinanza democratica sia fondata su una reciprocità etica e non disgregante.

E allora una domanda sorge spontanea: ma perché intrecciare politica e pedagogia?

Non certo per rinsaldare modelli autoritari o per perpetuare dispositivi di obbedienza. Piuttosto, per sviluppare competenze critiche e partecipative in grado di affrontare le sfide di un'epoca nuova e come ricordava Papa Francesco nella sua enciclica *Evangelii Gaudium*: "*non siamo semplicemente in un tempo di cambiamenti, ma in un cambiamento d'epoca*" (2020,

p.13). In questo cambiamento avvengono le trasformazioni attuali: migratorie, tecnologiche, ambientali che ridefiniscono radicalmente i paradigmi della convivenza e impongono una riflessione pedagogico-politica profonda impegnandosi in una progettualità condivisa volta a formare comunità riflessive e responsabili, in grado di interpretare criticamente i processi in corso e di agire trasformativamente sul proprio contesto urbano e sociale.

1.1.2 Pedagogia e città. Prospettive e sfide

La pedagogia, intesa come scienza dell'educazione e della formazione, è chiamata ad elaborare categorie e dispositivi per abitare la complessità dei contesti urbani, dove l'apprendimento non coincide con la sola istruzione, ma si struttura come processo relazionale, simbolico e intenzionale orientato alla convivenza e al senso comune di costruire spazi esperienziali di crescita. Per tale ragione, l'educazione non è un sottoprodotto del sociale ma un principio generativo che interpreta la città come ambiente di significati, trame di pratiche e grammatiche d'incontri plurali e allo stesso tempo complessi che aiutano il cittadino a prendere consapevolezza di sé e del proprio esistere. (Loiodice, 2017).

All'interno di questo scenario geografico e sociale che la pedagogia si colloca con la sua forza trasformativa e formativa, decifrando le forme del vivere comune, proponendo esperienze in cui imparare a negoziare regole civili e pratiche sociali con le istituzioni, con la comunità territoriale, e le agenzie educative del territorio, al fine di soddisfare quel benessere di coabitazione sociale (Annacontini, 2021).

Una postura, come sostiene Cassano (2004), che rifiuta un addestramento adattivo, imposto dalla politica, in grado di garantire su un piano assiologico quella continua tensione tra Homo emptor e Homo civicus, in cui, da una parte cerca di limitare il proliferare di identità liquide, dall'altra, fortifica il desiderio de l'Homo civicus di entrare in relazione con il suo ecosistema di vita, avendo cura dell'ambiente e degli spazi del suo vivere quotidiano perché è in esso che trova linfa per potersi realizzare.

Così, la pedagogia, assolve al suo compito formativo, ovvero, quello di mettersi in ascolto con l'ambiente e tutto il suo ecosistema mediante pratiche di mediazione, ascolto e autoriflessività, senza neutralizzare il pensiero critico e divergente dei cittadini, ma convertendolo in proposte e risorse generativa per la città (Annacontini, 2021).

Dunque, in virtù di questo “danzare pedagogico”, il pedagogo in città, agisce come mediatore simbolico e facilitatore tra gli ambienti in cui l'individuo trascorre il suo quotidiano

costruendo condizioni, tempi e pratiche di vita affinché la conoscenza acquisita diventi esperienza condivisa, la partecipazione diventi pratica che introduce nel mondo.

In tal senso, il pedagogo lavora su un duplice livello: meso, tra le reti, tra le istituzioni politiche e scolastiche; micro, tra gli organismi sociali, le agenzie educative e del tempo libero tessendo trame sociali, tra le reti formali e non informali, nei quali la formazione può radicarsi, produrre senso e rigenerare legami comunitari. Si tratta di un agire sistemico e circolare perché progetta con le realtà territoriali riconoscendo i rischi che tale approccio possa avere ma allo stesso tempo diviene risorsa epistemologica e morale, relazione asimmetrica e democratica, inclusiva e cooperante.

La dolcezza di tale agire e pensare in città non nega la dimensione organizzativa, ma la umanizza, poiché pone al centro la relazione che mediante la parola diviene rito condiviso che apre all'incontro, a spazi in cui raccontare di sé e incontrare l'altro.

In questo senso, l'architettura della città diviene architettura di narrazioni e di pratiche: *“un ecosistema in cui le esperienze quotidiane, i tempi collettivi e le ritualità civiche diventano tessuto pedagogico della cittadinanza”* (Cassano, 2004, p.106).

È su questo terreno che la funzione del pedagogo si qualifica: non come supplenza tecnico-procedurale, ma come regia educativa dell'istituzione scolastica nella città, orientata a trasformare i luoghi dell'istruzione in luoghi di formazione pubblica, dove la conoscenza si intreccia alla responsabilità e l'apprendere si traduce in vita comune.

1.1.3 Pedagogia, politica e città: verso un paradigma educativo urbano

Nel quadro delle complesse trasformazioni che attraversano la società contemporanea, la riflessione pedagogica è sollecitata ad ampliare i propri orizzonti teorici e operativi, integrando in modo sempre più esplicito la dimensione politica con quella urbana.

La città, lungi dall'essere un semplice contenitore neutro delle attività umane, si configura come spazio simbolico e relazionale, luogo di interazione tra soggetti, pratiche, identità e appartenenze culturali e molto spesso anche di “quartiere” in cui si sviluppano forme di solidarietà e di sussidiarietà tra cittadini (Granata, 2023). Infatti, in molte città, ci sono esperienze di laboratori educativi di quartiere, in cui l'auto-mutuo-aiuto diviene la prima forma di welfare city in cui generare nuove forme di convivenza comunitaria (Satta, 2023).

Questo porta la pedagogia ad entrare in dialogo non solo con le scienze sociali, ma anche con l'architettura urbana perché una progettualità non può essere solo pensata ma necessità di essere collocata e per farlo, occorre entrare in relazione anche con l'architettura urbana e favorire così l'eterogeneità degli spazi di una politica dell'abitare (Calaprice, 2020).

Alla luce di questi presupposti, vi è una complessità nella relazione tra pedagogia e politica che può essere superata nell'esigenza di elaborare strumenti concettuali e operativi per abitare dignitosamente la città superando logiche e dinamiche autoritarie e manipolatrici (Morin, 2020). In questo contesto, la città non è solo oggetto di intervento, ma soggetto co-educante, realtà viva in cui si intrecciano biografie, memorie e visioni di futuro, luogo vivo in cui si riflettono e si ridefiniscono le relazioni di genere, i legami tra spazio e vissuto quotidiano, in un processo che rimanda a una nuova concezione di urbanità (Granata, 2023, p. VII). È in questo passaggio che si compie la transizione dagli "spazi" come realtà materiali ai "luoghi" come espressione di progettualità sociale e benessere collettivo (Zandonai, 2019).

La costante riformulazione della morfologia urbana sollecita la pedagogia a un impegno diretto, dal momento che essa si trova naturalmente in prossimità di parole-chiave quali trasformazione, relazione, cura e ascolto. Questi elementi risultano decisivi anche per la ridefinizione del ruolo pubblico e sociale delle professioni educative, le quali si trovano a operare in uno scenario dominato dall'incertezza e dalla fluidità, in vista della costruzione di un nuovo "welfare urbano" che richiede di elaborare visioni pedagogiche capaci di formare figure professionali che operino in contesti complessi e plurali, superando modelli educativi omologanti e valorizzando l'incontro tra teoria e pratica in relazione alla diversità delle condizioni esistenziali. Questo orientamento rivendica la necessità di aprirsi all'altro, accoglierlo offrendogli esperienze educative vere e autentiche (Levinas, 1996) che si realizzando in città. Tuttavia, per comprendere a fondo il senso di tale progettualità, è necessario chiarire il concetto di città a cui si fa riferimento. Mentre le metropoli globali tendono a uniformarsi per effetto della digitalizzazione, della globalizzazione e dei fenomeni geopolitici, la prospettiva pedagogica sociale si distingue per la sua attenzione alle peculiarità dei singoli territori (Lizzola, 2023). Dunque, la città a cui noi facciamo riferimento prescinde dal numero di abitanti, dal numero degli edifici. È una città che edifica e sostiene biografie individuali intrecciando memorie e tradizioni sociali (Tramma, 2009), poiché aperta ad espandere i suoi confini oltre le mura di cinta del centro. L'attenzione pedagogica si rivolge soprattutto alle aree periferiche, spesso escluse dai processi di rigenerazione e percepite come luoghi di marginalità da cui, invece, bisogna partire per cogliere le nuove forme del bisogno di inclusione, e favorire processi di partecipazione alla vita della città, quella vita che vuole giungere nelle vie del centro urbano dove la politica all'interno dei suoi palazzi preposti delibera e determina leggi. (Marini, 2021). In quest'ottica, l'impegno è l'esigenza e non più il desiderio di rinnovare quella intesa tra: politica, città e pedagogia volta a ricucire legami sociali sempre più logori e frammentati,

segnati da un diffuso senso di smarrimento, di silenzio ed emarginazione, rimettendo al centro delle aree urbanistiche e sociali, il cittadino (Vico, 2021).

In questo agire multidisciplinare tra: politica, urbanistica, architettura, sociologia, la pedagogia, è chiamata a favorire un dialogo fecondo tra i saperi, contribuendo alla formazione di figure professionali capaci di intervenire in contesti formativi, sociali e culturali, coniugando servizi e progettualità, al fine di rendere i suoi spazi, spazi di prossimità, generatori di capitale umano e sociale.

“La pedagogia si configura quindi come: sapere capace di interpretare la città come risposta originale alla complessità sociale come luogo che riflette una determinata visione della persona, modellata da vissuti, narrazioni e progettazioni condivise” (Morin, 2020, p. 187),

In tale orizzonte si inserisce anche l’obiettivo 11 dell’Agenda 2030, che invita a promuovere città sostenibili, inclusive e sicure, con particolare attenzione alle fasce più vulnerabili della popolazione, dai bambini agli anziani. Un orientamento che, come afferma Musaio: *“determina e conferma la necessità di affermare una pedagogia di città che sia in grado di integrare la dimensione educativa e di cura, con quella della cittadinanza attiva, riconoscendo nella vulnerabilità non solo un limite, ma una risorsa trasformativa”* (Musaio, 2021, pp. 63-64).

La pedagogia, allora, diviene lo strumento e il mezzo con cui promuovere pratiche e approcci educativi che incentivino forme di partecipazione sociale, innovazione culturale per costruire nuovi modelli abitativi orientati alla coesione e alla solidarietà. Allora, avremo una “città che cura e della cura” (Vanore, 2018 p.12) in cui: relazione, benessere e dignità diventano elementi di base, di anamnesi, di valutazione, da cui si delinea un modello politico e sociale intento a creare ed armonizzare le relazioni tra i cittadini, a riqualificare la o le bellezze urbane e la sua arte, concedendo a ciascuno, la piena espressione del sé e del suo esistere in città. Per tale ragione, ai professionisti dell’educazione: pedagogisti, educatori, insegnanti spetta un ruolo decisivo, ovvero: *“costruire comunità inclusive, capaci di rispondere in modo integrato ai bisogni complessi della città”* (Manzini, 2021, p.109),

“Una complessità urbana che sappia riconoscere nell’incontro tra singolarità, un tessuto generativo di coesione e trasformazione sociale, luogo di educazione e di promozione di quelle forme di collettività sociali, che pongono il benessere e l’interazione tra gli ambienti l’essenza per una configurazione urbana intenzionale e non manipolatrice” (Lizzola, 2013, pp. 24-25).

Nel riconoscere alla città la sua natura di “organismo pulsante” (Wilson, 2021), in cui le relazioni, il desiderio di affermarsi e realizzarsi, le fragilità e i timori del futuro da parte del cittadino, siano mediati e accolti dalla politica e della pedagogia come istanze da cui avviare

processi riflessivi, visioni di futuro, promuovendo uno sguardo progettuale in grado di tenere insieme: estetica, etica e politica dell'abitare. Vestendo questi nuovi abiti, la città si rende generativa, resistente agli urti e alle crisi economiche, luogo di speranza e di significato.

La città, allora, non è soltanto lo sfondo dell'agire educativo, ma il suo orizzonte di senso, il luogo in cui si rifonda la relazione tra l'educazione e la vita, tra l'individuo e la comunità, tra il presente e ciò che ancora può essere generato.

Come sostiene Franco Lorenzoni (2019): *“la città non è un semplice scenario, ma un attore dell'educazione: insegna, plasma, custodisce e provoca. È nel cuore della città che l'educazione incontra la vita e la trasforma”* (p.47).

1.2 Costrutti teorici e agende programmatiche per una città che cambia il volto della comunità educante

La questione della pedagogia nella e per la città in trasformazione, quale agente della sua evoluzione, richiama una dimensione di prossimità e concretezza per i soggetti che abitano, lavorano, si spostano, fruiscono di servizi, ricercano esperienze ricreative, relazionali e formative nello spazio urbano. È nello stesso ambiente che, tuttavia, si manifestano difficoltà, forme di esclusione e vissuti di solitudine. Effetti questi ultimi derivanti dalla pandemia del 2019 che ancora oggi, in forma latente, si manifesta nella vita della città mediante: insicurezze, timori e fragilità sociali. Elementi chiave da cui partire per avviare azioni e politiche concrete e attente alla dimensione umana dell'individuo. Tuttavia, le agende politiche e programmatiche, provenienti da ambiti di governance nazionale, sono molto spesso decontestualizzate dai bisogni della città locale con visioni molte lunghe ma poco funzionali e pragmatiche e che faticano a sedimentarsi nella dimensione urbana.

Chiaro è che questa modalità progettuale non può essere imposta top-down dalle istituzioni politiche, recepita senza essere compresa dai cittadini. Occorre, accompagnarla da elaborazioni pedagogiche condivise, critiche, riflessive e contestualizzate al territorio. Per farlo, bisogna coinvolgere gli studiosi dell'educazione: pedagogisti, formatori e docenti, operanti a diversi livelli, perché sono coloro i quali possono creare le giuste interconnessioni tra, i bisogni istituzionali di chi legifera, con quelli di chi vive la realtà locale e cerca forme e supporti legislativi con cui contrastare la frammentazione del sistema sociale di una città.

In merito, Frabboni (1989) parla di una “doppia rivoluzione” che investe l'educazione contemporanea: da un lato, l'emergere di una cultura formativa su richiesta individuale; dall'altro, l'affermazione di un sistema policentrico. Tuttavia, gli effetti negativi risiedono nel rischio di una proliferazione disorganica delle offerte formative extrascolastiche, con possibili

ricadute caotiche, qualora non si attuino tempestivamente politiche di coordinamento e integrazione. Le implicazioni positive includono la riduzione dell'egemonia della scuola e della famiglia e l'apertura verso un territorio educativo popolato da molteplici e complementari agenzie formative creando un sistema policentrico, ma non integrato, "sregolato" e "ingovernabile" e "impazzito". Si tratta di saper governare la complessità. La cosiddetta "comunità di destino", che implica un'interazione continua e reciproca in contesti materiali e simbolici, richiama la molteplicità degli spazi vitali entro cui ciascun individuo si muove. Tra questi, la città assume un valore duplice: fisico e immateriale, luogo in cui si sviluppano relazioni, ma anche spazio in cui la configurazione urbanistica può riflettere modelli inclusivi oppure escludenti. Come sottolinea Loiodice (2022, p. 6), gli "intercampi" educativi si estendono dai contesti domestici a quelli scolastici e lavorativi, nei quali si confrontano (e talvolta si scontrano) identità di genere, ruoli, generazioni, classi sociali, e appartenenze etniche, linguistiche e culturali.

Il discorso pedagogico urbano, pertanto, non è in sé inedito, ma si arricchisce di tratti distintivi dell'attuale evoluzione demografica, urbanistica e socio-culturale. L'idea di *learning city* ben esemplifica il valore educativo di tale evoluzione. Dal 2013, con la nascita dell'UNESCO Global Network of Learning Cities, si promuove una visione della città come "testo" dinamico che mobilita risorse per favorire un apprendimento inclusivo, permanente e per tutte le età; che sostiene l'apprendimento nei luoghi di lavoro e comunità; che incentiva l'uso delle tecnologie e diffonde una cultura della formazione continua.

La città, in questa prospettiva, diventa luogo di narrazioni plurime, di intrecci biografici e formativi che si traducono in geometrie narrative sempre più complesse e stratificate. Come affermano Boffo e Biagioli (2023, p. 291), la città deve essere interpretata attraverso strumenti concettuali differenti, capaci di raccontare le esperienze, le paure, le speranze e le storie di chi la abita. È nel dispiegarsi narrativo delle traiettorie individuali che la città prende forma e significato.

Le azioni educative, quindi, si sviluppano in maniera disomogenea e assumono configurazioni differenti a seconda delle specificità territoriali e delle emergenze locali che emergono improvvisamente. Queste azioni sono interconnesse con i bisogni formativi delle comunità urbane, e richiedono risposte non solo politiche, ma anche e soprattutto competenti sul piano educativo. In tal senso, l'Obiettivo 11 dell'Agenda 2030: "*rendere le città e gli insediamenti umani: inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili, garantendo equità e partecipazione nella concertazione del welfare state e del welfare city*".

Applicati ad un contesto locale, queste linee guida internazionali necessitano, tuttavia, di essere tradotte in strategie locali, coordinate dalle istituzioni pubbliche e private. A livello sistemico viene posta grande enfasi sul ruolo dei cittadini e delle organizzazioni in città, nell'ambito del cosiddetto welfare generativo, recuperando, visto che trattiamo l'argomento in termini e connotazione pedagogica-politica, alcuni capisaldi dell'educazione degli adulti: esistenza, inclusività, intergenerazionalità, sostenibilità. Questi tratti delineano una visione della città come spazio da abitare secondo logiche formative e di responsabilità in modo tale da non rendere retorica la realizzazione di un welfare city attento ai bisogni del cittadino (Chianese, Cornacchia, 2022).

Come ricorda Bauman (2001, pp. IX-X): *“è necessario pensare a una comunità “intessuta di comune e reciproco interesse [...] volta a garantire il pari diritto di essere considerati esseri umani”*.

Il welfare generativo – nei suoi modelli di prossimità ha contribuito anche al progressivo disinvestimento pubblico nei servizi educativi e sociali, delegando il compito ad attori del terzo settore, spesso percepiti come più “caldi” e motivati rispetto ai servizi pubblici “freddi” e burocratici (Tramma, 2020). Accade, spesso, che la freddezza della pubblica amministrazione è data dalla poca disponibilità ad entrare in dialogo con la comunità locale determinate da diversi fattori e contingenze ambientali: poco personale, troppa burocrazia. In virtù di tali ragioni, come riportato nell'Agenda Europea per l'Apprendimento degli Adulti 2021–2030, occorre sostenere una cultura dell'apprendimento permanente che valorizzi e faciliti l'accesso a servizi, come ad esempio l'istruzione.

Nussbaum afferma: *“l'istruzione [...] è essenziale per lo sviluppo e l'esercizio di molte altre capacità umane: un ‘funzionamento fecondo della massima importanza per fronteggiare lo svantaggio e la disuguaglianza’ (2012, pp. 145–146).*

Ne consegue da quanto appena enucleato, l'importanza di figure educative che siano catalizzatori della vitalità formativa urbana in grado di leggere il contesto, costruire reti, animare la partecipazione e attivare processi collettivi di empowerment. Come ricorda Iori: *“l'educatore è colui che sa cogliere connessioni dove la settorializzazione specialistica vede frammenti” (2018, p.15)* che agganciato al pensiero di Milani, si tramuta in un: *“agire competente” fondato sulla co-costruzione, sulla partecipazione, sulla capacità di leggere il territorio come spazio complesso, polifonico e relazionale” (2015, p.45)*

In questo contesto così complesso e spesso frammentato da discrepanze politiche e sociali, il concetto di comunità educante assume un rilievo sempre più centrale, sia sul piano teorico che su quello progettuale. Esso si configura come un orizzonte trasformativo, capace di

restituire coerenza e senso a un agire educativo che, per essere efficace, necessita oggi di attraversare confini disciplinari, istituzionali e generazionali. Per esserlo, la comunità educante non si presenta come aggregatore di individui, ma essa si rappresenta come struttura reticolare e dialogica, dove l'educazione si diffonde in maniera capillare e trasversale, radicandosi nel quotidiano e nelle relazioni tra i soggetti che abitano un determinato contesto sociale (Buber, 2006).

Come sottolineano Baldacci e Frabboni (2013 p. 97-100):

“la comunità educante è anche luogo di resistenza, nel senso gramsciano del termine, contro logiche escludenti e processi di atomizzazione sociale. È uno spazio di senso in cui si costruiscono legami, si rinnovano le appartenenze e si crea quel “tessuto educativo” necessario per fronteggiare la crisi dei legami sociali e la rarefazione delle occasioni formative non mercificate.”

Dunque, la comunità diviene educante perché pone al centro del suo essere la dimensione solidale e democratica che si esprime in: attenzione, cura, responsabilità e corresponsabilità. Un dispositivo che non si esaurisce nella gestione di servizi, ma che si manifesta attraverso una tensione generativa verso la costruzione di contesti educanti diffusi (Milani, 2021; Chiosso, 2020) valorizzando il ruolo educativo della: scuola, dei centri culturali, delle biblioteche, facilitando l'accesso ai cittadini perché recepiti come spazi e snodi vitali di una rete che promuove lo sviluppo integrale della persona.

Un approccio, non più determinato aprioristicamente dalla politica o da altre dietrologie ormai feconde nelle logiche locali, ma dettato da una governance reticolare fondata sul dialogo tra saperi diversi, sulla valorizzazione dei vissuti locali e su un'idea plurale di cittadinanza attiva (Mayo, 2013; Nussbaum, 2012).

A dare man forte a tale visione, ancora una volta vi è l'Agenda 2030 e la Nuova Agenda Europea per l'Apprendimento degli Adulti 2021–2030 che ne riconoscono esplicitamente il ruolo delle comunità educanti nella promozione di apprendimento permanente, inclusivo e di qualità, sottolineando la necessità di sinergie multilivello tra istituzioni, attori sociali e cittadini. Secondo Chianese e Cornacchia (2022 p.79-80): *“la città educante si fonda proprio su questa capacità generativa: coniugare politiche, saperi ed esperienze in una forma di intelligenza collettiva che si esprime nella quotidianità urbana”*.

Da questo punto di vista, la comunità educante diventa anche spazio politico – nel senso arendtiano del termine – dove si negoziano significati, si costruiscono visioni comuni e si dà forma a processi di empowerment sociale e territoriale (Arendt, 1958; Bandura, 2001).

Essa rappresenta, quindi, una risposta pedagogica alla frammentazione della modernità avanzata, e al tempo stesso, una prospettiva concreta per rendere l'educazione un progetto collettivo, sostenibile e trasformativo.

È in questa prospettiva che l'approccio della comunità educante si congiunge con quello della generatività sociale, costituendo una vera e propria piattaforma per l'innovazione pedagogica e democratica dei territori (Mores, 2021) determinato dalla sua natura di essere generativa non solo nei risultati, ma nei processi: nella capacità di attivare nuove connessioni, di far emergere soggettività silenziate, di rigenerare spazi in chiave educativa e relazionale.

1.2.1 Il valore della comunità educante nello spazio urbano

Alla luce di queste premesse, si impone una riflessione più approfondita sul ruolo trasformativo e strategico della comunità educante all'interno dello spazio urbano. Se, infatti, la comunità viene riconosciuta come dispositivo generativo capace di attivare processi inclusivi, dialogici e co-costruiti, è proprio nella città – luogo per eccellenza di crescita che essa trova un terreno privilegiato di manifestazione e di sperimentazione dei suoi dispositivi pedagogici. Pertanto, è nello spazio urbano, luogo sociale, culturale, economico e formativo che la comunità educante esercita la sua funzione feconda di coesione, di emancipazione e di capacitazione dei soggetti mediante forme di interdipendenza valoriale che consente di guardare nello stesso orizzonte, e in grado di restituire senso e direzione ai processi educativi contemporanei.

Il discorso pedagogico più volte si è ritrovato a misurarsi con il tema della comunità educante, considerato come spazio privilegiato in cui dare evidenza all'intervento educativo, esercitare quel processo partecipativo dei cittadini poiché educa e abilita ai valori della democrazia, responsabilità, condivisione mediante iniziative e progettualità aperte alla comunità. A sua volta, la comunità educante, si nutre di questi scambi relazionali, di reciprocità che si realizzano proprio nella relazione intersoggettiva-comunitaria propriamente definita sociale ed educativa.

Nella problematica pedagogica dei nostri tempi, la preoccupazione della dimensione sociale del processo educativo ha assunto connotati emergenziali, sia perché non richiede di definire quelle che sono le finalità e gli obiettivi dello stesso processo, sia perché la ricerca sull'educazione richiede di essere meno astratta e più focalizzata alla complessità dei problemi della comunità ponendo soluzioni e processo di approccio allo stesso.

Questa preoccupazione è motivata dal fatto che il soggetto in educazione sia collocato nel contesto storico in quanto “essere nella storia” di quell'ambiente e di quella comunità educante

entro cui si sviluppa la sua dinamica di umanizzazione e di crescita. In questa relazione uomo-ambiente che assume una connotazione pedagogica il costrutto di comunità educante (Perruca, 1998). Un costrutto che inserisce ogni persona all'interno di un sistema economico-sociale-relazionale entro cui sviluppa la sua azione e la sua identità. In questo spazio di interrelazioni l'atto educativo si struttura come atto storico dell'uomo nella comunità sociale in cui è chiamato a integrarsi e costruire le sue possibilità.

Infatti, nel corso della seconda metà del Novecento, la riflessione pedagogica si è frequentemente confrontata con la nozione di comunità, considerata sia come ambiente imprescindibile per ogni intervento formativo, sia - e in maniera ancor più significativa - come contesto attivo di pratiche, virtù, interazioni e condivisioni che acquisiscono un valore pedagogico autentico e generativo. La comunità forma, poiché rappresenta un ambito di coinvolgimento, educa in quanto consente la sperimentazione di principi valoriali, agisce pedagogicamente perché supervisiona il compito formativo, ed è essa stessa promotrice e soggetto di iniziative educative.

La comunità, a sua volta, si fonda su una rete di connessioni, scambi e reciprocità che si manifestano nella dimensione intersoggettiva e collettiva, una dimensione intrinsecamente sociale e inequivocabilmente educativa.

All'interno della pedagogia contemporanea, la centralità della dimensione sociale dell'educazione si è resa più pressante rispetto al passato. Ciò è dovuto sia alla crescente definizione di scopi e finalità dell'azione formativa, sia alla progressiva aderenza della ricerca pedagogica alle reali condizioni in cui essa si esplica, nonostante l'accentuarsi del suo carattere problematico e incerto.

L'urgenza di questa prospettiva deriva dalla necessità di analizzare l'educazione nella sua storicità, in quanto il soggetto formativo è un essere situato nel tempo, e deve essere interpretato dentro il sistema sociale e operativo che ne accompagna lo sviluppo e ne favorisce il processo di umanizzazione e di crescita.

All'interno di questa relazione costitutiva e co-evolutiva tra individuo e ambiente sociale, emerge la necessità di riattualizzare il concetto pedagogico di comunità educante all'interno dello spazio urbano. Ogni individuo si muove all'interno di una molteplicità di comunità: dalla cerchia familiare, a quella amicale, fino alle strutture economiche, produttive, giuridiche, politiche e culturali che contribuiscono alla sua azione e alla costruzione della propria identità.

Mentre la comunità definisce la propria identità attraverso le interazioni dei suoi membri, essa entra in relazione anche con le altre comunità e con l'insieme che le comprende: la società, la città.

In questo fluido e dinamico "spazio istituyente" che caratterizza la relazione persona-comunità, l'atto educativo è chiamato a confrontarsi fin dal principio con il contesto concreto nel quale tale relazione si plasma. L'educazione, in quanto atto storicamente situato, non riguarda l'uomo aleatorio, astratto nelle sue apoteosi idilliache, ma il soggetto reale e concreto, inserito in una comunità che, attraverso l'azione educativa, ne stimola l'integrazione e al tempo stesso diventa essa stessa oggetto di trasformazione.

Tale visione giustifica ancora oggi, in maniera pienamente attuale, la vibrante denuncia di Laporta (2022), espressa più di quarant'anni fa, circa l'impossibilità oggettiva dell'educazione, intesa come azione intenzionale, di incidere realmente sul progresso umano: *"non esistono le condizioni storico-culturali perché un'attività del genere si definisca e operi efficacemente"* (p.22)

Oggi, infatti, l'educazione non può essere realizzata da un'unica istituzione. Essa rappresenta sempre più un bisogno fondamentale della collettività; di conseguenza, il processo educativo deve coinvolgere l'intera comunità. Nessun ambito sociale può esercitare un'influenza educativa ampia, incisiva e globale facendo leva esclusivamente su una singola istituzione, per quanto strutturata. La scuola, nella consapevolezza dei propri limiti, si configura come promotrice di una rete sistemica di relazioni con il proprio contesto di appartenenza, smettendo di essere una monade isolata rispetto alla comunità che la circonda poiché è "ambiente educante" chiamata ad esercitare una funzione pubblica e democratica che forma mediante saperi ed educa al "divenire" cittadini del domani. Ed è proprio in questo preciso punto che la pedagogia si configura come una pedagogia della comunità, ovvero, una scienza, che orienta e guida l'azione formativa delle realtà sociali, mettendole tra di loro in dialogo seppur con la complessità in cui sono immerse. Riallacciandoci al pensiero di Santomauro:

"la pedagogia si fa situata, perché assolve all'impegno di costruire un sistema valoriale etico capace di incidere nella storia dell'uomo e in esso realizzare significati promuovendo la formazione di coscienze critiche e dialoganti" (2009, p.292).

Pertanto, è nell'intreccio tra politiche urbane, progettualità culturali, interventi di coesione educativa e sociale che la città, allora, diviene laboratorio sociale ed educativo in cui le disuguaglianze trovano forme di resilienza e coraggio in cui affermarsi e autorealizzarsi poiché sostenuto da una comunità educante che coinvolge e da una pedagogia che si situa nelle dinamiche relazionali e complesse, codificando vissuti e contestualizzarlo nel tempo e nella storia del soggetto. E allora, ogni spazio urbano diventa veicolo e propulsore di crescita, hun esperienziale e come afferma Laporta:

“intreccio infinito di contatti umani, una continua e diffusa acquisizione di esperienze, carica di emozioni e fatiche, una saggezza costruita a occhi aperti, imparando dalle azioni proprie e altrui. Un processo educativo naturale che rappresenta il termine di paragone per ogni forma intenzionale di trasmissione culturale da una generazione all'altra, da un gruppo sociale all'altro: ciò che chiamiamo civiltà” (1971 pp. 3-4).

Questo è quanto accaduto nel passaggio tra il ventesimo secolo e i primi anni del nuovo millennio, in cui si è intensificato il dibattito su quegli spazi educativi alternativi rispetto ai contesti formali tradizionalmente privilegiati. In tale quadro, hanno preso piede le nozioni di lifelong, lifewide e lifedeeep learning, che fanno riferimento a:

- a) una continuità verticale del processo formativo, in cui l'individuo apprende lungo tutto l'arco della propria esistenza;
- b) una trasversalità orizzontale, dove l'apprendimento si realizza in una pluralità di ambienti e situazioni – come il lavoro, la vita familiare, la dimensione sociale non si limita né all'istruzione strutturata né alla volontarietà del soggetto;
- c) una circolarità dinamica, che evidenzia l'influenza reciproca tra apprendimento formale e informale, con quest'ultimo che assume un ruolo generativo nella costruzione di competenze e saperi, specialmente in tempi di rapido mutamento sociale.

Le tre dimensioni sopra citate: lifelong, lifewide, lifedeeep, riproducono nuclei strutturali della teoria dell'educazione, e ne mettono in risalto principi fondanti come la continuità formativa, la trasformazione personale e la centralità della comunità educante.

La continuità si lega al paradigma stesso dell'educazione, e ne rivela il suo carattere permanente direbbe Bellatalla:

un processo non episodico ma permanente, che implica un'interconnessione forte tra scuola, contesti extrascolastici e spazi ancora più ampi, con l'intento di costruire un sistema articolato in cui ogni fase dell'esistenza possa assumere una valenza educativa (Bellatalla, 2009, p.87).

La trasformazione, a sua volta, mette in luce la natura non casuale bensì intenzionale del cambiamento educativo, finalizzato a un miglioramento costante della qualità della vita nella città. La comunità educante, dunque, non si presenta come una scatola rigida, già costituita, ma al contrario, si fa entità che si lascia formare, modellare rispetto ai bisogni territoriali e non politici della città, capace di trasformarsi insieme ai suoi membri nello spazio urbano. In questo esercizio di modellamento, la comunità educante incarna appieno la terza dimensione, quella

del *lifedeeep learning*, un apprendimento profondo e radicato che si incardina nel tessuto culturale, tradizionale della città spostando l'attenzione della mera dimensione economica o meglio economizzata di una realtà, ad un orientamento più umanizzante, fondato sulla responsabilità collettiva e sullo sviluppo integrale della persona (Lengrand, 1976).

Come evidenzia Paparella (2009, p.102): *“il concetto di comunità educante presenta una pluralità di sfumature e suggestioni tali da poter essere definito più come un “arcipelago concettuale” che come un’idea univoca”*. Infatti, lo stesso Paparella individua tre principali direttrici interpretative:

a) la prima, interpreta la comunità educante come parte del dibattito sulla gestione sociale della scuola e sulla libertà di insegnamento, temi ricorrenti nella storia del sistema scolastico italiano, in particolare nel periodo successivo agli anni Sessanta (p.13);

b) la seconda, enfatizza le modalità della partecipazione, ponendo attenzione non tanto alla natura della comunità educante, ma sul come essa si attiva: è la partecipazione stessa che ne determina il carattere formativo (p.14).

c) la terza riflessione si concentra sull’aggettivo “educante”, concependo la comunità come spazio concreto di esercizio della democrazia sostanziale, luogo in cui si può dare piena attuazione al diritto all’educazione e si possono contrastare ineguaglianze, disagi e privazioni (p.15).

1.2.2 Pedagogia e felicità nella comunità educante

Per tali motivi, la comunità, in quanto educante, promuove e si alimenta di due dimensioni fondamentali per l’identità personale: felicità (happiness) e benessere (well-being).

Diventa pertanto imprescindibile un breve richiamo al dibattito recente e multidisciplinare sulla felicità e benessere, sviluppatosi nei campi dell’economia, della pedagogia, della psicologia, della sociologia e delle scienze politiche.

La teoria della felicità autentica (happiness) postula che il benessere non possa essere ridotto a meri concetti di utilità o rendimento economico. Essa contesta la figura dell’*homo economicus* come modello esaustivo dell’agire umano, ritenendolo un costrutto obsoleto, eccessivamente razionalista e autocentrato. In tale direzione, risulta utile richiamare i contributi offerti dalla teoria della razionalità limitata (*bounded rationality*), secondo cui gli individui non agiscono sempre in modo strettamente razionale, né secondo criteri di utilità assoluta: essi, invece, si muovono tra vincoli cognitivi, emozionali e relazionali.

La felicità, in questa prospettiva, è data da almeno tre componenti principali:

- emozioni positive, come piacere, conforto, entusiasmo, relazioni affettive significative;

- esperienza di pienezza, ovvero quel senso di fusione con l'attività svolta che porta a una sospensione del sé (il cosiddetto “flow”), analogo a quanto accade nei giochi dei bambini;
- significato, ossia la percezione di appartenere a un progetto più grande, contribuendovi attivamente (Legrenzi, 1998).

Questi elementi, letti in chiave educativa, confluiscono in un processo di significazione personale, che si configura come il cuore stesso dell'autoformazione. Il soggetto, infatti, è sempre immerso in dinamiche affettive, inconsce, culturali e sociali, che può interpretare in termini deterministici (come limiti) o, in chiave trasformativa, come occasioni di ri-significazione. In questo secondo caso, egli assume un atteggiamento capace di gestire la provvisorietà, accogliere la pluralità dei cambiamenti e dare forma alla propria esistenza in un'ottica evolutiva (Bertolini, 1988).

La seconda dimensione fondamentale, well-being, si basa sulla teoria del benessere soggettivo, secondo cui si vuole sostenere il soggetto nella costruzione di esperienze personali e professionali che siano appaganti, significative ma allo stesso tempo consapevole di essere un soggetto radicato in una comunità locale e che in essa deve trovare tutta la sua realizzazione e radicalizzazione esistenziale.

I Rapporti sulla Felicità Mondiale del 2012 e 2013, redatti dalle Nazioni Unite, mettono in discussione la centralità del PIL (Prodotto Interno Lordo) quale unico indicatore di progresso. Vengono invece individuati sei parametri fondamentali per valutare il benessere dei cittadini: accanto a indicatori classici come salute, aspettativa di vita e assenza di corruzione, emergono variabili relazionali come la generosità, la libertà di scelta e la presenza di legami affidabili. Questi fattori rivelano l'urgenza di valorizzare forme più articolate di benessere esistenziale (Sen, 2003) in cui ogni individuo attiva e combina le opportunità disponibili, dando forma a un'esistenza ritenuta significativa e pienamente umana.

All'interno di questo orizzonte teorico si colloca l'approccio elaborato da Amartya Sen, Premio Nobel per l'Economia nel 1998, promotore del cosiddetto Capability Approach. Secondo tale prospettiva, ciò che conta non è tanto ciò che una persona possiede, quanto ciò che è realmente in grado di fare o di essere.

Le capabilities (capacità) rappresentano potenzialità effettive, sia interne che esterne, che rendono possibile l'autorealizzazione dell'individuo. Il concetto si articola su due piani complementari:

- capability interna, intesa come potere potenziale insito nell'individuo, anche quando non viene esplicitamente esercitato (ad esempio, la capacità di comunicare, di progettare, di immaginare);

- capability esterna, riferita a condizioni e contesti favorevoli, ambienti sociali e istituzionali che non ostacolano, ma anzi facilitano l'espressione e il potenziamento delle capacità.

In questa visione si evidenzia la necessità non solo di possedere competenze, ma anche di vivere in un contesto che ne consenta l'esercizio concreto:

“per garantire una capacità a una persona non basta disporre di una predisposizione interna ad agire. Occorre anche che l'ambiente fisico e istituzionale sia strutturato in modo tale da rendere possibile l'attuazione di quella capacità” (Nussbaum, 2002 p.82).

Una comunità è capacitante quando agisce con consapevolezza e intenzionalità per creare condizioni esterne favorevoli allo sviluppo delle potenzialità individuali. Sen stesso parla di ambienti sociali che promuovono la discussione libera, entro cui gli individui ridefiniscono i propri spazi di possibilità.

A tal proposito, Sen individua tre funzioni fondamentali della partecipazione democratica:

- valore intrinseco, in quanto esercizio essenziale della libertà e del benessere umano;
- valore strumentale, perché dà voce ai cittadini e li rende interlocutori attivi delle decisioni politiche;
- valore formativo, in quanto offre l'opportunità di apprendere dall'interazione, affinare i propri valori e partecipare alla definizione delle priorità collettive.

Attraverso il processo deliberativo, le persone acquisiscono competenze, sviluppano strategie di autodeterminazione, si sentono empowered, cioè responsabilizzate, e rafforzano la propria efficacia personale, superando l'impotenza appresa e avviandosi verso percorsi progettuali e di autodirezione.

Integrare l'approccio capacitante ed un approccio felice e di benessere in città p dato dalla necessità di creare un modello in grado di incentivare il cittadino a riscoprire il proprio valore nella comunità, investire su di esso per affrontare l'incertezza del futuro, e cogliere le opportunità concesse dalle politiche pubbliche.

Come afferma Daniela Dato:

“la felicità non è un'emozione transitoria o un obiettivo individuale, ma una categoria pedagogica, un compito condiviso che interpella la comunità nel suo insieme. Essa si traduce in una tensione verso la costruzione di spazi e relazioni che promuovano ben-essere e ben-

divenire, ovvero la possibilità per ciascuno di trovare senso nella propria esistenza attraverso la partecipazione, la responsabilità e la reciprocità” (2017, pp.96-97).

Ancora, sempre Daniela Dato evidenzia come:

“la felicità, intesa come esito di una cultura dell’abitare – che si esprime nei luoghi, nei tempi, nei gesti e nelle narrazioni collettive – diviene il fine implicito di una pedagogia della città che riconosce il valore politico dell’educazione e l’urgenza di promuovere comunità educanti capaci di generare esperienze di gioia, solidarietà e cura condivisa (Dato, 2018, p.23).

Per tale ragione, secondo queste indicazioni, parlare di una pedagogia della felicità in città ci offre la possibilità di prendere consapevolezza di quei elementi che ostacolano processi felici. Una tra questi è la povertà educativa che via, via nei contesti urbani molto spesso diviene fenomeno di esclusione e ingiustizia assumendo i contorni particolarmente incisivi: non si tratta soltanto di mancanza di risorse materiali, ma di una negazione sistematica delle opportunità formative, relazionali e culturali che una città “educante” dovrebbe garantire.

Basti rivedere i dati Save the Children (2024, a)) che ci mostrano come la povertà educativa oggi priva tanti bambini, bambine e adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni. Questo significa il proliferarsi di disuguaglianze economiche e sociali determinate da carenze di servizi educativi e culturali.

Per tale ragione, il contrasto alla povertà educativa non è dato dal solo intervento politico-economico-strutturale ma anche da politiche educative che sappiano educare i cittadini ad una cultura della partecipazione attiva, che riconosca come fonte essenziale e patrimoniale il proprio essere, la propria unicità vocazionale.

Solo attraverso tali strategie la città può tornare ad essere un luogo di esperienze formative e umanizzanti, riducendo l’abisso tra chi vive la città come spazio di opportunità e chi la subisce come luogo di esclusione.

In questa prospettiva, la lotta alla povertà educativa non rappresenta un semplice obiettivo sociale, ma diventa parte integrante di una pedagogia della città, chiamata a rigenerare dal basso le condizioni di una convivenza più equa e solidale ricercando spazi e contesti in cui esprimere tutta la sua forza liberante e accompagnare l’uomo nel suo quotidiano nella costruzione del suo divenire.

1.3 La scuola: un hub educativo e culturale per formare e liberare ricchezza educativa e culturale nella comunità educante

La letteratura e la filosofia hanno da sempre esplorato il concetto di ricchezza, considerandola sia come mezzo che come fine per la felicità dell'uomo e il benessere collettivo. Nel celebre dialogo tra Creso e Solone, Erodoto mette in discussione l'associazione tra ricchezza e felicità, ponendo la domanda: è veramente felice l'uomo più ricco della terra?

Questa riflessione, mai come ora attuale, costituisce una provocazione per la società contemporanea e rappresenta un punto di partenza per interrogare le scienze dell'educazione, al fine di favorire una riflessione attenta su cosa sia davvero la ricchezza e su quanto incida per il benessere dell'umanità.

La ricchezza materiale è necessaria, ma non sufficiente per la felicità. La ricchezza educativa, direttamente proporzionale a quella materiale, costituisce un miraggio per la società globalizzata e determina la chiave di volta per la qualità della vita.

Le scienze dell'educazione, tenendo ben presenti le eredità culturali, materiali e immateriali, dovrebbero proporre percorsi esplorativi e paesaggi di apprendimento capaci di orientare i bambini e i ragazzi ai valori della ricchezza educativa, permettendo, in età evolutiva, di auspicare e sperare nel potere liberatorio della conoscenza per affrontare le difficoltà.

La povertà educativa è sempre più spesso connessa alla dimensione emotiva delle persone che, sfiduciate e incapaci di autodeterminarsi, vivono difficoltà e disturbi legati alla depressione, all'ansia sociale, alla fobia. Soprattutto tra gli adolescenti e giovani è evidente e chiaro un senso generale di malessere profondo (Iaquinta, 2022) che conduce alla mercificazione delle emozioni (Galimberti, 2021) e a cortocircuiti emozionali (Lucangeli, 2019) da cui è difficile tirarsi fuori se l'adulto educatore non interviene con coraggio e consapevolezza.

La scuola, pertanto, è il luogo privilegiato in cui affrontare tanto le difficoltà connesse con la povertà educativa, quanto quelle riguardanti il vissuto emotivo e motivazionale e, tenendo conto degli ultimi dati sulla dispersione, ci si rende conto che sicuramente è necessario compiere ulteriori scelte strategiche proprio all'interno della scuola – comunità.

Se la letteratura classica, moderna e contemporanea e la filosofia hanno inteso la ricchezza come un'aspirazione utopica dell'uomo, la pedagogia può e deve promuoverla a partire dagli ideali educativi che fondano i processi di insegnamento – apprendimento.

La Puglia è una delle regioni italiane con il più alto tasso di abbandono scolastico, con il 12,8% degli studenti tra i 18 e i 24 anni che hanno lasciato la scuola nel 2023 (Il Mattino, 2024). In particolare, la provincia di Foggia ha registrato una perdita di 1.282 iscritti alle classi prime nell'anno scolastico 2024/2025, evidenziando una tendenza preoccupante di diminuzione degli studenti (Il Mattino, 2025). Cerignola, luogo che vedrà nei capitoli successivi la

sperimentazione del progetto di ricerca, pur essendo il comune con la più alta incidenza industriale della zona, è il più povero della Capitanata, con un reddito medio annuo per abitante di 7.550,59 euro e un'età media della popolazione di 41,7 anni².

In base ai recenti dati Istat, in Puglia vivono 629.459 minori. Sul fronte della povertà educativa, la Puglia mostra numerose criticità. Lo si evince da alcuni indicatori quali per esempio l'offerta di asili nido e servizi per la prima infanzia che restano al 18,9% rispetto alla media nazionale del 26,9%. Rispetto all'abbandono scolastico, a fronte dell'obiettivo europeo di ridurre al di sotto del 10% la quota di ragazzi che lasciano la scuola prima del diploma, la Puglia si attesta al 17,9%. Tale dato si riferisce all'abbandono esplicito, ovvero ai giovani che lasciano i percorsi di istruzione e formazione prima del tempo. Ma c'è da aggiungere che vi sono molti studenti che, pur completando il percorso di studi, non acquisiscono le competenze adeguate, trascinandosi spesso lacune fin dal primo ciclo di istruzione. Questi dati si riflettono anche sulla quota dei cosiddetti "NEET", giovani che non studiano e non hanno lavoro: quasi il 30% dei giovani pugliesi tra 15 e 29 anni si trova in questa condizione. Una media più alta della media nazionale (22,2%) dei giovani cosiddetti "NEET"

L'impoverimento economico ed educativo, solo sommariamente analizzato mediante i dati sovraesposti, è allarmante e impone un'attenta riflessione alla comunità educante in modo tale da poter individuare risorse e strategie per fronteggiare le problematiche connesse con la povertà materiale e immateriale a partire proprio dalla scuola. Se si vuole fronteggiare la povertà assoluta, è quindi necessario investire sull'educazione e sulla formazione delle giovani generazioni.

“L'educazione è il mezzo imprescindibile per raggiungere gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale, costituendo la base per una società globalizzata in grado di costruire un futuro comune in cui le persone possano risollevarsi da condizioni di svantaggio e deprivazione” (Delors, 1997 p.210).

La ricchezza educativa non si misura unicamente in termini materiali, ma si fonda sulla capacità di educare l'individuo al desiderio, agitando in sé una motivazione intrinseca tale da spingerlo a indagare valori intorno all'ambiente in cui vive e veicolarli verso il compimento di sé. Per tale ragione la scuola diviene luogo di costruzione di identità autentiche, forti, resilienti capaci di affrontare con coraggio e determinazione le sfide del quotidiano senza cadere in logiche omologanti che puntano a standardizzare comportamenti, neutralizzare vissuti, divenendo laboratorio di *vita* per tutti coloro che sono chiamati ad animare tale spazio.

² Dati rilevati dal Comune di Cerignola, Assessorato alle Politiche Sociali, anno 2022, rapporto Piano Sociale di Zona

Abilitarsi a questo, significa avviare al suo interno dei cammini formativi, culturali, e sociali, rispondendo a esigenze materiali e morali della persona, allottandosi dal dominio mediatico e tecnologico del momento: social network, influencer e miti che dirottano l'essere autentico della persona verso identità fredde e vuote. Per farlo, sarà indispensabile offrire momenti in cui interiorizzare valori etici, esercitarsi a discernere il bene dal male, per giungere a sviluppare una mentalità critica e consapevole capace di giungere a compiere scelte responsabili in ogni ambito della vita.

Perché l'educazione sia veramente funzionale alla realizzazione dell'essere umano nella sua interezza, è essenziale adottare un approccio pedagogico globale che solleciti gli educatori a essere professionisti consapevoli e attivi. Questo approccio implica la riflessione profonda sull'esperienza educativa, una continua evoluzione della propria pratica professionale e la capacità di rispondere in modo flessibile alle sfide che emergono nel contesto di una società in rapida trasformazione.

“Agendo in questo modo, il pedagogo si configura non solo come un professionista dell'educazione, ma come un facilitatore del cambiamento e un riferimento autorevole e costante nel percorso di crescita degli educandi e dell'intera comunità educante. La sua azione si concretizza nell'accompagnamento intenzionale, riflessivo e partecipato dei processi formativi, promuovendo lo sviluppo di una consapevolezza critica e la costruzione di identità personali e collettive solide, aperte e responsabili. In questa prospettiva, egli favorisce l'emergere del soggetto come protagonista attivo e generativo, capace di leggere la complessità del reale, di orientarsi in esso e di contribuire alla trasformazione del contesto sociale, culturale ed educativo in cui è inserito. Il pedagogo, dunque, diventa catalizzatore di possibilità, sostenendo una crescita integrale che coinvolge non solo le dimensioni cognitive, ma anche quelle affettive, relazionali, etiche e civiche della persona” (Girelli, 2011 p.65).

Entrare in relazione con l'altro non è sinonimo di sequenze e azioni prestabilite ma è il risultato di un legame costruito nel tempo e all'interno di uno spazio intersoggettivo che vede l'io della persona, incontrarsi con l'altro. Tale incontro oltre che ad essere rappresentato dalla semplicità del momento, mette in interrelazione storie di soggettività che cercano di realizzarsi (Chiosso, 2018). Dunque, la relazione educativa è la base di ogni processo di apprendimento perché costruisce quel legame solido con la persona facilitando l'interazione tra i contesti in cui si sviluppano dinamiche di formazione e crescita.

Le interazioni che nascono tra i membri di una comunità, sono profondamente significative perché sono dotate di un potere persuasivo tale da liberare nei soggetti, che tra di loro entrano in relazione, potenzialità e competenze.

Un cambiamento epocale e di paradigma, perché, se in passato, la relazione educativa era caratterizzata da una forma di subordinazione dell'educando all'educatore, oggi il focus si è spostato sulla centralità della persona e sul rispetto dei processi di autonomia. Con il contributo di figure come Maria Montessori, John Dewey, Giovanni Bosco la pedagogia ha posto l'accento sull'importanza della relazione come base della costruzione di una personalità autonoma, capace di pensare criticamente e di partecipare attivamente alla vita della comunità per divenire un buon e onesto cittadino, libero e democratico. (Pesci, 2010).

In questo scenario, la scuola come hub educativo non è solo un luogo di trasmissione della conoscenza, ma uno spazio che promuove la libertà di espressione, di movimento e di scelta. Maria Montessori, ad esempio, sottolineava l'importanza di diventare osservatori attenti dei bisogni e delle potenzialità degli studenti, creando un ambiente che favorisca l'incontro e la relazione, basata sull'interazione reciproca (Montessori, 2017). Ogni interazione che si svolge in questo contesto, deve essere caratterizzata da un clima positivo, dove l'educando si sente parte attiva di un processo che lo arricchisce sia dal punto di vista cognitivo che affettivo in cui lo scambio reciproco di emozioni, di vissuti, di confronti, diviene un momento in cui imparare dall'altro e con lui crescere (Bellingeri, 2006).

Negli ultimi decenni, grazie al contributo della scienza dell'educazione e della formazione, si è stati molto più attenti a porre attenzione al vissuto emotivo delle persone, riconoscendo, in particolar modo, il ruolo che le emozioni rivestono nel guidare e condurre l'agire umano e nello stesso tempo nel governare i processi cognitivi, motivazionali e adattivi dello stesso all'ambiente. In ambito educativo, la promozione dell'intelligenza e della competenza emotiva è ormai considerata essenziale per lo sviluppo degli individui, soprattutto all'interno dei contesti di apprendimento. La scuola, in particolare, ha il compito di coltivare individui autonomi e imprenditivi, capaci di autorealizzarsi in maniera armonica con la comunità di riferimento (Gentile & Pisanu, 2023)

Questo modo di vivere la dimensione scolastica contribuisce a creare un clima sereno, inclusivo, sicuro e di fiducia tra i membri della comunità tale da migliorare la condizione di benessere emotivo e sociale negli studenti e in coloro i quali fanno parte, con delle ricadute significative per la crescita umana.

Allora, a scuola, è possibile maturare atteggiamenti responsabili e critici dove la condivisione di valori ed esperienze diventano essenziali per contrastare derive di povertà

educativa. Educare, dunque, non è solo un fatto tecnico, ma una questione relazionale. Relazioni autentiche che per mezzo dell'apprendimento acquisiscono significato e profondità nella storia dell'individuo all'interno di uno spazio culturale come quello scolastico in cui si intrecciano una molteplicità e moltitudine di storie di vita (Moretti, 1992).

Per questo motivo, è fondamentale promuovere competenze non cognitive, cioè quelle abilità umane e sociali che vanno oltre la cognizione ma sono indispensabili per uno sviluppo equilibrato della persona

Se osserviamo le risorse psicosociali per l'apprendimento, emerge che il potenziamento della motivazione e della personalità è direttamente legato al benessere della persona nei contesti educativi. Tuttavia, i dati relativi al benessere e alla qualità della vita rivelano un preoccupante incremento di situazioni di disagio, spesso sfocianti in comportamenti estremi, da parte di bambini e adolescenti che non sono in grado di vivere consapevolmente la propria dimensione emotiva determinando l'affermarsi di un elevato incremento di casi di ansia e disturbi emotivi e depressivi diffusi all'interno delle comunità scolastiche e a cui si richiede una risposta in termini educativi e pedagogici.

Allora, sorge spontanea una domanda: come affrontare questa difficoltà?

Bisogna adoperarsi mediante l'utilizzo di un linguaggio comunicativo positivo, che sappia comunicare utilizzando altre forme espressive, tra cui: la gioia. Il termine "gioia" proviene da *gaudium*, che deriva da *gaudeo*, "godo", ed è legato a un concetto di ricchezza e valore. Così come l'educazione, anche la gioia è un tesoro da custodire e coltivare.

Concepire una cultura della gioia significa addestrare le persone a vivere in sintonia con la propria natura profonda dell'essere umano. Una natura concepita perché desiderata, voluta e amata. Per tale motivo, la gioia deve divenire essenza nei contesti educativi, perché induce ad utilizzare un atteggiamento di scoperta continua delle sfumature che connotano l'esistenza autentica della persona. In un'epoca in cui il desiderio di ricchezza materiale è spesso visto come sinonimo di felicità, è fondamentale riportare l'attenzione sulla gioia, un'emozione stabile che, se sentito, cucito nel proprio intimo, non dipende dai cambiamenti esterni e non tramonta.

E se, come afferma Bergson:

“provocare la gioia significa affermare la vita, è anche vero che il potere generativo della gioia permette alla persona di esprimere appieno il proprio potenziale e talento, contribuendo alla realizzazione della "ricchezza educativa", unica via per una vita veramente fruttuosa e sensata” (2012, p.147)

All'interno della scuola, intesa ora come comunità educante, è necessario fare spazio alla cultura della gioia, che si lega alla pedagogia della ricchezza e dell'essenziale. Per combattere la povertà educativa e le forme di deprivazione umana, culturale e sociale, bisogna valorizzare la gioia come emozione creativa e generatrice di opportunità.

La costruzione di un nuovo umanesimo, in contrapposizione alla deumanizzazione (Volpato, 2021) e al disimpegno morale (Bandura, 2017), deve passare attraverso una comunità dove la gioia di educare rappresenta la vera vocazione del formatore.

La scuola, in questo contesto, ha un ruolo strategico nella gestione delle emozioni dei bambini e degli adolescenti, rispondendo con competenza al bisogno di "ricchezza educativa" e al desiderio di formazione che caratterizza ogni individuo (Crepet, 2015).

Le poche e non certamente esaustive riflessioni sovraespresse permettono di interrogare le comunità educanti sulla necessità di trovare nella pedagogia, quella cassetta degli attrezzi con cui rispondere e intervenire, con coraggio e determinazione nel processo di crescita della persona, affermando che l'educazione è e sarà per sempre un tesoro di inestimabile valore da lasciare in eredità a un mondo che tende, sempre più, alle connessioni.

In un'epoca in cui la comunità globale è chiamata a rispondere a sfide di tipo sociale, economico e ambientale, la scuola ha il compito di educare alla responsabilità, alla cittadinanza attiva e alla costruzione di un futuro basato su principi di equità e solidarietà.

I bambini e i ragazzi, ma anche molti adulti, chiedono, indirettamente, a chi si occupa di educazione e formazione, a ogni titolo, di recuperare i valori primari delle relazioni e del dialogo, per favorire riflessioni allargate e tornare all'essenza della pedagogia. È questo il compito della scuola: creare un ambiente che non solo trasmetta sapere, ma che coltivi il desiderio di conoscenza, la capacità di pensare criticamente e di relazionarsi in modo autentico con gli altri, promuovendo una vera comunità educante.

La costruzione di comunità sostenibili, ecologiche ed economiche dipende anche e soprattutto dalla capacità di considerare l'educazione come unica ricchezza a cui tendere e liberare processi formativi che contribuiscono a promuovere una cultura della libertà e della responsabilità, rispondendo autenticamente alle sfide della contemporaneità.

1.4 La sfida pedagogica nella postmodernità

Nel panorama attuale, segnato da trasformazioni rapide e da una crescente tendenza all'omologazione dei processi educativi, si delineano allora nuove sfide che coinvolgono la dimensione personale e progettuale dell'apprendere. L'anonimato crescente delle dinamiche formative e il progressivo indebolimento delle competenze legate all'autonomia decisionale e

alla progettualità individuale, impongono una rinnovata attenzione verso il benessere come reale cuore e fulcro dell'intervento educativo e politico più in generale.

In questo scenario complesso, promuovere il benessere personale non rappresenta solo una risposta contingente, ma una presa di posizione valoriale in grado di valorizzare percorsi individuali, aspirazioni soggettive e possibilità di autodeterminazione. Una società che riconosce il benessere come patrimonio condiviso dimostra infatti una concreta adesione a uno dei principi fondativi della condizione postmoderna: la possibilità per ciascun individuo di costruire liberamente il proprio orizzonte esistenziale sempre in relazione con il mondo.

Questa prospettiva, oltre a favorire la salute psicosociale dei singoli, alimenta anche la creazione di una collettività più consapevole e coesa, dove ogni persona possa contribuire in modo attivo e responsabile al miglioramento della vita comune. Così, il raggiungimento dello stato di benessere si presenta come una leva strategica capace di attivare trasformazioni sociali e culturali orientate all'inclusione, alla corresponsabilità sia individuale che collettiva dei soggetti coinvolti in contesti educativi avendo una forte incidenza nel contrastare forme di disagio o di emarginazione sociale nei giovani ma anche nella collettività del contesto cittadino.

Tant'è, che nel dibattito contemporaneo, il concetto di disagio giovanile assume spesso una connotazione sfumata e polisemica, nella quale confluiscono categorie come: esclusione, inadeguatezza, devianza. In particolare, il disadattamento designa una condizione di sofferenza connessa all'impossibilità di individuare uno spazio identitario coerente con i propri desideri e aspettative all'interno del contesto sociale di riferimento. Il termine "disagio" tende quindi a racchiudere situazioni eterogenee, accomunate da una difficoltà relazionale e da una marginalità progettuale rispetto alla comunità di appartenenza (Colazzo, 2008).

Tali forme di disagio, possono essere assoggettate a diversi modi di manifestarsi nella persona, quale: malessere interiore che determina insicurezza, scarsa autostima e fiducia in sé, malessere dettato da condizioni materiali e sociali che discriminano il soggetto in quanto ne impediscono l'accesso a servizi o eventi: teatro, concerti, sport.

Da un punto di vista psicologico ed emotivo, tali forme di disagio determinano uno stato di disequilibrio tra ciò che si è nella vita e ciò che si vorrebbe essere, producendo frustrazione nella vita della persona, lasciando così la sofferenza addensarsi producendo effetti devastanti in termini di isolamento e solitudine (Vettorato, 2013).

Se dovessimo dare una lettura in chiave pedagogica, il disagio, assume una chiara connotazione pedagogica perché non può essere letto come effetto diretto delle sole mancanze ambientali o carenze di approccio sistemico determinate dalla politica e che ostacolano uno sviluppo equilibrato della persona. Il disagio, assume connotazioni pedagogiche perché vede

nella persona uno smarrimento nella ricerca di senso della propria vita, una difficoltà nel sentirsi parte di una comunità e di non riuscire a cogliere opportunità formative che possano realizzarlo. Dunque, questa mancanza, si tramuta in assenza di motivazione che disinvesta sulle risorse proprie, investendo, invece, perché in rotta di collisione, nel rifiuto di regole o nella trasgressione sociale. Questa dinamica di disinvestimento e investimento antisociale, produce una serie di disfunzioni non solo nella vita della persona ma negli ambienti e negli spazi della città.

Leggere questi segnali per la pedagogia è fondamentale perché deve cogliere in questi comportamenti problematici, quelle che sono le richieste implicite di ascolto, cura e riconoscimento, affinché l'educazione possa tornare ad essere spazio generativo di senso e futuro, rendendo quel momento di crisi giovanili, come momento rivoluzionario, come un tempo in cui dedicarsi del tempo per ritrovare la giusta rotta, Non è semplici ma allo stesso tempo, se pur tale operazione risulti essere complessa, i sistemi formativi sono chiamati ad adottare e progettare opportunità di crescita (Galimberti, 2008).

Il filosofo Miguel Benasayag e lo psichiatra Gérard Schmit sottolineano come la crisi sia il riflesso diretto della crisi culturale più ampia che investe la società postmoderna. Secondo gli autori, in un contesto stabile, l'adolescente riesce a raggiungere una forma di equilibrio entrando a pieno titolo nella società adulta. Ma in un'epoca segnata dall'incertezza strutturale, questo passaggio si complica, poiché viene meno la proiezione verso un futuro condiviso, sia sul piano personale che collettivo (Benasayag & Schmit, 2004).

Si tratta di un periodo di transizione complesso, caratterizzato da profondi cambiamenti psicofisici, sociali e culturali, che pongono l'individuo di fronte a sfide significative nella costruzione della propria identità. Le oscillazioni emotive, i conflitti interiori e le incertezze legate al futuro sono spesso accompagnate da un crescente desiderio di autonomia e dalla necessità di stabilire nuove relazioni con l'ambiente circostante. Pedagogicamente ed educativamente per la persona sarà un duro lavoro. Nel senso, egli dovrà compiere una serie di passaggi, ovvero, dall'affrontare un'intensa ricerca di sé riscoprendo il desiderio di riprogettarsi nella vita, alla gestione dei vissuti sociali e familiari entro cui la sua storia si genera e vive, amplificato dal sentirsi frustrato e disorientato. In tale cornice, la pedagogia è chiamata a reinterpretare i propri compiti e le proprie finalità, diventando una disciplina capace di leggere i segnali del tempo e fornire strumenti per la comprensione e la trasformazione delle condizioni di vita dell'individuo.

In tale contesto che la figura del pedagogista assume connotati importanti negli ambienti educativi. Soprattutto all'interno del contesto scolastico, luogo privilegiato di cura e crescita,

luogo di snodo non solo per lo studente ma anche per i docenti. A tal proposito, richiamando Franco Cambi, egli afferma che:

“il pedagogo è chiamato a svolgere un ruolo di mediazione tra le attese della società e i bisogni concreti degli studenti, aiutando la scuola a non ridursi a mero adempimento burocratico ma a configurarsi come spazio intenzionale di crescita e di orientamento. Tale compito implica la capacità di leggere i mutamenti culturali in atto e di tradurli in pratiche educative che restituiscano senso e prospettiva all’esperienza scolastica” (2020 p. 90-91)

Dunque, la scuola nella contemporaneità del tempo in cui si colloca, viene percepita come spazio obbligato per i giovani che devono frequentarla e molto spesso anche per gli stessi docenti chiamati ad esercitare la propria funzione. Questa sensazione è data dalla poca disponibilità nel creare spazi autentici d’incontro, di dialogo, per la definizione di un progetto di vita significativo

Il desiderio è quello di costruire una comunità scolastica armonica, in cui il benessere non è solo un fine ma anche una pratica condivisa da tutti i protagonisti del contesto.

Il percorso formativo, pertanto, va concepito come un processo continuo che si estende oltre i confini temporali e spaziali della scuola, accompagnando l’individuo lungo l’intero arco della vita. Già Vezzani e Tartarotti (1988) indicavano come: “la prevenzione del disagio e dei comportamenti a rischio dovesse divenire parte integrante della quotidianità scolastica.” (1998, p.6)

Con questo non si deve deresponsabilizzare una parte della componente scolastica, ma al contrario, tutti devono essere coinvolti in tale processo di accompagnamento, perché tutti entrano in relazione con l’Altro, il quale, in un determinato momento, potrebbe essere portatore di bisogno o fragilità. In questa prospettiva, Damiani (2011) sottolinea l’importanza di creare percorsi formativi per i docenti incentrati sulla dimensione relazionale, restituendo alla scuola il suo ruolo pedagogico autentico, capace di andare oltre la mera gestione della classe.

Per tale ragione, i docenti devono essere messi nella condizione di acquisire competenze specifiche attraverso una formazione mirata che riallinei la professione a quella dei bisogni della comunità scolastica. Questo implica un’estensione del profilo professionale del docente, spesso privo di adeguati strumenti per affrontare la complessità dei bisogni educativi attuali (Damiani, 2001).

Proprio in questa direzione si colloca l’apporto del pedagogo scolastico, il quale, mediante funzioni di consulenza pedagogica, accompagnamento e guida, può supportare i docenti nel

tradurre la formazione ricevuta in pratiche relazionali efficaci tra colleghi e tra studenti creando ambienti di apprendimento di benessere pedagogicamente fondati (Mortari, 2021).

In quest'ottica, il benessere comprende dimensioni soggettive soddisfazione personale, professionale ed emotiva; oggettive: risorse materiali, condizioni socio-economiche, nonché una dimensione relazionale e comunitaria. Il senso di appartenenza, la qualità dei legami sociali e l'accessibilità alle risorse del territorio diventano componenti imprescindibili per una vita di qualità. Come afferma Cambi:

la pedagogia è oggi chiamata a riflettere sul proprio compito originario: custodire e coltivare l'umanità dell'uomo, ovunque essa si manifesti e a qualunque latitudine storico-sociale appartenga. (2023, p.145)

L'impegno educativo, dunque, deve orientarsi verso una visione rigenerativa, in grado di connettere individuo, territorio e ambiente all'interno di una prospettiva ecologica integrale (Giuliodori & Malavasi, 2016), che accoglie la necessità di avviare riflessioni sulla fragilità dell'essere umano creando contesti di "cura", in ambito educativo mediante intrecci formativi che vadano dal bisogno di istruzione a quello di formazione di identità autentiche (Giosi, 2022).

Luigina Mortari ci ricorda come:

"la responsabilità di aver cura di sé consista nel dare significato all'esistenza, evitando che la vita trascorra in maniera inerte. Prendersi cura dell'altro implica riconoscerne la vulnerabilità e accompagnarlo nel cammino verso la propria autenticità. In tale prospettiva, la cura non è solo empatia o sostegno, ma un principio etico e politico che plasma il nostro stare al mondo e le strutture stesse della convivenza umana" (2008, pp-78-79).

In ambito scolastico, il pedagogo assume tale paradigma come fondamento operativo dai cui partire per avviare una progettazione pedagogica che si traduce in principio etico, in pratiche di inclusione, di orientamento e promozione del benessere, aiutando la scuola a non smarrire la sua vocazione formativa in una società segnata da logiche performative. In questo senso, la "cura" diventa categoria professionale, che conferisce identità e legittimità alla presenza del pedagogo nell'istituzione scolastica (Baldacci, 2020, pp.23-24).

Alla luce delle trasformazioni radicali che caratterizzano la postmodernità: frammentazione valoriale, incertezza esistenziale, crisi delle istituzioni educative, la pedagogia è chiamata a ridefinire i propri compiti epistemologici e operativi, configurandosi come una disciplina

capace di orientare l'agire educativo nei contesti di complessità divenendo la cartina torna sola con cui codificare le coordinate e reinterpretarle in chiave formativa ed educativa.

Per queste ragioni, la scuola non può più limitarsi a trasmettere contenuti, ma deve farsi luogo generativo di senso, riconoscimento e possibilità. Come afferma Iori (2009): "l'educazione deve promuovere esperienze che restituiscano all'individuo il diritto di interrogarsi sul significato del proprio essere al mondo" (p,78).

Affrontare le sfide della postmodernità non significa dunque cercare soluzioni semplicistiche a problemi complessi, ma accettare la natura plurale, incerta e interconnessa del reale.

Perché la scuola torni ad essere luogo di senso e non solo di prestazione, è necessario un cambio di paradigma sostenuto dall'azione pedagogica chiamata a rigenerare gli spazi scolastici in spazi sociali in cui avere la possibilità di ristabilire connessioni con la propria storia e costruire la storia del domani: il futuro.

Capitolo II

Il pedagogo a scuola tra riconoscimento, funzioni e prospettive

2.1 Cura educativa e corresponsabilità formativa. Un paradigma per la pedagogia a scuola

Le più recenti politiche scolastiche hanno avuto il merito di riaffermare con forza la centralità della persona e la necessità di orientare i processi educativi verso orizzonti di inclusione, cittadinanza attiva e sostenibilità. Tuttavia, se da un lato le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (Miur, 2023) e le Linee guida per l'educazione civica (Miur, 2024) hanno ampliato e aggiornato gli impianti didattici formativi, dall'altro lato emergono alcune criticità che incidono direttamente sulla possibilità di realizzare pienamente gli obiettivi dichiarati in termini educativi.

Un dei limiti che si riscontrano all'interno dei contesti scolastici è dato dall'eccessiva generalizzazione degli obiettivi e intenti programmatici della materia civica, lasciando alle singole scuole ampia responsabilità interpretativa in fatto di trasmissione dei saperi che ruotano intorno ai concetti di: responsabilità, democraticità, libertà.

Questa autonomia da una parte responsabilizza l'attività programmatica della scuola, dall'altra crea effetti discriminanti tra i territori, determinati da una mancanza di personale o scarsa competenza nell'adoperare strumenti di progettazione educativa, accompagnamento e monitoraggio adeguato nella pianificazione delle stesse attività didattiche.

Un secondo nodo critico deriva dall'urgenza di rispondere alle linee guida con il rischio di sovrapporre la dimensione curricolare con quella educativa, perdendo di vista la necessità di integrare i saperi in un'ottica multidisciplinare e sistemica mantenendo un impianto formativo fortemente agganciato ad un modello docente-centrico, unico conoscitore e custode di saperi, trascurando le potenzialità derivanti da altre discipline tra cui, il sapere pedagogico espresso dalla pedagogia scolastica.

Il rischio è che la retorica dell'implementazione educativa resti confinata a livello di policy programmatica senza tradursi in pratiche concrete e attuative all'interno dei contesti scolastici.

Alla luce di questo impianto epistemologico, risulta chiaro ed evidente come la figura del pedagogo scolastico possa divenire una figura cardine nel cucire assieme i documenti ministeriali derivanti da visioni sovrastrutturali e tradurli in compito di realtà. Per farlo, occorre che lo stesso orienti la postura educativa con cui il docente si percepisce tale, motivandolo e sostenendolo a tal punto da renderlo dispositivo educativo utile al raggiungimento di risultati desiderati della comunità scolastica.

La presenza del pedagogo scolastico diventa per la scuola un presidio di qualità in grado di rendere realizzabili le finalità inclusive e democratiche richieste dalle linee ministeriali.

È in questa cornice concettuale che l'educazione deve essere intesa non come mera trasmissione di saperi, ma come un processo eticamente orientato a sostenere nell'altro lo

sviluppo di competenze esistenziali capaci di conferire senso al tempo e all'esperienza vissuta (Mortari, 2017, p. 35).

Una visione scolastica stratificata, complessa, che avverte l'esigenza di costruire ambienti significativi reali, autentici integrando all'interno dei suoi piani disciplinari e curriculari, il modulo formativo chiamato: "vita".

Per farlo, occorre formare personalità nei docenti che siano: accoglienti, disponibili, che sappiano mettersi in ascolto entrando in relazione con sé stessi per rispondere efficacemente ai bisogni individuali dello studente. Significa partecipare autenticamente alla vita scolastica, facendosi promotori e portatori di benessere da cui attingere energie e forze emotive e mentali che trasformino destini e futuri già "pre-definiti". (Gramsci, 2022).

Solo così la scuola potrà superare lo steccato del riduttivismo, della semplificazione, della superficialità dell'insegnamento grazie e mediante quella sinergia cooperativa che si instaura tra le diverse figure professionali che operano al suo interno. In questo riconoscersi, la scuola assumerà la connotazione di "scuola complessa", spazio di complessità sociali, culturali e di appartenenze che hanno un solo obiettivo in comune: la crescita della persona.

Infatti, il sistema scolastico – in tutte le sue articolazioni – è sollecitato da sfide numerose e sempre più articolate, che vanno dalle difficoltà legate all'apprendimento a quelle affettive e relazionali, fino a forme di esclusione sociale e dipendenze, passando per fenomeni di bullismo e abbandono scolastico.

La scuola, da sempre, si trova ad affrontare tali problematiche, nel tentativo di garantire uno sviluppo equilibrato dell'individuo. Tuttavia, il suo ruolo non è quello di agire come un'istituzione clinica né di attribuire etichette stigmatizzanti, ma di porsi come ambiente preventivo, capace di contrastare il disagio e promuovere benessere attraverso una progettualità educativa intenzionale e mirata (Zappella, 2021).

Per tale ragione, occorre esplorare le principali urgenze educative che la scuola oggi è chiamata ad affrontare, specie nel contesto post-pandemico: la questione delle competenze, quella delle relazioni, e infine, la realtà dei bisogni educativi speciali.

Sul piano delle competenze, i dati relativi alle prove Invalsi 2024³, ci mostrano una situazione di stasi rispetto al dato pandemico e nello specifico in riferimento al miglioramento delle prestazioni didattiche degli alunni nella matematica, nella lingua inglese che in quella italiana.

³ si riscontra che la quota di coloro che riescono a raggiungere un risultato adeguato con i traguardi è pari al 62,3% in Italiano e al 54,7% in Matematica per la prova di II secondaria di secondo grado mentre pari al 56% in Italiano, al 52% in Matematica, al 60,3% in Reading e al 45,4% in Listening per quella somministrata nell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado. <https://serviziostatistico.invalsi.it/2024/07/11/rapporto-nazionale-invalsi-2024>

Tuttavia, il dominio cognitivo non è l'unico ad aver avuto un declino, perché anche la dimensione relazionale ed emotiva ha subito una forte condizione di stress sociale tale da incidere nella vita dei soggetti determinando una forte impennata espressa in termini di fragilità e disagio psico-emotivo. Una ricerca condotta dall'Istituto Demopolis per conto dell'impresa sociale Con i Bambini⁴, su un campione di circa 1008 intervistati di età compresa tra i 14 e i 17 anni, il 35% evidenzia segnali di difficoltà nel socializzare, avere un punto di contatto con l'altro, condividere emozioni. Mentre, il 33% osserva un aumento della timidezza tra i coetanei tale da condurlo in ambienti di solitudine ed emarginazione sociale. Ma il dato sorprendente è che il 54% degli intervistati afferma la difficoltà ad entrare in relazione con il mondo adulto e farsi capire. Nonostante questo, l'80% degli intervistati vede nella famiglia il valore più autentico in assoluto.

I dati sopra menzionati, trovano conferma nel report di Save the Children⁵, all'intero del quale viene ben descritto come le emozioni negative: stanchezza, ansia, apatia e senso di disorientamento prevalgono tra gli adolescenti determinando una serie di difficoltà sociali e culturali che condizionano la crescita umana all'interno dell'ambiente di vita.

A concludere questo quadro amnestico, vi è il crescente aumento di bambini con diagnosi su disturbi specifici dell'apprendimento e autismo. Nello specifico, l'Associazione Italiana Dislessia ha registrato un trend di aumento in percentuale annua dello 0,5% dal 2010 ad oggi, pari al 500% di casi definiti con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento con picchi elevati al Sud rispetto al Nord Italia. Una rappresentazione che se dovessimo esprimerla graficamente, vedrebbe una impennata di alunni nel contesto scolastico risiedere nella categoria del DSA (Zappella, 2021).

Ora, l'intento non è contestare la diagnosi, ma l'invito, rispetto al lavoro di ricerca che si sta realizzando, è quello di invitare il corpo docente a predisporre interventi realmente individualizzati, capaci di cogliere l'unicità di ogni situazione.

Alla luce di questo scenario, in cui emergono bisogni sempre più complessi e interconnessi, la scuola non può rispondere in modo isolato ma deve fare leva sulla capacità della comunità scolastica di entrare in dialogo con la comunità educante del territorio promuovendo esperienze di co-progettazione e di corresponsabilità educativa al fine di riuscire a costruire un tessuto sociale coeso, aperto alla prossimità degli spazi, perché proteso verso la crescita autentica e inclusiva della persona, dentro e fuori gli ambienti di apprendimento formale (Iori, 2023).

2.2 Una nuova idea di scuola: la Buona Scuola?

⁴ <https://www.demopolis.it/>

⁵ https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/stop-war-children-pathways-peace?utm_source=chatgpt.com

Ogni progetto di riforma del sistema scolastico dovrebbe fondarsi su una chiara e meditata idea di scuola. Una visione esplicita e coerente dell'istituzione educativa rappresenta, infatti, un presupposto imprescindibile per orientare tanto le pratiche didattiche quanto le politiche pubbliche che le sostengono (Baldacci, 2014). Senza un simile ancoraggio concettuale, il rischio è quello di un'azione frammentata, guidata da logiche contingenti e da urgenze tecnocratiche, piuttosto che da una riflessione pedagogica di ampio respiro.

Nel Novecento, il pensiero pedagogico ha dato vita ad una serie di visioni riguardanti la scuola e il suo stile educativo, influenzando l'idea di democrazia e di cittadinanza.

Per questo motivo, si delineano diversi approcci, tra questi vogliamo mettere in evidenza quello di:

- John Dewey, che pone lo sguardo sulla necessità di creare nei contesti scolastici esperienze di apprendimento cooperativo incentivando la persona al confronto e alla partecipazione.(Dewey, 2000);
- Antonio Gramsci, pone al centro del suo progetto educativo, la formazione permanente e integrale dell'individuo all'interno delle istituzioni pubbliche chiamate ad esercitare un ruolo sociale e democratici; mediante,
- Giovanni Gentile, invece, concepisce una idea di scuola intesa come spazio di formazione dirigenziale, autocentrata su una governance prettamente accentratrice e monocratica.

Nel contesto italiano, diverse sono state le esperienze scolastiche fondate su una idea democratica di una scuola inclusiva, che libera il potenziale umano mediante quell'esperienza emancipativa dell'apprendere e dello sperimentare quanto appreso. Pensiamo alla scuola di don Milani, di Bruno Ciari e tanti altri maestri che hanno fatto di questo binomio una innovazione sociale e di visione sistemica del mondo scolastico.

Tra le esperienze più recenti di elaborazione di un progetto organico di scuola si possono citare gli interventi normativi promossi dal ministro Berlinguer, che miravano a costruire una struttura coerente dell'impianto educativo, nonché, successivamente, i piani di studio personalizzati elaborati sotto il mandato della ministra Moratti. Sebbene questi ultimi risultino discutibili sul piano concettuale, rappresentavano comunque un'idea articolata con cui era possibile confrontarsi. Un'idea che trova tensioni all'interno di quelle esperienze ministeriali che pongono l'accento, creando tensioni, su aspetti simbolici e meramente superficiali, determinando una navigazione a vista della rotta istruttrice e formativa dell'esperienza scolastica

Tuttavia, come suggerisce la teoria dei frame elaborata da George Lakoff (2009), anche in assenza di una cornice dichiarata, ogni discorso si muove entro una griglia interpretativa implicita che se lasciata sedimentare all'interno dei contesti scolastici, riduce la scuola ad una sola funzione

dispensatrice di contenuti didattici, vuoti e priva di confronto che permetta di guardare al reale bisogno della realtà territoriale.

Ad opporsi a questa veduta molto autoritaria e poco capace di valorizzare il capitale umano, vi sono due diversi modelli che valorizzano il capitale umano e lo sviluppo dello stesso all'interno dei sistemi formativi.

Il primo modello, quello del capitale umano, si fonda su un impianto funzionalista che assegna alla scuola il compito di produrre individui funzionali al sistema economico, capaci di contribuire alla competitività e alla produttività del Paese. Secondo questa visione, la scuola è chiamata a dotare gli studenti di un determinato portfolio di conoscenze e competenze – misurabili e certificabili – in modo da prepararli all'inserimento efficace nel mercato del lavoro (Cipollone & Sestito, 2010; Visco, 2009). Ma, la logica che si viene a determinare in alcune realtà scolastiche, è quella di una “scuola-impresa” in cui il dirigente scolastico svolge un ruolo prettamente manageriale, attento ai numeri, alla codificazione degli inserimenti, degli eventi, dei protocolli firmati, delle progettualità attivate in cui i docenti diventano “soggetti performanti”, gli studenti “clienti fruitori” il cui prodotto è la competitività. Questo competere, mina fortemente il senso di cooperazione, di relazione, di vissuti emozionali che si generano all'interno dei contesti scolastici, ridimensionando il sentimento di solidarietà autentica tra la comunità scolastica. Una logica manageriale neoliberatista perché vede nella prestazione e nel merito l'unico principio di affermazione dell'esistenza umana (Dewey, 2000).

Secondo questa logica, il principio kantiano secondo cui ogni persona deve essere trattata sempre come fine e mai come mezzo (Kant, 1997) risulta profondamente contraddetto. Inoltre, come ha osservato Erik Erikson, lo sviluppo dell'identità e della capacità educativa dell'adulto dipendono da un senso di integrità e sicurezza interiore. Un contesto scolastico dominato dalla paura e dalla competizione – nel quale gli insegnanti temono di perdere il proprio ruolo in base ai risultati ottenuti – compromette alla radice la funzione formativa del docente (Erikson, 1986). Per tale ragione bisogna tornare ad interrogarsi sulla propria professione e soprattutto occorre che i docenti

E' importante interrogarsi sul quadro formativo che si offre all'interno del sistema scolastico interrogandosi criticamente verso quale orizzonte valoriale si vuole inscrivere la formazione all'interno del contesto scolastico?

In risposta a tale interrogativo si configura un secondo paradigma, alternativo e più articolato è il modello dello sviluppo umano elaborato a partire dalle riflessioni di Amartya Sen (2001) e Martha Nussbaum (2012). Un modello che paradigma pone l'accento sulla centralità della persona e sulla promozione delle sue capacitazioni (capabilities), ovvero l'insieme delle reali opportunità

che l'individuo sa di avere e che li sperimenta nel contesto per relazionarsi con l'altro e progettare il suo percorso di crescita. Per tale motivo, quando parliamo di capacitazione, intendiamo quella capacità mediante l'azione dell'uomo e la sua autenticità di contribuire alla produttività economica di un luogo a partire dal desiderio di entrare in relazione con l'ambiente. Un modello che si oppone a quel modello prettamente fordista in cui ciò che conta della capacità umana è la risposta mediante al suo agire alla produttività della catena di montaggio.

Adottare questa visione, capacitante all'interno di un contesto scolastico significa, dunque, renderlo luogo di sperimentazione delle proprie competenze trasversali, luogo in cui prendere consapevolezza delle proprie risorse e renderle spendibili nel mercato del lavoro e in linea con la costruzione del proprio progetto di vita.

In questa prospettiva, la scuola, oltre che ad essere luogo “dispensatore di saperi”, si fa “fabbrica di competenze”, quelle competenze della vita, acquisite e rese consapevoli alla persona mediante un percorso di crescita e consapevolezza critica di sé e del suo essere cittadino. Come osserva Sen:

“il solo possesso di risorse o di diritti non è sufficiente: è necessario che gli individui siano messi in condizione di accedervi e di valorizzarli in funzione dei propri obiettivi esistenziali. Ciò richiede un lavoro educativo orientato a sviluppare la consapevolezza, la riflessività e la capacità progettuale” (2001, p.102).

Con questo, la scuola non disperde la sua mission, ovvero, quella di formare cittadini liberi e democratici, ma al contrario, rende la stessa mission una vision che orienta l'agire professionale del docente, lo rende di qualità, perché consapevole che trasmettere apprendimenti significa educare gli studenti al prestigio del diritto di: partecipazione alla vita pubblica.

Nel documento programmatico La Buona Scuola del 2014, presentato dal governo Renzi, si evidenzia fin dalle prime pagine un'impostazione fortemente ispirata al paradigma del capitale umano. Tale approccio emerge sia nella retorica adottata che accosta la scuola alle grandi sfide dell'economia della conoscenza sia nella struttura concettuale che orienta le scelte di policy.

In particolare, nel documento si fa riferimento in maniera esplicita al ruolo che la scuola riveste, o meglio, è chiamata a rivestire: divenire “fabbrica del capitale umano e motore della crescita del Paese” (Baldacci, 2015, p.78). Secondo questa affermazione, l'istruzione deve assumere una connotazione che sia funzionale alla crescita umana, allineandosi alle indicazioni dettate dall'Agenda Europea 2024 in cui è richiesto espressamente alle scuole di acquisire una vision strategica per accompagnare la persona nel suo percorso di crescita offrendo esperienze didattiche allineate a quelle della vita: sociale, culturale, lavorativa ed economica.

La metafora di una “scuola come fabbrica” intende non mercificare la capacità dinamica della persona per produrre profitto, al contrario, vuole porre all’interno dello spazio di apprendimento, la capacità di valorizzare le risorse della persona per generare competenze spendibili nel mercato del lavoro. Ciò è possibile solo ed esclusivamente grazie all’azione educativa e performante che l’educazione è rappresenta opponendosi al riduzionismo utilitaristico di alcuni processi formativi.

In virtù di queste linee guida, ecco il rafforzamento dei legami tra scuola e territorio, scuola e imprese con l’intenzione di trasformare legami in opportunità economica per lo studente

In questa intenzionalità, emerge un nodo nell’impianto metodologico; l’assenza di una progettualità educativa e pedagogica che vada oltre la capacità del singolo istituto di adoperarsi nell’attivazione di interventi richiesti.

È qui che l’analisi di Baldacci (2014) diventa particolarmente rilevante poiché afferma quanto ogni riforma educativa dovrebbe essere guidata da un’idea forte di scuola intesa come bene comune, spazio pubblico e democratico finalizzato alla crescita integrale della persona. Ma al contrario, ciò accade è una riduzione della finalità educativa e formativa a logiche di mercato in risposta alla disponibilità di fondi ministeriali o europei.

Baldacci critica in particolare l’uso del merito come dispositivo selettivo, che rischia di accentuare le disuguaglianze sociali e culturali, premiando i già avvantaggiati e marginalizzando chi parte da condizioni più fragili. Per Baldacci, una vera idea di scuola deve invece fondarsi su tre pilastri:

1. la giustizia educativa, che garantisca pari opportunità a tutti;
2. la cooperazione, che sostituisca la competizione come principio regolativo delle relazioni educative;
3. la formazione integrale, che riconosca il valore della persona nella sua interezza, non riducendola a capitale umano.

Questa visione contrasta apertamente con l’impostazione della Buona Scuola, nella quale – pur in presenza di elementi innovativi come la digitalizzazione o il potenziamento delle competenze – manca un fondamento antropologico ed etico capace di orientare in maniera coerente l’intero progetto educativo.

Alla luce delle considerazioni emerse, percepiamo quanto sia indispensabile definire non solo il quadro teorico della di una Buona Scuola, ma comprendere chi, questo quadro possa esplicitarlo in azioni che mettano in interrelazione le diverse necessità.

Per questo, una figura ponte, che cuce, che si rende “sarto” e non solo un consulente chiamato a pianificare piani di recupero alternativi per gli studenti dai bisogni educativi speciali, è il pedagogo scolastico. Una figura, unica, competente e specializzata a rendersi un riferimento per l'intera comunità scolastica per abilitare riflessioni critiche e garante di quel nesso tra teoria pedagogica e pratiche educative quotidiane tra docenti e tra gli studenti.

Compito del pedagogo sarà quello di sostenere la scuola nella capacità di trasformare i principi che essa rappresenta in dispositivi formativi ed educativi che sappiano dirigere e accompagnare processi di crescita contrastando forme di emarginazione, riaffermando la centralità della persona come fine e non come mezzo dell'educazione.

In questa prospettiva, il pedagogo scolastico diventa la figura chiamata a garantire che l'istituzione educativa non perda la propria vocazione democratica e inclusiva, ma sappia resistere alle logiche neoliberiste riaffermando l'orizzonte della giustizia educativa, della cooperazione e della formazione integrale della persona. Nonostante questa intenzionalità educativa e progettuale, diverse sono le criticità con cui si va a costituire l'orizzonte riflessivo e l'agire pedagogico all'interno del contesto scolastico.

2.2.1 I punti critici della legge n. 107/2015 sulla “Buona Scuola”

La legge n. 107/2015 si inserisce in un contesto già attraversato da incertezze e tensioni, accentuandole anziché risolverle. Le criticità che essa introduce non sono mere imperfezioni marginali, bensì fattori strutturali che rischiano di compromettere l'efficacia complessiva della riforma, nello specifico:

➤ La questione strutturale

L'architettura normativa si presenta come un “combinato disposto” di norme eterogenee, prive di una gerarchia interna coerente e di una articolazione tematica razionale. Un testo che aspira al ruolo di legge-quadro dovrebbe limitarsi a definire i principi generali, demandando i dettagli attuativi a strumenti normativi secondari. Al contrario, la legge 107 mescola livelli diversi di regolazione, generando un impianto normativo confuso e ridondante.

➤ L'autonomia contraddetta

Nonostante l'intento dichiarato di garantire la piena autonomia delle istituzioni scolastiche (art. 1, comma 1), la legge impone una serie di vincoli rigidi su obiettivi,

contenuti e procedure operative che ne contraddicono il principio ispiratore. Tale contraddizione mina uno dei pilastri della governance scolastica delineata già dalla legge n. 59/1997, svuotando il significato originario.

➤ *Una delega senza limiti*

I commi 180 e seguenti prevedono una delega al Governo per il riordino della normativa scolastica su oltre cinquanta ambiti, senza definire criteri guida stringenti. Questo conferisce all'esecutivo un potere normativo sproporzionato e non sufficientemente regolato, con il rischio di produrre un'azione legislativa discontinua, frammentata e sottratta al controllo parlamentare.

➤ *Il dirigente-manager*

La riforma accentua una visione verticistica della dirigenza scolastica, configurando il dirigente come manager dotato di ampi poteri gestionali, responsabile dell'organizzazione del personale, della progettazione dell'offerta formativa e della valutazione interna. Tale modello si ispira a paradigmi aziendalistici che poco si adattano alla complessità educativa della scuola, alterando la natura collegiale e partecipativa delle istituzioni scolastiche.

➤ *Dal leader educativo al leader gerarchico*

L'estensione dei poteri dirigenziali riduce il ruolo deliberativo degli organi collegiali, relegati a funzioni consultive. Il dirigente acquisisce la facoltà di decidere in solitudine su questioni rilevanti, come l'assegnazione dei docenti e l'articolazione dell'organico potenziato, indebolendo il principio di corresponsabilità educativa che dovrebbe caratterizzare la scuola pubblica.

➤ *La logica della competizione*

L'introduzione di criteri premiali e la valorizzazione della "meritocrazia" alimentano dinamiche competitive tra scuole e tra docenti. Tali meccanismi, lungi dal promuovere l'eccellenza, generano tensioni interne e valutazioni opache, basate su criteri spesso soggettivi e non condivisi, con effetti negativi sul clima educativo e sulla motivazione professionale.

➤ *Il paradosso dell'efficienza*

Il modello manageriale, che promette efficienza e produttività, rischia di ottenere l'effetto opposto. L'accentramento decisionale, l'aumento degli adempimenti burocratici e la sovrapposizione di ruoli generano conflitti, disorientamento e demotivazione, compromettendo la coesione della comunità scolastica.

➤ *Una leadership senza base pedagogica*

Il ruolo dirigenziale delineato dalla riforma è privo di un fondamento educativo. Al dirigente non è richiesto di promuovere visioni pedagogiche, riflessione didattica o innovazione culturale, bensì di gestire, controllare, valutare. Questa separazione tra direzione amministrativa e progetto formativo indebolisce l'identità della scuola come istituzione culturale e democratica.

In sintesi, la legge si presenta come un assemblaggio normativo privo di coerenza interna, più simile a un collage di misure già esistenti che a una riforma sistemica. L'alternanza scuola-lavoro, ad esempio, era già prevista da normative precedenti e viene qui irrigidita in un obbligo burocratico. Una proposta tecnica, di tipo gestionale che attribuisce secondo un catalogo definito ruoli e competenze ad ognuno ma che manca di una solidità pedagogica, di una visione educativa che anima l'espressione di chi, all'interno di quei ruoli è chiamato ad educare, è chiamato in qualche modo a mettersi in relazione con l'altro

2.2.2 Un cambiamento tanto criticato: dalla “buona scuola” alle linee guida del Ministero dell'Istruzione e del merito del 23 dicembre 2022

In alternativa al modello aziendalistico proposto dalla “Buona Scuola”, si rende necessaria una visione della scuola come comunità educativa democratica, ispirata ai principi costituzionali e al pensiero pedagogico di Dewey e Freire.

In questa prospettiva, il dirigente non è un manager, ma un leader pedagogico capace di promuovere processi partecipativi, valorizzare le professionalità e sostenere la crescita collettiva del progetto educativo.

Nel quadro delle trasformazioni del sistema scolastico italiano, la Legge 107/2015, nota come “Buona Scuola”, ha introdotto un modello fortemente ispirato a principi manageriali, che ha visto l'autonomia scolastica declinarsi in termini di efficienza, responsabilizzazione individuale e valutazione delle performance (Grimaldi, 2021).

Sebbene tale riforma si proponesse di modernizzare l'istruzione pubblica, essa è stata oggetto di numerose critiche da parte della comunità scientifica e degli attori scolastici per aver accentuato la verticalizzazione delle decisioni, ridotto la collegialità degli organi docenti e privilegiato logiche aziendalistiche a scapito della missione educativa della scuola (Gavosto, 2018), dal punto di vista pedagogico, la scuola si pone sempre come luogo di inclusione e generatore di possibilità per la persona.

In controtendenza, rispetto a tale approccio, le “Linee guida per l’orientamento permanente delle studentesse e degli studenti”, emanate con il DM 22 dicembre 2022, pongono l’accento su un orientamento concepito come processo continuo, sistemico e personalizzato, finalizzato a sostenere lo sviluppo delle competenze orientative e la capacità degli studenti di progettare consapevolmente il proprio futuro formativo e professionale all’interno di un sistema scolastico che sia connesso tra le realtà territoriale e altre istituzioni (Miur, 2022). Al fine di garantire questo processo di connessione e di accompagnamento e orientamento alla vita, il DM 63 del 5 aprile 2023 ha istituito le figure del docente tutor e del docente orientatore, all’interno della scuola secondaria di secondo grado. Il docente tutor costituisce una novità rilevante in ambito scolastico, poiché amplia il ruolo tradizionale dell’insegnante, introducendo una dimensione tutoriale, relazionale e personalizzante dell’azione educativa (Striano, 2012). Il docente tutor affianca lo studente all’interno del processo di valutazione delle proprie competenze, lo supporta nella costruzione di una progettualità professionale a partire da ciò che sono i suoi desideri e le sue ambizioni (MIUR, 2023).

Analogamente, la figura del docente orientatore riveste una funzione strategica nel coordinamento delle attività di orientamento all’interno dell’istituzione scolastica. Rispetto al docente tutor, il docente orientatore ha una funzione sistemica e progettuale: il suo compito è quello di definire e integrare il piano dell’orientamento nel PTOF, progettare interventi coerenti con il curriculum e con i bisogni degli studenti, monitorare i processi e raccordarsi con le risorse territoriali, in particolare università, ITS, centri per l’impiego, enti di formazione e imprese locali (MIUR, 2023).

Sul piano pedagogico, l’inserimento di queste due figure ha portato alla luce una serie di criticità:

- La frammentazione dell’esercizio della funzione docente che va a sovrapporsi alla funzione del docente orientatore e tutor;

- La rappresentanza del docente tutor e orientatore. Molto spesso coincide con la funzione del docente curriculare;
- La riduzione della pratica orientativa a dispositivo gestionale della carriera. Spesso si sceglie di concorrere all'esercizio di una funzione non per competenza o vocazione

Un procedimento che rischia di trasformare la pratica orientativa e di accompagnamento alla vita, come mero “addestramento alla scelta”, piuttosto che creare processi di educazione alla libertà e alla responsabilità (Lucisano & Salerni, 2023).

Infine, non sono mancate criticità organizzative, che investono tanto il piano logistico quanto quello professionale. Le principali perplessità hanno riguardato la rapidità dell'implementazione, la scarsità delle risorse disponibili, l'assenza di un reale coinvolgimento delle comunità scolastiche nella definizione dei profili, nonché la delega eccessiva alle dirigenze scolastiche nella selezione delle figure, in assenza di criteri condivisi e partecipati (Grimaldi, 2021; Benadusi, 2015). Molti docenti hanno lamentato una sovrapposizione di ruoli, una mancanza di riconoscimento professionale, oltre che un sovraccarico di lavoro non sempre compensato da adeguate forme di valorizzazione economica o contrattuale.

2.2.3 Docente tutor o docente orientatore?

L'orientamento non può essere inteso come un'attività episodica o accessoria, ma come un processo continuo e personalizzato, che coinvolge in modo sistemico tutti gli attori della comunità scolastica e territoriale: studenti, famiglie, docenti, dirigenti, personale ATA, enti locali, mondo del lavoro, università e istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica (CEDEFOP, 2019).

Per rendere più efficace e qualificato il servizio di orientamento, il Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022 introduce due nuove figure professionali all'interno del sistema scolastico, nello specifico nella scuola secondaria di secondo grado: il docente tutor e il docente orientatore (Miur, 2022). Figure previste dalla riforma 1.4 “Riforma del sistema di orientamento”, finanziata dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), volta a contrastare la dispersione scolastica, favorendo il successo formativo tagliando la forbice di disuguaglianze scolastica ed educativa (European Commission, 2021). Due figure tra di loro distinte e allo stesso tempo intersecabili perché chiamate a restituire centralità allo studente.

Nello specifico, il docente tutor si pone come compito principale quello di supportare e sostenere lo studente nel suo percorso di crescita personale e formativo, aiutandolo a sviluppare

competenze con cui giungere a compiere delle decisioni che possono determinare il suo percorso di vita (Striano, 2012). Nello specifico stando da quanto definito dalle linee guida, egli dovrà svolgere le seguenti funzioni:

- Scambio di informazioni: è essenziale che il docente tutor e il coordinatore di classe condividano informazioni rilevanti sugli studenti, come i progressi, le difficoltà, le assenze o eventuali problemi comportamentali. Ciò aiuta a creare un quadro completo delle esigenze di ogni studente e a pianificare le azioni adeguate;
- Programmazione didattica: I due ruoli possono collaborare per sviluppare strategie pedagogiche che soddisfino le esigenze degli studenti, tenendo conto delle loro competenze e sfide. - Interventi specifici: il tutor può identificare studenti che necessitano di supporto specifico, e insieme al coordinatore, possono creare piani individualizzati o strategie di intervento;
- Organizzazione di incontri: organizzare incontri regolari tra il tutor, il coordinatore e, se necessario, gli altri docenti, permette di discutere dei progressi degli studenti, delle sfide e delle strategie pedagogiche.;
- Comunicazione con le famiglie: collaborare per mantenere una comunicazione aperta e costante con le famiglie degli studenti può essere molto benefico. Questo permette di informare i genitori sui progressi e sulle difficoltà dei loro figli e di coinvolgerli nel processo educativo;
- Supporto morale motivazionale: lavorare in un ambiente educativo può essere impegnativo. Offrire supporto reciproco, condivisione delle sfide e celebrazione dei successi può rafforzare il morale e la motivazione.;
- Gestione dei conflitti: se emergono conflitti o problemi tra gli studenti, il coordinatore di classe e il docente tutor possono collaborare per identificare le cause e trovare soluzioni, lavorando insieme per garantire un ambiente di apprendimento sicuro;
- Organizzazione di eventi e progetti: collaborare nell'organizzazione di eventi, escursioni, progetti interdisciplinari o altre attività extra-curricolari può arricchire l'esperienza degli studenti e rendere il processo di apprendimento più dinamico;
- Monitoraggio e valutazione: condividendo e confrontando le valutazioni e i feedback sugli studenti, il docente tutor e il coordinatore possono avere una visione più

completa e accurata delle prestazioni degli studenti e delle aree che necessitano di miglioramento.;

- Comunicazione con le aziende/enti ospitanti: il docente tutor d'aula SFL possono collaborare nella gestione delle relazioni con le aziende o gli enti ospitanti, assicurandosi che le esperienze offerte siano formative e in linea con gli obiettivi del SFL.

Quest'ultimo, il docente orientatore, è chiamato a favorire le attività di orientamento per facilitare scelte consapevoli, in linea con le aspirazioni e i progetti di vita degli studenti, raccordando opportunità formative, contesto territoriale e mondo produttivo (OECD, 2021).

Egli raccoglie e analizza dati sull'offerta formativa e occupazionale, utilizza la piattaforma digitale unica per l'orientamento e coordina le iniziative di orientamento in entrata, in itinere e in uscita, coinvolgendo docenti, famiglie, referenti dei SFL e partner esterni (MIUR, 2022).

Nello specifico:

- raccogliere e analizzare i dati relative all'offerta formative nazionale, integrando quelli presenti nella piattaforma digitale unica per l'orientamento. La piattaforma digitale unica per l'orientamento è uno strumento online che consente di accedere a informazioni aggiornate e affidabili sui diversi percorsi di studio e lavoro, sulle competenze richieste dal mercato del lavoro, sulle prospettive occupazionali e sulle opportunità di mobilità nazionale e internazionale. La piattaforma digitale unica per l'orientamento è uno strumento interattivo e personalizzabile, che permette agli studenti di esplorare le proprie inclinazioni, interessi e attitudini, di confrontarsi con le testimonianze di altri studenti, professionisti ed esperti, di simulare delle scelte e di ricevere dei suggerimenti personalizzati;

- Iniziative di orientamento che coinvolgono famiglie e aziende del territorio per coniugare domanda e offerte di lavoro, capire e conoscere i profili professionali che le aziende ricercano e soprattutto con quali caratteristiche e competenze. Le iniziative di orientamento in itinere sono quelle rivolte agli studenti che frequentano la scuola secondaria di secondo grado, come ad esempio i bilanci di competenze, i percorsi di alternanza scuola-lavoro oggi formazione al lavoro mediante: i tirocini formativi, le esperienze di mobilità nazionale o internazionale. Mentre, le iniziative di orientamento in uscita sono quelle rivolte agli studenti che devono scegliere il percorso di studio o lavoro dopo la scuola secondaria di secondo grado, come ad esempio le giornate dell'orientamento

universitario, i saloni dell'orientamento professionale, i colloqui con gli esperti dei settori produttivi o delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica;

Alla base di questa introduzione vi è quella concezione pedagogica secondo cui l'orientamento non si limita alla trasmissione di informazioni o alla soluzione di problemi contingenti legati al contesto attuale, ma assume una valenza trasformativa, promuovendo autonomia, responsabilità, creatività e partecipazione della persona nello spazio scolastico.

Tuttavia, nonostante la buona volontà e l'impegno profuso nel disegnare tali profili da parte delle istituzioni e organi competenti, il rischio è quello di ridurre la presenza del docente tutor e orientatore a funzioni tecniche, compilative, tralasciando la cornice pedagogica, quella secondo cui dovrebbe garantire l'autenticità del percorso formativo (Formenti, 2018).

2.2.4 Docente tutor o orientatore: nodi e criticità

Per svolgere efficacemente i loro compiti, tutor e orientatori devono possedere competenze tecnico-metodologiche (analisi dei dati formativi e occupazionali, progettazione di attività, utilizzo delle tecnologie digitali per l'orientamento) e competenze relazionali (comunicazione efficace, ascolto attivo, gestione dei conflitti, lavoro in team e in rete) (MIUR, 2023).

Da un'analisi più approfondita, l'introduzione delle figure del docente tutor e del docente orientatore, pur muovendo da finalità dichiaratamente condivisibili – come il contrasto alla dispersione scolastica e la personalizzazione dei percorsi formativi – solleva criticità di ordine pedagogico e culturale che non possono essere trascurate.

Il rischio più evidente consiste nella reificazione del processo orientativo, che da prassi educativa complessa e dialogica rischia di ridursi a un insieme di procedure standardizzate e burocratiche, spesso decontestualizzate rispetto ai vissuti, ai bisogni e alle traiettorie esistenziali degli studenti.

Mansioni molto distanti da quelle di un professore, un impegno eccessivo che si va a sommare a quello ordinario ma soprattutto una retribuzione considerata da molti "ridicola".

La classe insegnante si schiera in massa contro l'introduzione della nuova figura del docente tutor (che, assieme a quella del docente orientatore, entrerà in funzione dal prossimo anno scolastico 2023/2024), fortemente voluta dal ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, per combattere la dispersione e migliorare l'orientamento scolastico. L'idea di non prevedere l'ingresso di personale aggiuntivo, specializzato, ma di arruolare gli stessi titolari delle cattedre, però, non convince i destinatari del provvedimento.

A conferma di ciò lo dice un sondaggio effettuato dalla rivista La Tecnica della Scuola⁶ su un campione di 1.500 lettori, quasi tutti insegnanti: la maggior parte racconta di non aver presentato la candidatura (volontaria) per entrare negli elenchi dei potenziali tutor. Questi dovranno essere comunicati dai presidi entro il 31 maggio di ogni anno scolastico, data prorogata rispetto all'iniziale scadenza del 2 maggio proprio per garantire una maggiore partecipazione. E, facendo un'analisi generale delle loro risposte, ben 9 su 10 rispediscono al mittente l'offerta. Il motivo principale del "rifiuto" è dato dalla poca chiarezza del ruolo che questo docente andrà ad assumere. Oltre il 45% degli intervistati ha infatti dichiarato che "non fa parte della funzione del docente e non è previsto dal contratto". Mentre 1 insegnante su 3 ha motivato la sua indisponibilità a fare il docente tutor, in quanto tale mansione "dovrebbe essere svolta da professionisti esterni, come gli assistenti sociali", formati ad hoc per farlo. C'è anche chi argomenta più dettagliatamente il proprio pensiero. C'è chi, ad esempio, sostiene che un docente "dovrebbe occuparsi solo di insegnare in modo altamente professionale, con un aggiornamento disciplinare continuo. Non è un missionario al quale si può chiedere di saper fare qualsiasi cosa". Altri, invece, dicono che si tratterebbe di "un'attività aggiuntiva che non si sa quanto durerà" e che quindi sarebbe necessario "prevedere figure specialiste intermedie che svolgano ruoli come questo per scelta e con competenze adeguate, all'interno del proprio orario di lavoro. Ci sarebbe un risparmio e la scuola avrebbe finalmente una struttura organizzativa".

In tal modo, l'orientamento perde la propria dimensione generativa e trasformativa per diventare un dispositivo tecnico-funzionale al soddisfacimento delle richieste esterne, in primis quelle del mercato del lavoro (Lucisano & Salerni, 2023).

Tale visione riconducibile a un paradigma funzionalista e adattivo tende a configurare l'orientamento come un processo di matching tra competenze individuali (spesso ridotte a skills misurabili) e fabbisogni occupazionali, trascurando l'orizzonte antropologico e pedagogico dell'educazione alla scelta. Eppure, i docenti tutor e orientatori hanno svolto un percorso formativo indetto da INDIRE attraverso il percorso "OrientaMenti⁷".

Il corso, articolato in moduli online prevalentemente asincroni per una durata complessiva di circa venti ore, intende fornire agli insegnanti strumenti operativi per accompagnare gli studenti nei processi di autovalutazione, nella costruzione dell'e-portfolio e nella progettazione consapevole delle scelte future (INDIRE, 2023). Tale impostazione, tuttavia, ha sollevato diverse

⁶ Testata giornalistica che ha condotto l'indagine <https://www.tecnicadellascuola.it/docente-tutor-criticita>

⁷ OrientaMenti è un percorso formativo dedicato ai docenti della scuola secondaria, realizzato da INDIRE su incarico del Ministero dell'Istruzione e del Merito nell'ambito della riforma dell'orientamento scolastico prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Il percorso formativo è finalizzato a sostenere i docenti nell'attuazione delle Linee guida per l'orientamento scolastico, emanate con il Decreto n. 328 del 22 dicembre 2022 <https://www.indire.it/progetto/orientamenti/>

perplexità nel mondo della scuola e nella comunità scientifica. In primo luogo, la brevità e la struttura essenzialmente tecnico-modulare del percorso formativo rischiano di ridurre l'orientamento a una funzione strumentale e burocratica, priva di un solido radicamento pedagogico. Alcuni docenti hanno sottolineato, infatti, la superficialità dei contenuti proposti e la possibilità di completare rapidamente i moduli senza che ciò garantisca un effettivo apprendimento riflessivo che lavora sulla qualità del pensiero della persona

Infatti, il percorso formativo si è venuto a inserire all'interno di altri impegni che hanno gravato sulla disponibilità dei docenti e sulla loro frequenza al percorso (Benadusi, 2015; Gavosto, 2018). Gli impegni o le indisponibilità non sono stati presi in considerazione da Indire, poiché l'attenzione si è concentrata esclusivamente su una dimensione istituzionale, intesa come "adempimento formativo" da espletare, disinvestendo sulla formazione e sulla professionalità del docente. Un approccio che ha determinato un forte indebolimento del ruolo del docente tutor e orientatore, lontano dall'idea di mediatore educativo e riflessivo, privo di strumenti per esercitare la funzione pedagogica che tale profilo richiede

Per evitare questa deriva, appare necessario riaffermare la centralità di una formazione pedagogica solida, capace di fondare le pratiche orientative su una visione dell'educazione come accompagnamento riflessivo e generativo, piuttosto che come mera allocazione efficiente delle risorse umane nel sistema produttivo. In questa prospettiva, la presenza del pedagogo scolastico è di grande importanza perché si pone come supervisore e garante della pratica educativa intesa come: cura, benessere e approccio critico.

Le competenze richieste per accompagnare processi di orientamento non si limitano infatti alla conoscenza di strumenti operativi, ma richiedono un *habitus* professionale relazionale, dialogico e trasformativo, radicato in una concezione riflessiva e critica della pratica educativa (Striano, 2012; Schön, 1993). Se non si radica questo pensiero epistemologico di una pedagogia narrativa aperta alle teorie dell'orientamento formativo, si corre il rischio di formare docenti tutor e orientatori standardizzati a delle procedure tecniche pre-determinate quali, come ad esempio la compilazione di schede e fascicoli.

Rimettere al centro la dimensione educativa e relazionale dell'orientamento significa, allora, riconoscere che la scelta non può essere concepita come semplice allocazione efficiente delle risorse umane nel sistema produttivo, ma come atto esistenziale e politico, che implica confronto, esplorazione, negoziazione di significati e valorizzazione della singolarità. Il docente tutor, in tale prospettiva, dovrebbe essere riconosciuto come agente educativo e riflessivo, in grado di sostenere processi di consapevolezza, autonomia e cittadinanza critica, restituendo alla scuola il suo ruolo di spazio formativo aperto alla pluralità delle aspirazioni e delle narrazioni individuali.

2.3 Traiettorie pedagogiche per il pedagogo scolastico

Nel contesto attuale, caratterizzato da trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche sempre più rapide, la scuola è chiamata a riaffermare il proprio ruolo non soltanto come luogo deputato alla trasmissione del sapere, ma come spazio formativo che genera relazioni significative, favorisce la cittadinanza attiva e promuove il benessere educativo collettivo (Sen, 1999). In tale prospettiva, la pedagogia si configura non solo come scienza dell'educazione, ma come presidio etico capace di offrire chiavi di lettura e orientamento all'azione scolastica, sostenendo il compito di formare persone competenti, responsabili e solidali.

Un riferimento fondativo per riflettere sull'etica della relazione a scuola è offerto da Aristotele che, nella *Etica* "Nicomachea", individua nella *philia*: *l'amicizia intesa come bene reciproco, come esercizio della virtù e come collante della polis un elemento essenziale per la realizzazione di una vita buona e giusta* (Aristotele, *Etica Nicomachea*, VIII, 1-3).

La *philia*, lungi dall'essere riducibile a mero affetto personale, assume così una valenza politica ed educativa, divenendo principio regolativo della convivenza civile e della coesione comunitaria soprattutto all'interno dei presidi formativi quali, la scuola. Reinterpretata in chiave pedagogica, essa permette di comprendere come la relazione sia il cuore del processo formativo e come la scuola debba configurarsi quale spazio intenzionale di costruzione di legami significativi e orientati al bene comune.

All'interno di questo orizzonte epistemologico che si delinea la postura educativa del pedagogo scolastico. Una postura protesa, attraverso la consulenza pedagogica a docenti, a tradurre il o i paradigmi dei saperi, in pratiche e relazioni di cura che migliorano il benessere del docente, rigenerando e restituendo valore al suo essere (Mortari, 2017).

In tale prospettiva, la *philia* si configura come disposizione relazionale fondata sulla reciprocità e sul riconoscimento dell'altro come fine e non come mezzo (Ricoeur, 1990).

Un paradigma, assunto dal pedagogo scolastico come criterio operativo, consente di orientare le pratiche educative verso un modello realmente inclusivo, in cui l'educazione non isola ma connette, non esclude ma accoglie. L'azione pedagogica si declina così come responsabilità di prendersi cura delle relazioni e di abitare la scuola con intenzionalità e sensibilità, promuovendo un dialogo costante tra i diversi attori dell'istituzione scolastica (Gilligan, 1982; Tronto, 1993).

Come ci ricorda Massa:

il pedagogo non opera come mero consulente tecnico, ma come agente etico capace di facilitare legami educativi che siano significativi nella dimensione entro cui tali legami sono stretti, e che allo stesso tempo, siano in grado di promuovere condizioni di benessere: emotivo, sociale e culturale all'interno dell'istituzione scolastica (2014, p. 88).

Dunque, agire con lo sguardo della *philia*, significa agire pedagogicamente con cura e sensibilità per riconoscere e percepire i cambiamenti in atto, tradurli in proposte educative e di accompagnamento. Un ruolo in continuo divenire, non standardizzato a procedure, omologato a situazioni preconfezionate, al contrario, il suo *habitus* professionale si alimenta nel quotidiano della vita sociale, dei vissuti della persona da cui costruisce spazi di riflessività e di rilancio.

Questa traiettoria professionale, da un lato, riconduce ad una dimensione artigianale del pedagogo (Sennett, 2008). Una dimensione che rimanda alla capacità di intrecciare teoria e azione, pensiero e pratica quotidiana, fino a saper “abitare” i processi didattici e organizzativi.

In questa prospettiva, il pedagogo non introduce modelli astratti, ma costruisce dispositivi educativi adeguati alla realtà concreta, attraverso un lavoro continuo di mediazione, osservazione e cura delle relazioni. Infatti, lo stesso Sennett mette in luce la dimensione sociale di un mestiere, sintetizzato da una lunga storia presente nella civiltà europea di artigianato che si concretizza nell'andare a bottega di maestri pittori, orafi, chef ciabattini. La qualità del lavoro artigiano sta nel saper intrecciare testa, mano pensiero e riflessione e saper fare con metodi e tecniche, competenze con soggettività in un contesto che a partire dal medioevo è legato alla comunità di colleghi e alle associazioni di professionisti che vanno a formare le corporazioni e le confraternite. Tracce di quell'antico ideale sono visibili ancora oggi in tutti quei gruppi di professionisti che si sentono motivati a svolgere bene il proprio lavoro. In molti itinerari professionali troviamo l'intreccio tra testa e mano, una danza senza gerarchie tra saperi teorici e saperi pratici che sono tenuti assieme dalla dimensione sociale dell'apprendistato pedagogico.

Questi tratti di storia professionale mettono in luce che l'*humus* nel quale cresce e si articolano le professioni pedagogiche è l'apprendimento sociale (Wenger, 2006); un articolato paesaggio di saper essere e saper fare, di saperi teorico-pratici che sintetizziamo nell'espressione - che impieghiamo in senso ampio - dell'andare a bottega. Per chi si sta formando alla professione pedagogica questo significa frequentare situazioni, contesti e organizzazioni che aiutano ad affinare la specificità dell'apporto pedagogico in maniera quasi sartoriale.

Nell'arcipelago delle competenze apicali delle/dei pedagogisti la dimensione sociale dell'apprendimento si traduce e si concretizza nell'organizzare pezzi di expertise e di

competenze che si radicano nella frequentazione dei contesti specifici in cui ci si mette in gioco, che andranno con il tempo a comporre quel "mosaico di competenze", quel patchwork che riassume la singolarità e il profilo del nostro mestiere pedagogico con la sua multidimensionalità che sa integrare complessità, armonia e bellezza.

L'ideale del lavoro artigiano celebrato nell'inno ad Efeso, fa emergere dall'altro lato, una dimensione artistica (Bateson, 1992), che richiama la creatività pedagogica intesa come improvvisazione riflessiva, ovvero la capacità di trasformare vincoli e difficoltà in opportunità formative. Tale creatività si rivela oggi essenziale in una scuola segnata da eterogeneità crescente e da bisogni educativi complessi, consentendo al pedagogo di accompagnare i docenti nell'adozione di pratiche innovative e inclusive. Essa, intendendola come propone Mary Catherine Bateson (1992, p.55):

consiste nel saper improvvisare come i musicisti Jazz, e nel sapersi adattare alle circostanze poste dal contesto, facendone scaturire capacità, risorse e possibilità, oltre i vincoli e le difficoltà. Non una creazione dal niente ma un approccio creativo alle vite e all'esperienza: atto di creazione che ci vede tutti coinvolti: la composizione delle nostre vite. Ognuna di noi ha proceduto per improvvisazione, scoprendo man mano il profilo della propria creazione.

La capacità di improvvisare è connessa alla profonda familiarità con i saperi necessari alla professione pedagogica che, come vedremo dopo, sono parte di una specifica competenza, sensibilità e attenzione alla dimensione generativa nelle relazioni e nella connessione con il contesto.

Le pedagogiste e i pedagogisti scolastici articolano il loro mestiere in un ampio e variegato arcipelago di competenze e attività di secondo livello; tra queste spiccano senza esaurirle, quelle relative alla consulenza pedagogica richiesta sia da servizi educativi e formativi che da soggetti singoli prevalentemente nell'ambito delle relazioni familiari e dei disturbi dell'apprendimento.

La consulenza pedagogica, intesa come una pratica formativa professionale di secondo livello (Riva, 2021; 2024), prende in carico l'esperienza dei soggetti e delle situazioni e sulla base dei diversi modelli a cui è ispirata inizia un percorso consulenziale aprendo nuovi orizzonti di significato all'accadere educativo. Istituito setting specifici, essa consente di riflettere sugli eventi educativi, decostruirli, ricomporli attraverso una nuova luce attribuendo significati inediti da riportare alle pratiche arricchite di nuove prospettive e consapevolezze. Lo "sguardo pedagogico" che caratterizza il lavoro della consulenza, così come più in generale gli interventi

e la pratica pedagogica, è uno sguardo che va precisato, ridefinito, talvolta cercato nella complessità delle situazioni educative

Un mestiere complesso come quello del pedagogo scolastico che fa risuonare “*l'adagio*” di Dewey in relazione alla complessità di qualsiasi pratica educativa (Dewey, 1929 p.3) che richiede di abitare stabilmente la complessità dei contesti in cui egli è chiamato ad agire (Perillo, 2017).

Un'intenzionalità pedagogica - che sappia dialogare creativamente con i differenti contesti e i tanti soggetti con le loro storie - si avvale di una grande capacità di attenzione e osservazione, di sostare nell'incertezza, di tollerare l'imperfezione (Tramma, 2003) di mantenersi aperta alla costruzione comune del percorso formativo in un continuo lavoro di revisione e progressivi aggiustamenti.

Come afferma Riva:

le professioni pedagogiche sono connotate dall'essere "a più dimensioni" e di situarsi "tra più dimensioni", di essere custodi di un lavoro complesso (Riva 2021), che ricomponga una visione d'insieme dei problemi anche grazie alla capacità di declinare "in situazione" i saperi (2021, p. 79)

La sapienza relazionale, la competenza relazionale, la sensibilità alla cura della persona nel contesto di vita, sono i principali punti di orientamento nel quale le complesse competenze delle pedagogiste e dei pedagogisti si annidano, incorporano, insediano generando un interessante vivaio di professionalità ancora in larga parte da indagare.

La mente della professionalità educativa e pedagogiche, è la centralità della relazione, è il sapere della relazione (Piusi, 2008), un sapere che sa essere complesso, flessibile, non standardizzato, capace di valorizzare l'unicità e la singolarità. Nei racconti ascoltati si parla molto spesso di "casi unici": proprio quella ragazzina lì, proprio quella scuola lì, proprio quella situazione lì. La precisione e l'attenzione a sintonizzarsi con il contesto, come trama di connessioni e di relazioni, è caratterizzante un approccio pedagogico che inserisce le relazioni in una trama relazionale che si fa dispositivo educativo intenzionale con cui trasformare il “luogo professionale” in spazio di crescita e di cambiamento dei modus operandi e pesandi.

Esercitare i dispositivi pedagogici può significare abbracciare filosofie pratiche che sappiano assecondare e trattare adeguatamente la complessità, la singolarità, la frammentarietà degli accadimenti educativi nella molteplicità delle sue manifestazioni. I dispositivi pedagogici si collocano, in un certo senso, alle soglie di filosofie pratiche capaci di tenere assieme le

dimensioni artigianali, artistiche e spirituali di un pensare-stare-fare, di una capacità di "esserci" nella relazione e nel contesto che caratterizza l'agire pedagogico.

I dispositivi pedagogici resi concreti nell'esercizio della professione pedagogica portano con sé una dimensione generativa e "aurorale" direbbe Maria Zambrano, poiché capaci di accompagnare i processi trasformativi e di guarigione che sono radicati nelle multiformi esistenze di individui, gruppi, organizzazioni. Essi permettono, infatti, non tanto di dissezionare i problemi del mondo e delle persone alla maniera del metodo scientifico riducendo la vita in parti e descrivendone i pezzi come separati ma di tessere e di fare l'amorevole lavoro di ricucitura e composizione.

Nella prospettiva pedagogica si tratta di dare valore a dispositivi centrati sul "far nascere", sulla capacità generativa delle relazioni e dei contesti, sul far crescere persone e situazioni con fiducia. Appoggiandoci alle parole poetiche e filosofiche di Maria Zambrano, si tratta di: *"saper stare pedagogicamente in una perenne aurora del pensiero nelle situazioni che presentano una irriducibile educabilità"* (Zambrano, 2000 p.87)".

Alle professioniste e ai professionisti che accompagnano soggetti di tutte le età in contesti esposti a fragilità specifiche o più sovente alla fragilità della vita stessa come i contesti scolastici in cui l'azione pedagogica e consulenziale possa essere significativa, non serve una ragione impassibile, ma una verità che trasformi la vita senza esercitare violenza su di essa e come ci insegna Zambrano di essere pratica di vita, sapere vissuto e sperimentale.

I dispositivi pedagogici orientati alla generatività delle relazioni e alla capacitazione dei contesti portano in sé una dimensione legata "all'esserci in prima persona, all'esporsi con una presenza viva e piena, ad una sapienza di partire da sé (Diotima, 1996) per andare oltre la soggettività del vissuto. Un esserci che lascia spazio alle forme attive della conoscenza che permettono ai soggetti di prendere parte, di poter partecipare attivamente alla costruzione di significati e alla ricerca delle soluzioni sulla base dei propri bisogni e delle proprie risorse.

Saper ritrovare quel *"delicato sapere intorno all'anima"* (Zambrano, 1996, p. 18), che avvertiamo essere indispensabile per fare della nostra vita un tempo vero e reale, chiede una ragione diversa da quella razionalistica e dialettica che è dominante nella nostra cultura.

Ritrovare una ragione che rischiarla la vita e che sa essere concreta e pratica poiché capace di tenere assieme pensiero e materialità della vita stessa. Una ragione radicata nella concretezza, nella singolarità dell'individuo che rinuncia all'astrazione per sprofondare nell'intimità della vita e farsi *"ragione matern"* (Zambrano 1998, p. 34)".

Da questo materialismo dell'anima scaturisce il sapere dell'anima, intesa come saggezza meticolosa della vita e che la stessa Luigina Mortari (2006 p.45) definisce: *una ragione materna*

che non separa la singolarità dell'esistenza né le sue circostanze dalla verità, perché indica una verità che si trasforma in vita, che ci modifica e ci converte.

La scommessa del pedagogo in un tempo di grande transizione, si può concentrare sulla specificità dei dispositivi pedagogici generativi e creativi di cui dispongono: la fiducia nell'educabilità e nell'autoeducazione e nei processi aurorali e trasformativi dei soggetti e delle situazioni uscendo fuori dal mero riduzionismo del tempo educativo come tempo scolastico finalizzato al supporto compiti, ma si configura come risorsa strategica per radicare nella scuola una cultura della cura, della relazione e della giustizia educativa.

2.4 L'evoluzione storica del pedagogo scolastico

L'introduzione negli ordinamenti scolastici italiani di una figura professionale con competenze psicopedagogiche qualificate può essere ricondotta al luglio del 1978, con la Circolare Ministeriale n. 167 del 10 luglio, emanata in un contesto storico segnato da profonde trasformazioni sociali e da innovazioni istituzionali, come l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni (Legge n. 118/1971; Legge n. 517/1977) e la progressiva scomparsa delle équipes medico-socio-psicopedagogiche. La concomitanza di tali fattori rese evidente l'esigenza di nuove forme di sostegno, destinate a supportare i docenti nella complessità dei cambiamenti in atto. In questa fase sperimentale, la figura dello psicopedagogo assunse un ruolo di mediazione educativa e relazionale, con funzioni di consulenza, collaborazione e supporto progettuale (C.M. n. 167/1978; C.M. n. 158/1978).

L'evoluzione normativa successiva confermò la necessità di tale figura: dalla Legge n. 270/1982, che ribadì l'attività psicopedagogica come risorsa interna alla scuola, fino all'Ordinanza Ministeriale n. 282/1989, che introdusse l'“operatore psicopedagogico” tra le attività riconosciute agli insegnanti, e alla Legge-quadro n. 104/1992, che ne sancì la presenza nella definizione dei profili dinamico-funzionali e nei piani educativi personalizzati. Parallelamente, l'istituzione scolastica italiana andava ridefinendo la propria identità: non più semplice luogo di trasmissione del sapere, ma contesto educativo integrale, capace di intrecciare dimensioni cognitive, affettive e sociali.

Come osserva Massa (1997), la scuola è chiamata non soltanto a fornire conoscenze e competenze, ma a promuovere autonomia, responsabilità e cooperazione, configurandosi come spazio umanizzante e relazionale che trova il suo fondamento già a partire dalla seconda metà dell'Ottocento quando il maestro cercava di fornire al discente frammenti educativi di cittadinanza seppur separando e categorizzando i discenti per condizione e capacità cognitiva.

È solo con la Legge 517/1977 che si compie un passo decisivo verso l'inclusione, superando le classi speciali e introducendo il sostegno come misura strutturale di equità.

Negli anni Novanta, la Legge 104/1992 e la stagione dell'autonomia scolastica (Leggi n. 53/1993 e n. 59/1997) introdussero nuove professionalità e strumenti progettuali, come il Piano dell'Offerta Formativa, che rese possibile personalizzare i percorsi educativi.

Tuttavia, come osservano Dal Passo e Laurenti: "l'autonomia, pur ampliando le possibilità di innovazione, accentuò le disuguaglianze territoriali nella disponibilità di risorse e servizi" (2017, p. 96).

In questo scenario, la figura psicopedagogica andò progressivamente sdoppiandosi: da un lato lo psicologo scolastico, esterno e focalizzato sugli aspetti clinico-psicologici; dall'altro, il docente con funzioni strumentali e compiti legati alla dimensione educativa.

Il passo ulteriore si tenta con la legge 107/2015, già ampiamente analizzata precedentemente in cui si tenta di intraprendere la strada dell'attenzione pedagogica mediante il coinvolgimento di docenti non esperti o competenti nel campo. Si giunge alla legge 205/2017 con cui si attribuisce tale ruolo e incarico all'educatore e pedagogo. Quest'ultimo, il pedagogo deve divenire una presenza permanente, chiamata non soltanto a porre lo sguardo alla progettazione di strumenti strategici e alternativi per alunni dai bisogni educativi speciali, ma ad esercitare una funzione di consulenza ai docenti e dirigenti utile a reinterpretare il proprio ruolo e la propria visione professionale ed educativa esercitata nel contesto scolastico.

In questo quadro, istituire all'interno del contesto scolastico il "pedagogo" significa, appunto, uscire fuori da aspetti organizzativi o emergenziale, avviando processi che intendono rendere la scuola luogo di rigenerazione e crescita per la persona

2.4.1 Verso il riconoscimento giuridico della professionalità pedagogica: dalla Legge Iori alla Legge 55/2024

Nel più ampio quadro delle riforme che hanno interessato il sistema educativo italiano negli ultimi anni, si colloca un processo progressivo ma ancora complesso per quanto riguarda il riconoscimento giuridico e professionale della figura del pedagogo e dell'educatore. Un riconoscimento che parte dalla *Legge Iori* 205/2017⁸ attraverso cui per la primissima volta

⁸ Nello specifico si evidenziano il comma di legge dal 594 al 601:

594. L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, secondo le definizioni contenute nell'articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, perseguendo gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo

o di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Le figure professionali indicate al primo periodo operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale. Ai sensi della legge 14 gennaio 2013, n. 4, le professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogista sono comprese nell'ambito delle professioni non organizzate in ordini o collegi. 595. La qualifica di educatore professionale socio-pedagogico è attribuita con laurea L19 e ai sensi delle disposizioni del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. La qualifica di pedagogista è attribuita a seguito del rilascio di un diploma di laurea abilitante nelle classi di laurea magistrale LM-50 Programmazione e gestione dei servizi educativi, LM-57 Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, LM-85 Scienze pedagogiche o LM-93 Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education. Le spese derivanti dallo svolgimento dell'esame previsto ai fini del rilascio del diploma di laurea abilitante sono poste integralmente a carico dei partecipanti con le modalità stabilite dalle università interessate. La formazione universitaria dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista è funzionale al raggiungimento di idonee conoscenze, abilità e competenze educative rispettivamente del livello 6 e del livello 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, di cui alla raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio, del 22 maggio 2017, ai cui fini il pedagogista è un professionista di livello apicale. 596. La qualifica di educatore professionale socio-sanitario è attribuita a seguito del rilascio del diploma di laurea abilitante di un corso di laurea della classe L/SNT2 Professioni sanitarie della riabilitazione, fermo restando quanto previsto dal regolamento di cui al decreto del Ministro della sanità 8 ottobre 1998, n. 520. 597. In via transitoria, acquisiscono la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico, previo superamento di un corso intensivo di formazione per complessivi 60 crediti formativi universitari nelle discipline di cui al comma 593, organizzato dai dipartimenti e dalle facoltà di scienze e dell'educazione e della formazione delle università anche tramite attività di formazione a distanza, le cui spese sono poste integralmente a carico dei frequentanti con le modalità stabilite dalle medesime università, da intraprendere entro tre anni dalla data di entrata in vigore della presente legge, coloro che, alla medesima data di entrata in vigore, sono in possesso di uno dei seguenti requisiti: a) inquadramento nei ruoli delle amministrazioni pubbliche a seguito del superamento di un pubblico concorso relativo al profilo di educatore; Pagina 2 b) svolgimento dell'attività di educatore per non meno di tre anni, anche non continuativi, da dimostrare mediante dichiarazione del datore di lavoro ovvero autocertificazione dell'interessato ai sensi del testo unico di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 dicembre 2000, n. 445; c) diploma rilasciato entro l'anno scolastico 2001/2002 da un istituto magistrale o da una scuola magistrale. 598. Acquisiscono la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico coloro che, alla data di entrata in vigore della presente legge, sono titolari di contratto di lavoro a tempo indeterminato negli ambiti professionali di cui al comma 594, a condizione che, alla medesima data, abbiano età superiore a cinquanta anni e almeno dieci anni di servizio, ovvero abbiano almeno ventisei anni di servizio. 599. I soggetti che, alla data di entrata in vigore della presente legge, hanno svolto l'attività di educatore per un periodo minimo di dodici mesi, anche non continuativi, documentata mediante dichiarazione del datore di lavoro ovvero autocertificazione dell'interessato ai sensi del testo unico di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 dicembre 2000, n. 445, possono continuare ad esercitare detta attività; per tali soggetti, il mancato possesso della qualifica di educatore professionale socio-pedagogico o di educatore professionale socio-sanitario non può costituire, direttamente o indirettamente, motivo per la risoluzione unilaterale dei rapporti di lavoro in corso alla data di entrata in vigore della presente legge né per la loro modifica, anche di ambito, in senso sfavorevole al lavoratore. 600. L'acquisizione della qualifica di educatore socio-pedagogico, di educatore professionale socio-

viene istituita la figura professionali dell'educatore socio-pedagogico e del pedagista, riconoscendo il percorso formativo e professionale . A seguito della legge Iori, viene approvata la Legge 55/2024⁹, dopo un iter lungo e tortuoso, attraverso cui si giunge ad istituire l'Ordine

sanitario ovvero di pedagista non comporta, per il personale già dipendente di amministrazioni ed enti pubblici, il diritto ad un diverso inquadramento contrattuale o retributivo, ad una progressione verticale di carriera ovvero al riconoscimento di mansioni superiori. 601. All'attuazione delle disposizioni dei commi da 594 a 600 si provvede nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica

⁹ Nello specifico si vuole mettere in evidenza nelle disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali gli articoli: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/04/23/24G00072/SG>

Art. 1 Definizione della professione di pedagista

1. Il pedagista e' lo specialista dei processi educativi che, operando con autonomia scientifica e responsabilità deontologica, esercita funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica per la progettazione, la gestione, la verifica e la valutazione di interventi in campo pedagogico, educativo e formativo rivolti alla persona, alla coppia, alla famiglia, al gruppo, agli organismi sociali e alla comunità in generale. L'attività professionale del pedagista comprende l'uso di strumenti conoscitivi, metodologici e di intervento per la prevenzione, l'osservazione pedagogica, la valutazione e l'intervento pedagogico sui bisogni educativi manifestati dal bambino e dall'adulto nei processi di apprendimento.

2. Il pedagista e' un professionista di livello apicale, ai sensi del comma 595 dell'articolo 1 della legge 27 dicembre 2017, n. 205, la cui formazione e' funzionale al raggiungimento di conoscenze, abilità e competenze educative del livello 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, di cui alla raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio, del 22 maggio 2017, specialista dei processi educativi e formativi della persona per tutto il corso della vita. Opera con autonomia scientifica e responsabilità deontologica in ambito educativo, formativo e pedagogico in relazione a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale. Il pedagista può svolgere, presso le pubbliche amministrazioni e nei servizi pubblici e privati, compiti e funzioni di consulenza tecnico-scientifica e attività di coordinamento, di direzione, di monitoraggio e di supervisione degli interventi con valenza educativa, formativa e pedagogica, in particolare nei comparti educativo, sociale, scolastico, formativo, penitenziario e socio-sanitario, quest'ultimo limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché attività di orientamento scolastico e professionale, di promozione culturale e di consulenza.

3. Il pedagista svolge altresì attività didattica, di sperimentazione e di ricerca nello specifico ambito professionale.

4. La professione di pedagista può essere esercitata in forma autonoma o con rapporto di lavoro subordinato.

Art. 2 Requisiti per l'esercizio dell'attività di pedagista

1. Per esercitare la professione di pedagista e' necessario il possesso di uno dei seguenti titoli di studio:

a) laurea specialistica o magistrale in programmazione e gestione dei servizi educativi, classi 56/S e LM-50;

b) laurea specialistica o magistrale in scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, classi 65/S e LM-57;

c) laurea specialistica o magistrale in scienze pedagogiche, classi 87/S e LM-85;

d) laurea specialistica o magistrale in teorie e metodologie dell'e-learning e della media education, classi 87/S e LM-93;

e) laurea in scienze dell'educazione o in pedagogia, rilasciata ai sensi dell'ordinamento previgente alla data di entrata in vigore del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509.

2. Possono altresì esercitare la professione di pedagista i professori universitari ordinari e associati e i ricercatori che insegnano o hanno insegnato discipline pedagogiche in università italiane o estere e in enti pubblici di ricerca italiani o esteri.

3. Per l'esercizio della professione di pedagista e' necessaria l'iscrizione nell'albo dei pedagogisti dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative, istituito ai sensi del comma 1 dell'articolo 5, previo conseguimento del titolo di studio e accertamento delle competenze professionali acquisite con il tirocinio previsto dal corso di studi. La prova valutativa delle competenze professionali acquisite con il tirocinio svolto presso una struttura, attestato congiuntamente dalla struttura medesima e dagli organi accademici, e' sostenuta alla presenza di un componente designato dall'Ordine professionale. La prova valutativa di cui al secondo periodo e' svolta prima della discussione della tesi di laurea, nell'ambito dell'esame finale per il conseguimento del titolo di studio abilitante all'esercizio della professione di pedagista.

4. Dopo il comma 1 dell'articolo 1 della legge 8 novembre 2021, n. 163, e' inserito il seguente:

«1-bis. L'esame finale per il conseguimento delle lauree magistrali delle classi LM-50 - Programmazione e gestione dei

delle professioni pedagogiche ed educative. Un passaggio epocale perché disciplina e regola una professione da tempo esercitata in contesti complessi, ma spesso privi di riconoscimento formale e tutele specifiche.

In una stagione segnata dalla crescente centralità delle sfide educative: povertà educativa, culturale e sociale, la presenza di figure, come quella del pedagogo, diviene estremamente importante, assumendo un ruolo strategico e di accompagnamento per la persona beneficiaria del servizio che al professionista chiamato ad esercitare la professione nel contesto educativo.

Un riconoscimento a livello normativo importante, perché conferma la qualità della professione pedagogica e la sua capacità di avviare processi riflessivi e rigenerativi all'interno dei contesti di crescita (Fabbri, 2021), intrecciando i bisogni del territorio con la necessità di riconoscerne giuridicamente la funzione pedagogica. Un cambio di rotta culturale che restituisce al pedagogo una posizione professionale e sociale non più camaleontica, ambigua o simile ad altre professioni di cura.

Dal punto di vista teorico, questa evoluzione normativa conferma quanto già rilevato da studiosi della professionalizzazione come Eliot Freidson (2001) e Andrew Abbott (1988): una professione non si costituisce solo attraverso il mercato o la competenza tecnica, ma necessita di riconoscimento giuridico, monopolio cognitivo e codificazione deontologica. La Legge 55/2024 realizza appieno questa visione, collocando la professionalità pedagogica tra le professioni intellettuali regolate, dotate di un ordine, di una formazione accademica specifica e di una funzione sociale riconosciuta.

Infine, tale norma rappresenta un momento di convergenza tra istanze scientifiche, esigenze operative e volontà politica, e attribuisce alla pedagogia un ruolo strategico nella costruzione di una società educante fondata sulla cura, sulla riflessività e sulla progettazione di senso (Mortari, 2006;

servizi educativi, LM-57 - Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, LM-85 - Scienze pedagogiche e LM-93 - Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education nonché le lauree in scienze dell'educazione o in pedagogia rilasciate ai sensi dell'ordinamento previgente alla data di entrata in vigore del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, abilitano all'esercizio della professione di pedagogo».

Art. 10 Formazione degli albi e istituzione degli ordini regionali e delle province autonome

1. In sede di prima attuazione della presente legge, il presidente del tribunale dei capoluoghi delle regioni e delle province autonome di Trento e di Bolzano, entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore della medesima legge, nomina un commissario, scelto tra i magistrati in servizio, che, nell'ambito dello svolgimento delle proprie funzioni e del proprio orario di servizio, provvede alla formazione degli albi dei pedagogisti e degli educatori professionali socio-pedagogici.

2. Il commissario di cui al comma 1, entro novanta giorni dalla pubblicazione dell'elenco degli aventi diritto, in possesso dei relativi titoli di studio e che hanno presentato domanda di iscrizione entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, indice l'elezione dei presidenti degli albi e provvede agli altri adempimenti necessari per l'istituzione degli ordini regionali e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità a quanto previsto dalla presente legge. Per lo svolgimento dell'elezione, il commissario nomina un presidente di seggio, un vicepresidente, due scrutatori e un segretario, scegliendoli tra funzionari della pubblica amministrazione.

Cambi, 2004). Essa chiude simbolicamente un ciclo iniziato con riforme parziali e non sempre coerenti (come la Legge 107/2015) e apre una nuova fase in cui l'intervento educativo torna a essere fondato su saperi complessi, pratiche intenzionali e responsabilità professionale

2.5 Il pedagogo. Una presenza ineludibile nel contesto scolastico

Una scuola che si dichiara inclusiva non può limitarsi all'accoglienza formale della diversità, ma deve riconoscerla come principio strutturante dell'intero progetto educativo. Essa è chiamata ad affermare l'unicità di ogni persona come elemento costitutivo della convivenza scolastica e, per farlo, necessita di un impianto progettuale radicato su basi pedagogiche solide, capace di promuovere una visione intenzionale, condivisa e partecipata dell'educazione. Tale prospettiva non può essere affidata alla sola responsabilità del docente mediante impostazioni rigide, autoritarie e né tanto meno essere lasciata a chi di progettualità e consulenza educativa non ha conoscenza. Un lavoro che non può essere svolto nei meandri della solitudine del singolo professionista ma condiviso all'interno di esperienze collettive e coordinate (Canevaro, 2019)

A tal fine, è utile evocare l'immagine di una "piramide dell'inclusione" (Bryan, Burstein & Ergul, 2004), la quale richiama la necessità di una costruzione sistemica e multilivello: ogni componente del sistema, dalla leadership alla base operativa, deve essere coinvolta in un'azione sinergica che renda effettivo il diritto alla partecipazione e al riconoscimento di ciascuno, nel rispetto della specificità di ognuno. Nei contesti educativi, è evidente come l'accettazione da parte del gruppo dei pari nei confronti di un compagno "diverso" sia resa possibile solo se tale accoglienza è sostenuta, in primo luogo, dallo sguardo inclusivo degli adulti di riferimento, in particolare dei docenti (Demetrio, Favero, 2002).

Tuttavia, affinché gli insegnanti possano mantenere tale approccio, è imprescindibile che il dirigente scolastico creda realmente nei principi dell'inclusione, assumendo un atteggiamento coerente e promuovendo le condizioni affinché ogni docente possa valorizzare le specificità degli studenti (Moliterni & Covelli, 2020). Questa fiducia, a sua volta, è sostenibile solo laddove vi sia un sistema normativo favorevole, capace di fornire legittimità e tutela alle azioni inclusive messe in atto (Ianes, Cramerotti, 2016). A tal proposito, vi è la circolare ministeriale n.1143 del 2018 che conferma quanto la scuola deve, ed è chiamata a garantire e custodire il principio di unicità dello studente per promuovere un piano di sviluppo integrale per la crescita umana. Per rendere ancora più esplicita la base normativa chiamata ad orientare l'agire scolastico è dirigenziale, prendiamo in considerazione un esempio concreto tratto dalla quotidianità scolastica. Immaginiamo il caso di alunno inserito nella scuola secondaria di secondo grado con diagnosi di disturbo dello spettro autistico. In questo caso, non basta la sola inclusione del soggetto autistico nel contesto classe ma occorre intervenire mediante

una riprogettazione didattica ed organizzativa, il rischio è quello di una mera sopportazione, che non corrisponde a una reale integrazione.

Una risposta pedagogicamente fondata potrebbe consistere nell'introduzione di pratiche cooperative, nella riorganizzazione degli spazi in piccoli gruppi, nell'uso della flipped classroom e nel coinvolgimento del docente di sostegno in attività co-progettate e co-condotte. In tal modo, si creano le condizioni affinché l'alunno con disabilità e i suoi compagni possano vivere un'esperienza formativa arricchente e significativa.

Tuttavia, anche l'impegno dei docenti per essere valido necessita di spazi adeguati in cui lavorare affinché le necessità degli alunni possano essere accolte e sostenute. Spesso, però, accade che la mancanza di questi spazi ridimensione l'intervento pedagogico da parte dell'insegnante perché impossibilitato per mancanza di risorse.

Benché il nostro Paese possa vantare una delle normative più avanzate in materia di inclusione (Lauchlan, Fadda, 2012), la loro concreta attuazione nelle prassi quotidiane è tutt'altro che semplice (Ianes, 1999).

Si rende quindi necessaria una leadership scolastica capace di trasformare i principi inclusivi in scelte operative, definendo tempi, risorse e procedure che abilitino l'agire dei docenti. Solo così gli insegnanti potranno costruire ambienti, ruoli, attività e sistemi di valutazione coerenti con la logica della partecipazione.

All'interno di questa visione, la "piramide dell'inclusione" si configura come una struttura dinamica e interdipendente, dove ogni livello sorregge e alimenta quello successivo. Il vertice, occupato dalla dirigenza scolastica, è chiamato ad assumere una funzione di regia pedagogica, traducendo il dettato normativo in strategie operative, nel rispetto dell'identità e della missione educativa dell'istituzione scolastica.

Moliterni (2020), richiama: "l'idea di una scuola come spazio di promozione umana, professionale e sociale" (p. 21). Perché ciò si realizzi, è importante valorizzare la figura pedagogica all'interno del contesto scolastico come consulente attraverso cui attivare, realizzare progettualità e percorsi formativi che possano sostenere l'inclusione degli studenti a scuola e la continua ridefinizione dell'identità docente nella comunità scolastica.

In questo senso, l'inclusione non è una "politica compensativa" rivolta a pochi, ma una dimensione costitutiva della qualità dell'offerta formativa per tutti (Booth, Ainscow, 2011). Come osserva Ianes (2005):

l'inclusione si realizza quando ciascuno trova spazio per apprendere insieme agli altri, secondo i propri tempi e potenzialità, all'interno di contesti educativi flessibili e attenti alla persona.

In tale direzione, la governance scolastica è chiamata ad assumere un ruolo strategico nel creare ambienti capaci di generare legami, appartenenza e corresponsabilità. (p. 59)

Dunque, una buona guida pedagogica potrà progettare percorsi di crescita formativi orientati al benessere della persona ispirandosi ai criteri riflessivi, di giustizia sociale con senso etico e generativo esercitando competenze pedagogiche che diano impulso a tutta la comunità scolastica.

Per tale ragione, secondo le nuove disposizioni e criteri, il pedagogo è chiamato ad esercitare diverse funzioni all'interno della comunità scolastica:

- deve poter affiancare la dirigenza scolastica e il collegio docenti nell'elaborazione dell'offerta formativa con uno sguardo e una ricaduta sulla dimensione educativa dello studente;
- deve, per i docenti, creare spazi riflessivi e di consulenza all'interno dei quali possano riflettere sulla propria esperienza professionale, riequilibrarsi, prendendo consapevolezza delle proprie risorse, limiti e fragilità e rigenerarle avendo una ricaduta sul proprio benessere emotivo personale e professionale;
- deve rendersi facilitatore e mediatore tra i rapporti scuola-famiglia, al fine di saldare legami educativi, creando alleanze significative per il percorso di crescita degli studenti all'interno di un ambiente armonico e sereno avendo a cuore l'unicità della persona;

In questo senso, come sottolinea Fullan (2001),:

il cambiamento si genera solo quando vi è quella intersezione di visioni tra chi guida una comunità scolastica e chi è chiamato a costruire processi di accompagnamento autentiche in grado di restituire valore e senso al proprio essere e agire.

La sfida, dunque, è quella di abitare la complessità, assumendo l'inclusione non come meta già raggiunta, ma come processo in divenire, che richiede impegno, riflessione e corresponsabilità. Solo così la scuola potrà essere luogo di equità, partecipazione e sviluppo umano, contribuendo a costruire una società più giusta, coesa e democratica.

2.6 Pedagogo a scuola

L'introduzione organica della figura del pedagogo all'interno della scuola potrebbe rappresentare una svolta educativa di ampio respiro. In particolare, ritengo che questa inserzione costituisca un'occasione preziosa per rilanciare il valore educativo di un'istituzione che, pur attraversando numerose difficoltà e trasformazioni epocali (Castoldi & Chiosso, 2021),

continua ogni anno a sostenere e accompagnare la crescita delle nuove generazioni con dedizione, serietà e competenza professionale.

Tuttavia, ogni “occasione” – come suggerisce l’etimologia stessa, dal latino *oc-cadere*, “cadere di fronte” – rappresenta sempre una possibilità di agire, mai una condizione passivamente subita. Per questo motivo, in questa introduzione, ritengo fondamentale evidenziare alcune potenziali criticità che potrebbero compromettere la fecondità educativa della nuova figura del pedagogo in ambito scolastico.

La prima criticità riguarda la tendenza, a volte diffusa nella scuola, a considerare il pedagogo come l’ennesimo esperto chiamato ad affiancare, senza sovrapporsi, altre figure presenti nel contesto scolastico e rispondenti a specifiche esigenze formative previste nel PTOF.

In questa prospettiva, il pedagogo rischierebbe di essere impiegato come una risorsa “emergenziale”, destinata a intervenire solo quando si presentano particolari difficoltà o bisogni specifici.

Prendiamo ad esempio il caso in cui il PTOF preveda un percorso di accompagnamento ai docenti, studenti o genitori e la dirigenza scolastica non riesca a reperire personale adeguato a realizzarlo. Perché non affidare allora questo compito al pedagogo?

Sebbene rispondere a queste emergenze significhi affrontare bisogni reali e contingenti (Vico, 2009), questo approccio rischia di ridurre il ruolo del pedagogo a una funzione “tampone”, legata esclusivamente a situazioni critiche. Ciò comporterebbe che, in assenza di urgenze, la sua presenza verrebbe percepita come superflua, vanificando così la sua valenza educativa sistemica.

Un secondo aspetto da considerare è il possibile disallineamento comunicativo, intenzionale, educativo e progettuale tra pedagogo e docenti.

I dati TALIS¹⁰ evidenziano come il contesto italiano si caratterizzi per una forte autonomia individuale dei singoli insegnanti e per una collaborazione relativamente debole all’interno della comunità scolastica. Circa 67% degli insegnanti intervistati, dichiara di non aver mai ricevuto alcun tipo di feedback professionale nel corso della propria carriera (OECD, 2024). Un dato che rileva quanto nell’ambiente scolastico sia mancante uno spazio riflessivo in cui fare sintesi sulla propria carriera, fermarsi e valutare quali sono state o sono le difficoltà emerse,

¹⁰ Teaching and Learning International Survey, 2024

The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) is the world’s largest survey of teachers and principals. In 2024, 280 000 educators from 55 education systems shared insights into their working conditions, professional development and the realities of the modern classroom. In this edition, [Results from TALIS 2024](https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html), teachers reveal if and how they use artificial intelligence, why they choose teaching, and if they wish to remain in the profession. Data from TALIS enables governments to make policies that improve teaching and learning conditions in their schools. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html

i limiti avviando un processo critico ma allo stesso tempo di riallineamento con le proprie intenzionalità e ambizioni.

In questa prospettiva, la presenza del pedagogo scolastico può rappresentare un fattore strategico di innovazione professionale e culturale. Egli può farsi promotore di culture formative interne, orientate alla costruzione di sistemi di valutazione professionale di tipo formativo e non sanzionatorio, fondati su pratiche di supervisione pedagogica, peer review e riflessione collettiva (Mortari, 2003).

Quando pensiamo alla supervisione pedagogica non dobbiamo pensare ad un momento in cui si deve essere sottoposti a giudizio altrui, ma la contrario, la supervisione pedagogica condotta da pedagogisti scolastici, diviene un dispositivo di pensiero riflessivo, di condivisione di pratiche professionali, di approccio relazionale che si determinano tra studenti, tra i docenti e che in qualche modo condizionano l'essere del professionista. Per tale ragione, scopo della supervisione pedagogica sarà condurre il docente nel tempo della trasformazione di pratiche e di pensiero che incidono sulla motivazione e sul benessere personale.

Il pedagogo scolastico, dunque, non si pone come “valutatore esterno”, ma come facilitatore di processi di apprendimento professionale, in grado di attivare dinamiche di autovalutazione, di cura reciproca e di crescita collegiale. La sua azione si colloca all'incrocio tra formazione continua, accompagnamento e consulenza, con l'obiettivo di costruire ambienti di lavoro pedagogicamente generativi, nei quali l'insegnante possa essere riconosciuto come soggetto riflessivo e autore della propria professionalità (Mincu, 2021).

La convinzione che ciascun docente possa agire in modo autoreferenziale e poco dialogante, e che ciò possa ripercuotersi anche nei rapporti con il pedagogo (e viceversa), rischia di condurre al cosiddetto “naufregio educativo” che queste figure dovrebbero invece contrastare.

Di conseguenza, non basta formalmente inserire il pedagogo nella scuola e nemmeno garantirgli un ruolo istituzionale centrale per assicurare, di fatto, una collaborazione sinergica e fiduciosa tra tutti gli attori della comunità scolastica (studenti, docenti, famiglie, società civile)..

Questo è un passaggio imprescindibile, soprattutto in un contesto scolastico attraversato da spinte centrifughe che tendono a frammentare la missione educativa.

Come sottolinea Marcello Tempesta:

abbiamo bisogno di una concezione culturale e pedagogica della scuola, che vada oltre la sola analisi delle pratiche e l'innovazione metodologica, e che sappia comporre in una visione

coerente le sollecitazioni e le richieste spesso contraddittorie che sull'istituzione scolastica spesso si riversano (2022, p. 78).

Al centro di questa analisi si colloca un nucleo identitario essenziale, che definisce la scuola come:

- a) un'istituzione di alto valore culturale e formativo, capace di ampio respiro (Tempesta, 2021);
- b) un luogo pedagogico, cioè impegnato scientificamente – non solo intuitivamente – nella comprensione dei fenomeni educativi.

Questi elementi influenzano profondamente il modo in cui concepiamo l'apprendimento e il ruolo del docente. In altre parole, la nostra idea implicita o esplicita di scuola determina la percezione che abbiamo di insegnamento e apprendimento.

Per chiarire questo punto, offro un esempio, non per replicare il contesto italiano – che ha le sue specificità –, ma per riflettere sull'idea di scuola che vogliamo promuovere.

Ogni scuola secondaria di secondo grado definisce nel proprio PTOF finalità educative che contribuiscono a delineare un'identità formativa. Spesso si tratta di valori ampi e condivisibili: rispetto delle differenze attraverso il dialogo, consapevolezza e capacità argomentativa, responsabilità personale e sociale, rispetto dei principi democratici, solidarietà.

Questi valori si intrecciano con quelli già menzionati nel paragrafo precedente: lo sviluppo integrale della personalità, l'apertura culturale in una prospettiva inter- e multiculturale, il riconoscimento dei principi democratici come fondamento.

In una scuola concepita come comunità educativa – ovvero un contesto caratterizzato da valori condivisi, legami significativi e credenze educative comuni, sentite e sviluppate (Sergiovanni, 2000; Broccoli, 2021) – il pedagogo assume il compito primario di consolidare e tradurre in pratiche concrete tali finalità generali. Ciò avviene attraverso una progettualità sinergica con i vari attori della comunità scolastica, in particolare docenti e studenti, ma anche con il territorio e la realtà sociale circostante.

Sebbene questa prospettiva possa apparire utopica, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, ritengo che – pur nella sua complessità – non sia irraggiungibile.

Sono consapevole che questa proposta appaia impegnativa, quasi titanica.

Sarebbe senz'altro più semplice intervenire in modo emergenziale, affidando al pedagogo il compito di “risolvere problemi” isolati. Tuttavia, senza la partecipazione consapevole e attiva di tutti gli attori della scuola, questa funzione risulterebbe inefficace.

In conclusione, pur riconoscendo che per affrontare alcune criticità relazionali esistono già figure specialistiche come gli psicologi, è proprio al pedagogo che spetta il ruolo di

promuovere e realizzare una progettualità pedagogico-educativa capace di offrire orizzonti di senso e di vita buona non solo agli studenti, ma all'intera comunità scolastica: docenti e dirigenti compresi.

Una presenza imprescindibile, affinché non si rimanga intrappolati in una logica emergenziale che scarica tutte le difficoltà relazionali, affettive o comunicative su una sola figura professionale. Ma al contrario, il pedagogo scolastico cerca di tessere trame relazione con tutte le professionalità presenti nel contesto poiché il suo intento è condurli verso.

Nel quadro delle trasformazioni che interessano i sistemi educativi contemporanei, la riflessione e la riflessività pedagogica emergono come dimensioni fondamentali per sostenere pratiche educative consapevoli, responsabili e orientate al cambiamento. In ambito formativo, esse non costituiscono soltanto abilità cognitive individuali, ma configurano veri e propri dispositivi epistemici e professionali che permettono agli insegnanti di interrogare criticamente le proprie azioni, di leggere le dinamiche complesse dei contesti scolastici e di attivare processi di apprendimento trasformativo. Un processo possibile determinato dal supporto e dall'accompagnamento pedagogico che un pedagogo può offrire all'interno della comunità scolastica.

2.6.1 Ruoli e competenze del pedagogo scolastico

Nel 2006 si è costituita una rete nazionale Siped sulle professioni educative e formative che, attraverso processi di condivisione e di azioni sinergiche con le associazioni professionali di categoria e insieme ai risultati della ricerca Prin attuata dal 2008 al 2011 ha messo in evidenza la grande presenza sul territorio nazionale di tali figure con i relativi profili professionali, profili per competenze, ambiti di intervento che negli anni si erano andati specificando rispondendo alle nuove urgenze educative. Ma in modo particolare il risultato della ricerca ha evidenziato come tali professionisti si presentavano per lo sviluppo di tutti i soggetti, soprattutto per quelli in difficoltà, come volti dell'educazione e cioè come l'equivalente di una necessità, l'insostituibilità di una specifica presenza. Volti che stavano ad indicare, al di là di quelle che erano le competenze che ogni professionista dell'educazione possedeva ed esprimeva a seconda del contesto e delle necessità, di seguire precise direzioni educative comuni quali:

- seguire le richieste educative provenienti dalla società complessa e dunque frammentata, senza mai smarrire quelli che erano i valori dell'azione educativa: coerenza e cooperazione;

- testimoniare e accompagnare lo “sguardo” verso quella capacità di guardare le cose, il mondo e i sentieri della ricerca senza mai perdere il senso del vivere;
- essere professionisti forti cioè competenti, preparati, sicuri perché solo così potevano essere in grado di dare, offrire un servizio. Servizio che non significava essere schiavi dell’altro ma avere in sé la ricchezza del contenuto, la bellezza del dono e l’attrazione del gesto;
- collocarsi non allo stesso livello dell’altro, cioè nell’eliminazione della simmetria, ma sapendo trarre il massimo frutto proprio dal non esserlo. Soltanto la differenza, infatti, permetteva di poter, nello stesso tempo, accompagnare ed introdurre, mostrare e svelare, accostare e spiegare, consigliare e dirigere la persona.

Nelle loro infinite declinazioni non miravano mai a possedere l’altro ma sempre a rispettarlo, condividendo e partecipando con lui il cammino educativo.

Ed è con questa dimensione di necessità che i pedagogisti si collocano all’interno della scuola. Non è più pensabile infatti che il corpo docente da solo assolvà alle molteplici funzioni educative che un soggetto in sviluppo richiede, ma hanno bisogno di essere affiancati da figure professionali appositamente formate per fare da ponte tra soggetti in formazione e insegnanti, scuola, famiglia e territorio, per rispondere alle emergenze educative odierne, quali dispersione scolastica e disagio nelle sue varie forme, per orientare i giovani verso sé stessi e il lavoro e allo stesso tempo sostenendo e accompagnando l’azione del docente poiché è chiamato a porsi come e mediatore tra diverse istanze che gli alunni necessitano.

Questo perché il fondamento epistemologico della competenza pedagogica risiede nella presa di consapevolezza della complessità dell’esperienza educativa, ma anche di quella formativa, divenendo negli ambienti e nei luoghi di crescita esperienza unica e irripetibile, segnata da relazioni e narrazioni utili a promuovere lo sviluppo integrale della persona (Arioli, 2018).

La competenza pedagogica si esplica in un insieme di capacità operative e riflessive:

- consulenza pedagogica individuale e di gruppo, per costruire alleanze educative tra docenti, supportare la genitorialità e contribuire alla co-costruzione del patto educativo di corresponsabilità;
- progettazione e coordinamento di interventi educativi, mirati a sostenere attività didattiche individualizzate, personalizzate o differenziate, con attenzione agli aspetti educativi impliciti nella didattica;

- promozione di progettualità specifiche di sistema, in raccordo con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa e con lo sviluppo della comunità territoriale;
- coordinamento organizzativo per la realizzazione del PTOF e per lo sviluppo di una cultura inclusiva;
- supporto alle attività di orientamento, secondo le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014), inteso come processo continuo che sostiene la capacità di scelta e decisione consapevole degli studenti;
- formazione e aggiornamento del personale scolastico, sui temi dell'educazione, della convivenza democratica, della cittadinanza, dell'interculturalità e dell'inclusione;
- raccordo con il territorio, per la costruzione di reti collaborative tra pubblico e privato volte a sostenere iniziative educative e di animazione sociale;
- promozione di una cultura pedagogica, mediante azioni culturali e scientifiche che valorizzino la riflessione teorica e le buone prassi educative.

Con questo sguardo pedagogico, il pedagogo scolastico si rende strumento guida per la persona, radicando valori, ambizioni e desideri all'interno del contesto in cui è chiamato ad esercitare la propria funzione. Un radicamento che consente ai docenti di esercitare con consapevolezza e responsabilità la propria funzione, con sguardo aperto al cambiamento, e al rinnovamento del proprio essere.

A tal proposito, Iori ci ricorda che:

il fine ultimo di questo agire pedagogico, non è mai la modifica forzata dell'oggetto " educativo, bensì l'apertura di spazi di possibilità per la costruzione del progetto di vita e di apprendimento individuale (2016, p.67).

Il pedagogo, pertanto, agisce interconnettendo ruoli, bisogni, desideri mediante la cura e la qualità nel creare dispositivi pedagogici che possano consentire l'avvio di processi riflessivi e formativi mediante supporto individuale e/o di gruppo all'interno della comunità scolastica (Calabrese, 2020).

Tali funzioni evidenziano la valenza strategica del pedagogo nella governance educativa contemporanea, ove la complessità delle situazioni formative e la mutevolezza del contesto richiedono professionalità in grado di leggere, interpretare e modulare le pratiche educative in modo critico, consapevole e orientato allo sviluppo integrale delle persone e delle comunità di riferimento mediante un processo dinamico, di costruzione di senso, di mediazione critica volta

alla promozione della qualità della vita personale e professionale della persona: studente e docente

2.6.2 Le posture educative del pedagogo scolastico

Nel panorama attuale frammentato e segnato da una grande instabilità economica e sociale, la pedagogia, è chiamata a ridefinire le proprie posture educative ed epistemiche al fine di essere in grado di sostenere e accompagnare all'interno dei contesti educativi tutte quelle professionalità e professionisti chiamati a sostenere la crescita della persona. Per questa ragione, più che interrogarsi ancora su "che cos'è l'educazione", diventa urgente domandarsi come si educa oggi, in quali contesti, con quali strumenti e con quale intenzionalità etica e politica (Annacontini, 2016). A tal proposito, Loiodice (2020) sottolinea:

l'educazione non l'insieme di tecniche attraverso cui trasmettere conoscenza; essa si configura come processo generativo e relazionale, orientato alla costruzione di senso e di appartenenza. L'atto educativo si fonda su una postura dialogica, in cui la relazione non è un mezzo, bensì la sostanza stessa del processo formativo (pp. 46-47).

Attraverso lo sguardo riflessivo, il pedagogo, è in grado di abitare la complessità del tempo, e con essa entrare in relazione al fine di rendere risorsa i valori che caratterizzano la persona, performanti e significativi nella realtà in cui è chiamato ad esercitare la propria professione. Una postura che implica per il pedagogo un atteggiamento epistemologico impegnato ad umanizzare la realtà educativa nell'accogliere le fragilità del tempo, costruendo senso e significati educativi autentici per la propria storia Loiodice (2020)

Così, avremo un pedagogo non più inteso come "tecnico della progettazione didattica", ma progettista di processi intellettuali e riflessivi in grado di far dialogare teoria e pratica generando conoscenza a partire dall'esperienza vissuta. Mortari (2003), parla, in questo senso, di una "sapienza dell'agire educativo fondata sull'ascolto, sulla cura e sulla consapevolezza etica dell'agire pedagogico" (p.101).

Il pedagogo, in questo danzare tra posizioni, deve necessariamente collocarsi nello spazio intermedio di vita della persona e dei contesti, e nello specifico tra: il sapere e il saper fare, tra il desiderio e l'ambizione, tra il vissuto e il sentire, tra la fuga e solitudine, cucendo un punto con l'altro dentro uno spazio riflessivo e critico che restituirà equilibrio e benessere emotivo.

Come ricorda Annacontini (2021): "l'educazione è un campo di tensioni, attraversato da conflitti, differenze e ambivalenze che chiedono di essere accolte e rielaborate e non eliminate"

(p,45). Per questo la professione pedagogica è chiamata a farsi dispositivo simbolico e culturale negli spazi formativi, a rendersi pratica di resistenza e di possibilità, che si oppone alla deriva performativa e tecnicista del discorso educativo contemporaneo. La postura educativa non consiste nel proporre soluzioni preconfezionate, ma nell'attivare processi di ricerca condivisa, in cui l'educatore diventa co-costruttore di orizzonti di senso insieme ai soggetti in formazione.

L'assunzione di tali posture implica una revisione profonda del modo in cui la scuola concepisce se stessa: “non più luogo di mera istruzione, ma laboratorio di cittadinanza, di giustizia e di libertà riflessiva” (Loiodice, 2017 p .101).

La postura del pedagogo scolastico deve quindi essere caratterizzata da un atteggiamento ermeneutico e dialogico, capace di leggere i fenomeni educativi non come problemi da risolvere, ma come situazioni da comprendere e trasformare insieme ai soggetti coinvolti. Nello specifico alcuni vi sono tre imprescindibili elementi che avvolgono la postura educativa del pedagogo:

1. la riflessività, come capacità di interrogare criticamente le pratiche educative e di apprendere dall'esperienza (Mortari, 2003);
2. la relazionalità, come principio fondante della comunità educante, in cui la conoscenza si costruisce nell'incontro con l'altro;
3. la responsabilità etico-politica, come consapevolezza del valore pubblico dell'educazione e del suo potere di generare trasformazione sociale.

In questo orizzonte, il pedagogo scolastico si configura non solo come tecnico dell'educazione, ma come intellettuale riflessivo e agente di cambiamento, chiamato a rinnovare costantemente il senso del “fare scuola” e a restituirle la sua vocazione originaria di spazio umanizzante e democratico.

2.7 Scenari futuri per la pedagogia scolastica in Italia

Nell'ambito di una riflessione sulle professionalità educative essenziali per il rilancio della funzione scolastica, è opportuno anticipare una considerazione di fondo: le sfide che la scuola italiana dovrà affrontare nei prossimi anni, cogliendo le opportunità emergenti, supereranno per quantità e complessità le prospettive delineate dall'attuale quadro normativo riformistico, ancora in fase di sviluppo e implementazione.

Un percorso già avviato mediante una serie di risorse economiche derivanti dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e dai programmi europei che intendono rendere la scuola uno spazio non solo didattico ma luogo in cui le generazioni possono prepararsi alla vita.

Tuttavia, tali interventi richiedono di essere sostenuti da prospettive e progettualità pedagogiche in grado di riqualificare gli spazi, renderli luoghi di incontri autentici e formativi che stimolino ad apprendere e formarsi.

Storicamente, le grandi riforme scolastiche italiane sono state spesso animate da ispirazioni pedagogiche ben definite e da figure di pedagogisti di rilievo (si pensi alla riforma gentileana, sostenuta da Lombardo Radice, o alla riforma Moratti, con l'influenza di Giuseppe Bertagna). Nel contesto attuale, invece, si osserva una prevalenza di interventi psicologici, favorita anche dall'incremento delle risorse destinate al Fondo di funzionamento delle istituzioni scolastiche¹¹, finalizzate all'assistenza psicologica per studenti, personale e famiglie. Sebbene tali misure siano importanti, la loro funzione non può sostituire o ridurre l'importanza di un percorso strutturato e sistematico di qualificazione pedagogica e didattica degli insegnanti, essenziale per la qualità e l'efficacia del processo educativo.

Con questo per dire che se dovessimo guardare, ad esempio il programma "Futura – La scuola per l'Italia di domani", con una dotazione finanziaria di 17,59 miliardi di euro, è articolato in sei riforme e undici linee di investimento, promosse dal Ministero dell'Istruzione nell'ambito del PNRR (Ministero dell'Istruzione, 2021-2022). Tale programma si inserisce nel contesto più ampio del Next Generation EU, finalizzato a sostenere la ripresa economica e sociale degli Stati membri, e mira a realizzare un sistema educativo innovativo, sostenibile e inclusivo, che assicuri il diritto allo studio, le competenze digitali e la capacità di fronteggiare le sfide future, con particolare attenzione alle disuguaglianze territoriali e sociali.

Le riforme riguardano principalmente:

- la revisione degli istituti tecnici e professionali, per allineare l'offerta formativa alle esigenze produttive, in linea con il Piano Industria 4.0 (Legge n. 99/2022);
- la riorganizzazione degli Istituti Tecnologici Superiori (ITS) come sistema terziario tecnologico, con potenziamento degli investimenti e delle iscrizioni (D.L. n. 144/2022);
- la riforma dell'orientamento, con l'introduzione di moduli obbligatori nelle scuole secondarie e piattaforme digitali per favorire scelte consapevoli e prevenire dispersione e neet, con estensione dei percorsi quadriennali (Ministero dell'Istruzione, 2022);
- la revisione del reclutamento e della formazione iniziale dei docenti, con una selezione basata su competenze pedagogiche e relazionali e l'assunzione di 70.000 insegnanti entro il 2024;

¹¹ Legge di bilancio del 23 dicembre 2023, n.213

<https://www.mef.gov.it/focus/Le-principali-misure-della-legge-di-bilancio-2024/>

- l'istituzione di una Scuola di alta formazione e di un sistema di formazione continua per tutto il personale scolastico, con attenzione all'autonomia e al benessere degli studenti, inclusi quelli con disabilità o bisogni educativi speciali;
- la riorganizzazione del sistema scolastico, con interventi su dimensionamento delle classi e rete scolastica, in risposta al calo demografico.

Tra queste, appare molto evidente quanto sia importante per il pedagogo svolgere la funzione di consulenza pedagogica a supporto dei docenti accompagnandoli non solo ad aprirsi ad una didattica che sappia contestualizzare i saperi e renderli concreti. Ciò che si richiede al pedagogo è la necessità di sostenere il docente nel mantenere sempre vivo e autentico quell'agire professionale rileggendolo continuamente nel tempo e nella storia in cui è chiamato ad esprimersi

Il rischio è rappresentato da una formazione docente non continuativa, subordinata da vincoli, circolari e decreti in risposta a indicazioni pervenute e che devono necessariamente rispondere ad uno scadenziario, piuttosto che a esigenze professionali reali e concrete. Basti ricordare, come già precedentemente approfondito nei paragrafi, l'esperienza di Indire e delle quaranta ore per formare il profilo del docente tutor e orientatore. Questa trasmissione formativa frammenta i processi formativi, li riduce ad un freddo collegamento privo di interazione e vissuti che sono frutto dell'agire quotidiano del docente e da cui si determinano equilibri e motivazione professionale.

Il rinforzo della funzione pedagogica all'interno delle scuole italiane appare di evidente necessità. La politica ha iniziato a dare risposte già a partire dal decreto Caivano¹², introducendo negli ambiti territoriali sociali gli educatori. Una figura strategica che va ad integrarsi all'interno dell'equipe socio-psicologica, composta da: assistente sociale e psicologo. Un passo importante che consente di giungere ad una valutazione integrale dei bisogni di un territorio.

Al contrario, nel mondo scolastico, ad oggi, non vi è alcuna norma-guida che introduca la funzione del pedagogo nonostante la necessità richiesta e la valenza che potrebbe apportare al suo interno grazie al suo sguardo integrato e multidisciplinare attraverso cui affrontare le sfide della contemporaneità, dalla complessità

Solo attraverso un rinforzo organico e sistemico tra politica e territorio, la scuola italiana potrà inserirsi con successo nel quadro europeo e contribuire concretamente alla formazione di cittadini critici, responsabili e preparati per il futuro.

¹² D.L. 14 giugno 2022, n. 63, convertito con modificazioni dalla L. 11 agosto 2022, n. 122

2.8 Il pedagogo scolastico in Europa. Modelli a confronto tra: Finlandia, Germania, Spagna, Svezia

Nel panorama educativo europeo, la figura del pedagogo scolastico si presenta con declinazioni e funzioni differenziate, influenzate dalle specificità culturali, normative e organizzative dei singoli sistemi nazionali. Sebbene in molti Paesi non esista una regolamentazione uniforme e formalizzata del ruolo, il pedagogo costituisce un elemento strategico per l'innovazione didattica, la promozione dell'inclusione e la gestione della complessità educativa (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Provando a dare uno sguardo oltre i confini italiani:

- **Modello finlandese**

La Finlandia rappresenta un esempio emblematico di sistema educativo altamente decentralizzato e autonomo, nel quale il pedagogo svolge un ruolo di supporto diretto agli insegnanti per l'elaborazione di strategie didattiche personalizzate e inclusive. La struttura scolastica, organizzata in blocchi temporali flessibili, consente interventi mirati, facilitando il recupero e il potenziamento. Il pedagogo è attivamente coinvolto nella formazione continua del corpo docente e nell'accompagnamento dei tirocini presso scuole specializzate, ponendo particolare attenzione agli studenti con bisogni educativi speciali (BES) e a quelli con potenzialità elevate (dynamis.centrostudicampostrini.it; Educare alla Libertà).

Un modello che si fa promotore di una didattica inclusiva ma allo stesso tempo riflessiva perché agisce secondo quella prassi dialogica tra i diversi professionisti: psicologi e assistenti sociali al fine di giungere all'obiettivo desiderato. È importante, a tal proposito, affinché ciò si realizzi, la formazione iniziale e continua degli insegnanti che pone l'attenzione non solo sulla capacità di sviluppare competenze rispetto all'utilizzo di strumenti e metodologie didattiche che includano la dimensione digitale. Ai docenti è data anche una formazione utile a migliorare la relazione con i colleghi al fine di non percepirsi solo ma all'interno di un team di lavoro con cui ricercare continuamente significato rispetto all'esperienza professionale vissuta. Una comunità scolastica fortemente integrata con il pedagogo;

- **Modello tedesco**

In Germania, la figura del pedagogo sociale (Sozialpädagoge) assume un ruolo cruciale soprattutto nelle scuole secondarie e nei programmi di inclusione. La sua funzione è di mediare tra esigenze educative e sociali, promuovendo ambienti di apprendimento inclusivi e stimolanti. La formazione degli operatori abbraccia una visione integrata dello sviluppo infantile, superando la tradizionale segmentazione tra fasce d'età 0-3 e 3-6 anni, favorendo così un

approccio sistemico e coerente al sostegno educativo. Il pedagogo sociale è figura chiave per garantire continuità pedagogica e coesione sociale nell'ambito scolastico;

- Modello francese

In Francia, pur in assenza di una figura pedagogica formalmente definita come tale, il sistema riconosce il ruolo dei Conseillers Principaux d'Éducation e dei consulenti pedagogici, che svolgono funzioni di coordinamento educativo e supporto metodologico rivolto agli insegnanti. Questi operatori, attivi prevalentemente a livello distrettuale, sono impegnati nella formazione continua e nella promozione dell'innovazione didattica, contribuendo alla costruzione di una cultura scolastica dinamica e centrata sulle necessità degli studenti (Ministero dell'Istruzione Nazionale). Il modello francese enfatizza il coordinamento e il supporto pedagogico come strumenti per mantenere elevati standard educativi e per favorire un clima scolastico positivo;

- Modello spagnolo

Il modello spagnolo si distingue per un'impostazione articolata in cui il pedagogo opera prevalentemente all'interno dei Dipartimenti di Orientamento Educativo, con funzioni fortemente orientate all'inclusione e alla personalizzazione dell'apprendimento. Al suo interno si sono create delle comunità di apprendimento, rappresentando il nucleo formativo in cui i docenti, studenti e famiglie supportati dai pedagogisti si ritrovano per riflettere su aspetti e dimensioni utili a dare alla comunità scolastica un senso di coesione e appartenenza. La progettazione di spazi scolastici flessibili e multifunzionali riflette la crescente attenzione al ruolo attivo dell'ambiente fisico nel processo educativo, in linea con teorie pedagogiche contemporanee. Il pedagogo supporta l'uso consapevole delle tecnologie digitali come strumento per una didattica personalizzata e partecipata, e svolge un ruolo proattivo nella diagnosi precoce e nel monitoraggio degli interventi rivolti agli studenti con BES, collaborando con équipe multidisciplinari.

- Modello svedese

In Svezia, il pedagogo è integrato in un modello educativo basato su una stretta collaborazione interdisciplinare tra insegnanti, pedagogisti e psicologi scolastici. Questo approccio garantisce un benessere psicologico, sociale e formativo allo studente e un supporto al docente rispetto al miglioramento dell'asse relazionale; studente-docente. Per questa ragione, il pedagogo partecipa non solo alla didattica, ma anche alla gestione delle dinamiche di classe e al monitoraggio del benessere degli alunni, inserendosi in una cultura scolastica orientata alla prevenzione e al supporto precoce.

Analizzando i modelli sopraelencati, emerge l'importanza della figura del pedagogo, come figura di sistema all'interno del contesto scolastico chiamato a promuovere processi di inclusione per lo studente e per le famiglie, e di formazione per il docente al contrario di quanto viene riscontrato nel contesto italiano, in cui vi è una situazione più frammentata e meno coerente.

L'autonomia scolastica, pur formalmente riconosciuta, è spesso limitata da vincoli burocratici che riducono la flessibilità organizzativa. Il ruolo del pedagogo è meno definito e talvolta confuso con quello dell'orientatore, con una scarsa integrazione delle competenze pedagogiche nella scuola.

CAPITOLO III

La ricerca empirica: ipotesi, scelte metodologiche e indagine sul campo sullo sportello di consulenza pedagogica presso ITET “Dante Alighieri” di Cerignola

3.1 La dimensione epistemologica della ricerca

A partire dalle riflessioni presentate nel primo e secondo capitolo, si è inteso realizzare una indagine sul campo che potesse aiutare la riflessione sul ruolo e sulle funzioni del pedagista all'interno dei contesti scolastici, con particolare attenzione alla dimensione consulenziale e di accompagnamento formativo ai docenti tutor e orientatori.

L'obiettivo è stato quello di esplorare come la presenza di un presidio pedagogico, stabile e strutturato, possa contribuire a rinnovare la cultura educativa della scuola e a sostenere le figure professionali che operano quotidianamente al suo interno.

La ricerca, dunque, si colloca nel solco di una pedagogia applicata e situata, capace di coniugare la riflessione teorica con la prassi educativa, nella prospettiva di una scuola intesa come "comunità di apprendimento riflessiva" (Schon, 1983, p.102).

Dunque, l'indagine sul campo condotta, ha assunto un valore significativo, ovvero, si è giunti ad esplorare ed individuare come determinati processi consulenziali messi in atto dal pedagista possano divenire dei dispositivi riflessivi e trasformativi per un riposizionamento significativo della professione del docente tutor e del docente orientatore all'interno della comunità scolastica.

Per tale ragione, lo sportello di consulenza pedagogica a scuola potrà configurarsi come luogo e spazio educativo in cui offrire: supporto agli studenti e le loro famiglie al fine di saldare l'alleanza educativa con la comunità scolastica, supervisionare progettualità rivolte agli alunni dai bisogni educativi speciale, sostenere la dimensione formativa e riflessiva nel docente al fine di rinnovare quotidianamente la mission professionale. Un lavoro sistemico che non si limita a rispondere alle sole esigenze o contingenze emergenziali del momento, ma che rappresenta un'opportunità rinnovo e di recupero di un benessere emotivo con ricadute significative per l'intera comunità scolastica (Miatto, 2023).

Ed ecco che lo sportello pedagogico si presenta come presidio di qualità, rigenerativo, in cui ritrovare alcune dimensioni dell'agire professionale: l'ascolto, la riflessione, il confronto, la condivisione con altri colleghi di esperienze e vissuti professionali. Pratiche che motivano e che rafforzano il legame con l'ambiente scolastico.

In questo senso, il pedagista assume un ruolo di facilitatore dei processi educativi, traducendo le sue competenze in un servizio concreto e contestualizzato. Il punto di questa indagine sul campo è

un interrogativo pedagogico fondato su esigenze osservate nella realtà scolastica in cui essa si è realizzate, ponendosi di seguenti interrogativi:

- può l'attivazione di uno sportello pedagogico offrire ai docenti tutor e orientatori della scuola secondaria di secondo grado un valido supporto metodologico e didattico, migliorandone la performance professionale?
- può tale servizio, agendo indirettamente sul clima relazionale e organizzativo, generare ricadute positive anche sul benessere degli studenti, contribuendo alla prevenzione della dispersione scolastica?

Tali domande di ricerca trovano fondamento in una duplice ipotesi:

- l'implementazione di uno sportello pedagogico nelle scuole può rappresentare un sostegno efficace per docenti tutor e orientatori, rafforzando il ruolo, migliorando la gestione delle attività di accompagnamento e potenziando la capacità di rispondere ai bisogni educativi degli studenti;
- il miglioramento delle performance e del benessere professionale dei docenti, favorito dalla consulenza pedagogica, può generare un impatto positivo sulla qualità della relazione educativa e sul vissuto scolastico degli alunni, con effetti potenzialmente significativi sulla loro permanenza nel percorso formativo.

In questa prospettiva, la consulenza pedagogica è intesa come un processo sistemico che mira ad accompagnare il docente a vivere con maggiore consapevolezza e flessibilità il ruolo a cui è chiamato, percependosi non più solo ma all'interno di un team in cui potersi confrontare e mettersi in ascolto con sé stesso.

Secondo Luckmann (1969, p.154): “la competenza emerge dalla capacità dell'individuo di comprendere e rielaborare le esperienze, attraverso processi comunicativi e riflessivi”.

L'apprendimento, quindi, si realizza nel confronto con situazioni complesse, e nella sperimentazione di nuove strategie che ne permettono, nella complessità del contesto, di agire, e attribuire senso a ciò che si realizza.

Gilmore (2000) sottolinea come: “l’intreccio tra piano pratico e piano teorico costituisca il nucleo dell’apprendimento significativo, in cui la teoria non si limita a spiegare la prassi, ma la interroga e la trasforma rinnovando contesti e pratiche professionali” (p.46-47).

Per tale ragione, il contesto svolge una funzione centrale in questo processo di cambiamento poiché si rende quella impalcatura chiamata a sorreggere l’intero impianto trasformativo della pratica consulenziale che si vuole adottare. Come afferma Bateson (1995): “ogni evento acquista significato solo se collocato all’interno di un contesto che vuole interpretarlo” (p.3).

Il contesto non è un semplice contenitore, ma parte attiva del processo educativo: ne condiziona lo sviluppo, ne orienta la comprensione, ne determina la qualità.

Alla luce di questi riferimenti teorici e delle ipotesi formulate, la presente ricerca si è posta l’obiettivo generale di verificare in che misura l’attivazione di uno sportello pedagogico scolastico possa agire positivamente sul benessere professionale dei docenti tutor e orientatori, e, per ricaduta, migliorare l’efficacia dell’azione educativa verso gli studenti.

Per rispondere in modo sistematico e articolato a queste domande, la ricerca è stata strutturata secondo un impianto teorico ed empirico che si è sviluppato in più fasi, con l’intento di coniugare la riflessione scientifica con la verifica sul campo.

Dopo una necessaria ricostruzione teorica dei riferimenti pedagogici, delle competenze richieste alle figure coinvolte e delle principali prassi di consulenza educativa già presenti in ambito scolastico, l’indagine ha seguito un disegno metodologico misto articolato nei seguenti passaggi operativi:

1. *Analisi delle teorie pedagogiche e dei modelli di consulenza educativa scolastica*
Esame del quadro teorico di riferimento, con particolare attenzione al ruolo del pedagogo nella scuola e ai modelli di consulenza formativa e riflessiva;
2. *Riflessione critica sul ruolo e sulle competenze dei docenti tutor e orientatori*
Inquadramento normativo, funzione nella scuola secondaria e bisogni di supporto professionale;
3. *Studio delle buone pratiche nazionali e internazionali di sportello pedagogico*
Mappatura di esperienze simili già attivate, analisi di esiti e condizioni di efficacia;
4. *Indagine esplorativa sul fabbisogno formativo dei docenti della provincia di Foggia*
Somministrazione di questionari ex ante ai docenti tutor e orientatori per rilevare percezioni, aspettative e criticità;

5. *Sperimentazione dello sportello pedagogico presso l'ITET "Dante Alighieri" di Cerignola*
Avvio del servizio e attivazione di focus group tematici, griglie di autovalutazione, colloqui educativi;
6. *Valutazione finale degli esiti della sperimentazione*
Analisi qualitativa dei cambiamenti riscontrati nei partecipanti, sia in termini di consapevolezza e benessere sia in relazione alla funzione educativa svolta;
7. *Elaborazione di un modello operativo replicabile di sportello pedagogico scolastico*
Proposta di linee guida per l'istituzione del servizio in altri contesti scolastici, con identificazione delle competenze professionali coinvolte;
8. *Proposte per il riconoscimento sistemico della figura del pedagogo scolastico*
Riflessioni conclusive sul ruolo strategico della consulenza pedagogica nella scuola del futuro.

Questo impianto operativo, articolato e coerente con gli obiettivi prefissati, rappresenta la cornice entro cui si è sviluppata la fase empirica della ricerca, che sarà approfondita nel paragrafo successivo dedicato alle scelte metodologiche e all'approccio adottato.

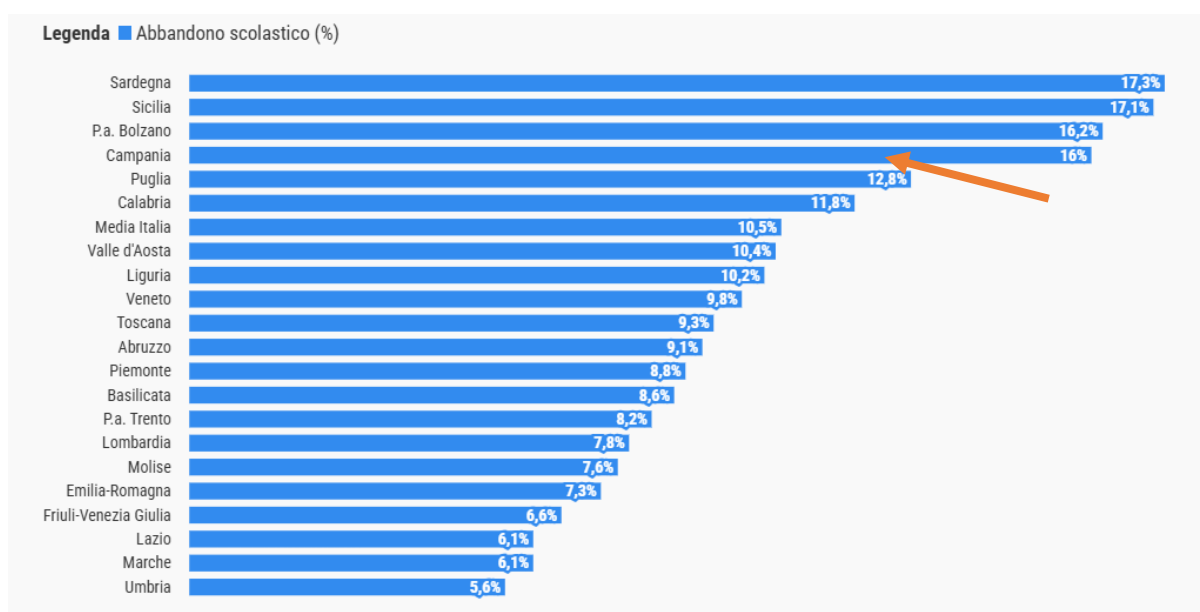
3.2 Scelte metodologiche e approccio della ricerca

La ricerca qui presentata si è sviluppata sulla base di due dimensioni distinte e connesse: una prima fase di natura teorico-argomentativa e una seconda di tipo più prettamente empirica. Nella fase iniziale del lavoro di ricerca si è adottato un approccio riflessivo volto a esplorare e problematizzare i concetti chiave dell'educazione scolastica, con particolare attenzione al ruolo della consulenza pedagogica, alla funzione dei docenti tutor e orientatori, e alla possibilità di configurare dispositivi di supporto educativo all'interno delle scuole.

L'obiettivo è stato quello di costruire un quadro teorico solido entro cui collocare l'ipotesi della ricerca, contribuendo nel contempo ad aggiornare il dibattito scientifico sui servizi di consulenza scolastica e sulle pratiche orientative nel secondo ciclo di istruzione (Domenici, 1991).

Il terreno di partenza della fase empirica e di ricerca nel campo è il grave fenomeno della dispersione scolastica. A livello nazionale, il tasso di abbandono precoce tra i giovani 18-24enni è sceso al 9,8 % nel 2025, seppur continua ad essere più alto rispetto al dato regionale pugliese così come evince nella figura 2¹³:

¹³ Per misurare gli abbandoni scolastici, la scelta metodologica adottata a livello europeo è utilizzare come indicatore indiretto la percentuale di giovani tra 18 e 24 anni che hanno solo la licenza media. Tra questi viene incluso anche chi ha



Scendendo ad un livello locale, in relazione ai fenomeni di dispersione scolastica della popolazione comunale di Cerignola in età scolare (abbandono in corso d'anno, tra un anno e il successivo, nel passaggio tra primo e secondo ciclo, ecc.) si riporta quanto mostrato nella figura 3¹⁴

SEGNALAZIONI DISPERSIONE SCOLASTICA (mancato collegamento alla DAD)					
SCUOLA		MASCHI	FEMMINE	TOTALE	
SCUOLA PRIMARIA	CESARE BATTISTI	7	1	8	
	MARCONI	1	0	1	
	CARDUCCI	1	0	1	10
SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO	PAOLILLO	0	3	3	
	DON BOSCO	1	0	1	
	PAVONCELLI	18	8	26	
	PADRE PIO	21	14	35	65
SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO	ISTITUTO TECNICO STATALE ECONOMICO E TECNOLOGICO	1	1	2	
	LICEO CLASSICO	2	1	3	5
Fonte: Ufficio Servizi Sociali Comune di Cerignola stima 2021				80	

Tra le criticità emerse a livello territoriale si possono annoverare:

- interruzioni di frequenza;

conseguito una qualifica professionale regionale di primo livello con durata inferiore ai due anni. Fonte Openopolis dati Eurostat pubblicati il 27 aprile 2024

¹⁴https://www.studioinpuglia.regione.puglia.it/bs/upload/sh1/DPPS%20FG_Cerignola.pdf?utm_source=chatgpt.com - Fonte Comune di Cerignola - Servizi Sociali - anno 2021

- discontinuità dei percorsi rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricoli;

La disamina delle forme sul tema della dispersione scolastica evidenzia diverse criticità che aumentano, soprattutto per la fascia degli 11-16enni, gli abbandoni scolastici precoci e la dispersione scolastica, che costituiscono indicatori significativi di fragilità psico-sociale.

Alla luce di questi dati, le domande e le ipotesi di ricerca risultano ben motivate: l'adozione di uno sportello pedagogico potrebbe:

- migliorare il benessere professionale e le competenze relazionali e comunicative di docenti tutor e orientatori;
- ridurre i conflitti all'interno delle relazioni educative, noti fattori correlati alla dispersione scolastica.

L'ancoraggio ai dati presenti nella realtà cerignolana e nei suoi livelli di dispersione scolastica rende quindi particolarmente rilevante l'indagine condotta.

L'impianto epistemologico della ricerca si fonda su un orientamento costruttivista e interpretativo, secondo cui la realtà educativa non è data in modo oggettivo, ma viene costruita attraverso l'interazione tra soggetto e contesto. In quest'ottica, la conoscenza generata dall'indagine è da intendersi come prospettica, culturalmente situata e mediata dai significati che gli attori sociali attribuiscono agli eventi e alle pratiche educative.

L'osservazione della realtà non può essere neutra né univoca, ma si traduce in interpretazioni plurime, fondate sul dialogo tra teoria e prassi (Domenici, 1991).

Questa impostazione esclude una visione deterministica della relazione tra variabili educative, preferendo piuttosto un'analisi di tipo idiografico e processuale, incentrata sulla rilevazione di ricorrenze e significati ricostruiti a partire dall'esperienza vissuta dai soggetti coinvolti (Trinchero, 2004).

Le scelte metodologiche adottate all'interno dell'indagine sul campo condotta, si è avvalsa di approcci metodologici di tipo qualitativo e quantitativo mediante il ricorso a strumenti, quali:

- questionario e griglie di autovalutazione somministrati nella fase ex ante e post. Nella fase ex ante, per ottenere elementi ed evidenze empiriche da cui sviluppare e progettare un percorso consulenziale pedagogico in risposta ai bisogni emergenti. Nella fase post per analizzare le ricadute dell'indagine sulla qualità della professionalità del docente tutor e orientatore;

- focus group per avviare processi di confronti e narrazioni esperienziali da cui rileggere alcuni frame provenienti dall'esperienza professionale e che in qualche modo incidono sulla motivazione e sull'autostima del docente

Per la componente quantitativa, è stata adottata una ricerca standard basata su matrice di dati, in cui le risposte fornite dai partecipanti sono state organizzate in una tabella a doppia entrata: nelle righe, i singoli soggetti (casi); nelle colonne, le variabili indagate.

La costruzione del questionario ha previsto l'uso di scale di risposta che permettessero l'elaborazione di dati frequenziali e l'individuazione di tendenze comuni tra i partecipanti (Trinchero, 2004).

Tale metodologia ha reso possibile una descrizione esplorativa della realtà scolastica osservata, volta a identificare elementi critici, bisogni formativi e percezioni diffuse tra i docenti tutor e orientatori, in assenza di ipotesi strutturate di partenza ma con l'obiettivo di far emergere indicatori utili per una progettazione educativa fondata sui dati.

In sintesi, l'integrazione tra approcci qualitativi e quantitativi ha garantito una lettura multilivello dei fenomeni indagati: da un lato, la sistematizzazione di dati empirici utili alla generalizzazione prudente di alcune evidenze; dall'altro, l'approfondimento dei vissuti soggettivi e delle rappresentazioni pedagogiche, in grado di fornire indicazioni significative per il miglioramento dei contesti educativi.

Il disegno metodologico così delineato costituisce la base per il passaggio alla descrizione delle tecniche adottate e alla presentazione dei risultati, che verranno discussi nei successivi paragrafi. In particolare, il prossimo paragrafo sarà dedicato all'analisi dettagliata degli strumenti utilizzati per la rilevazione dei dati.

3.3 La figura del pedagista nello sportello di consulenza pedagogica: un modello ipotetico a supporto dell'attività dei docenti tutor e orientatori

Lo sportello pedagogico, nel contesto della ricerca, assume una funzione strategica all'interno delle istituzioni scolastiche come dispositivo di consulenza educativa orientato al supporto dei docenti tutor, degli orientatori scolastici e dell'intera comunità educativa¹⁵. In tale configurazione, il pedagista agisce come facilitatore di processi educativi complessi, mettendo a disposizione la

¹⁵ Va sottolineato che la figura del pedagista deve essere di supporto agli insegnanti e quindi deve creare le condizioni per una collaborazione. Gli insegnanti non hanno bisogno di esperti che individuano i loro errori ma di professionisti che gli accompagnano in un percorso di ricerca e di miglioramento.

propria competenza teorica e metodologica per il benessere professionale e relazionale del corpo docente, con ricadute dirette anche sulla prevenzione del disagio scolastico e sulla riduzione della dispersione formativa¹⁶ (Berger, Luckmann et Innocenti, 1969).

L'azione pedagogica all'interno dello sportello di consulenza pedagogica si delinea attraverso una intenzionalità educativa che integra saperi educativi e pratiche riflessive mediante le quali si vuole costruire uno spazio in cui il docente tutor e orientatore possa mettersi in ascolto con il suo sé professionale ritrovando punti di contatto con la propria dimensione personale e professionale.

Per svolgere efficacemente questo ruolo, il pedagogo impegnato nello sportello deve possedere un *core curriculum* strutturato, multidimensionale e coerente con le esigenze attuali del sistema scolastico.

Tale profilo si articola attorno a sei nuclei di competenze fondamentali:

1. competenze epistemologiche e teoriche che intrecciano i diversi saperi della teoria dell'educazione e di quelle delle scienze pedagogiche; (Trinchero, 2004).
2. competenze metodologiche e progettuali: attraverso cui progettare i percorsi consenziali mediante l'utilizzo di strumenti qualitativi (Lucisano & Salerni, 2021)
3. competenze relazionali: padronanza degli strumenti del colloquio per favorire la pratica dell'ascolto, della narrazione, della riflessione individuale e di gruppo
4. competenze organizzative e di sistema: intesa come quella capacità di creare rete tra i diversi ruoli presenti nel contesto scolastico. dirigenti, docenti, famiglie e territorio finalizzando l'obiettivo in comune: la promozione di una culturale professionale intesa come benessere personale e scolastico
5. competenza etica: il pedagogo all'interno della consulenza pedagogica è chiamato a garantire e custodire nel segreto professionale ogni contenuto emerso (Ciped, 2022).

L'attività del pedagogo nello sportello si declina pertanto su un duplice piano:

- formativo e trasformativo, attraverso percorsi di consulenza individuale o in piccolo gruppo destinati ai docenti tutor e orientatori per migliorare il loro benessere professionale, la

¹⁶ La competenza dell'individuo si fonda su ciò che egli comprende. Secondo Berger e Luckmann l'evoluzione dell'uomo ha comportato uno sviluppo del sistema di comunicazione di pensiero accompagnato da una progressiva perdita della componente istintiva, compensata però da nuove attività superiori che lo hanno messo nella condizione di cercare di comprendere i fenomeni che lo circondano per poterlo in qualche modo prevedere. Cfr. Berger P.L., Luckmann M.S., Innocenti A. 1966), *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna 1969.

gestione della relazione educativa e la capacità di affrontare situazioni critiche legate alla dispersione, ai conflitti o alla demotivazione;

- organizzativo e strategico, collaborando con la dirigenza per analizzare e innovare le pratiche scolastiche, contribuendo alla definizione di una cultura educativa condivisa, riflessiva e orientata al miglioramento continuo.

Il pedagogo, dunque, si pone come un attivatore di processi riflessivi nella comunità scolastica sostenendo appieno la crescita formativa e professionale del docente tutor e docente orientatore mediante la promozione continua e permanente del dialogo, della riflessione e dell'ascolto.

Per questo, per facilitare l'integrazione della consulenza pedagogica a scuola, sarà importante integrarlo all'interno della vita scolastica, presentandolo ai docenti come possibilità ma allo stesso tempo come necessità professionale.

La presentazione ai docenti e al personale avviene tramite:

- incontri informativi e a tema,
- inserimento del servizio nel PTOF e nei documenti istituzionali,
- circolari interne e comunicazioni dirette alle figure di coordinamento.

Il riconoscimento del ruolo del pedagogo, tuttavia, non è dato per scontato: va costruito nella quotidianità attraverso la qualità delle relazioni, la coerenza professionale e la capacità di affiancare i docenti con umiltà e competenza, senza invadere i confini del loro ruolo ma rafforzando le potenzialità educative.

Lo sportello pedagogico si configura come un'attività di consulenza che ha natura problematizzante e dialogica¹⁷, ed è finalizzata ad attivare un percorso riflessivo che migliori la capacità di gestire le situazioni critiche. L'atteggiamento educativo non ha a che vedere con l'insegnare e nemmeno con lo scegliere a priori i temi che devono essere trattati, ma richiama piuttosto quello del ricercatore, che accompagna l'indagine presso l'altro mediante una postura relazionale fortemente dialogica.

¹⁷ Con il termine problematizzante non si intende la ricerca degli errori o dei comportamenti sbagliati ma l'atteggiamento nei confronti della realtà, la disponibilità a ragionare sulla realtà stessa. Con natura dialogica il riferimento va alle intuizioni di Paulo Freire per il quale il dialogo rappresenta una sorta di postura grazie alla quale le persone si incontrano per riflettere sulla loro realtà e mentre ciò avviene la trasformano. P. FREIRE, *Partire dai temi generatori: appunti per una metodologia educativa dialogica*". Testi tratti da Paulo Freire *La Pedagogia degli oppressi*", inserto di Giovani e periferie, AQF, 1999, pp. 70-79. *N. VALENZANO, Paulo Freire e l'educazione popolare: la prospettiva dell'educazione di comunità, in «Formazione, lavoro, persona», n. 34, 2021, pp. 36-50.

La consulenza pedagogica può essere paragonata ad una attività di consulenza relazionale, mentre si differenzia dall'attività dello psicologo che viene definita terapeutica. La specificità del lavoro pedagogico di consulenza è che è orientata all'indagine e all'auto-rivelazione capace di consentire di operare un cambiamento nell'agire e nel pensare del docente finalizzato al raggiungimento del proprio benessere e di quello dello studente.

Il pedagogo, forte del suo core curriculum, si pone come una figura ponte tra la scuola come comunità educante e la rete educativa territoriale, generando capitale educativo, coesione e possibilità di trasformazione. Il pedagogo mette a disposizione un contesto favorevole alla co-costruzione di conoscenze. In questo spazio di confronto si individuano dei temi su cui lavorare, si definiscono delle strategie, ovvero dei comportamenti che potrebbero permettere di gestire la situazione e, infine, si valutano i risultati. Si tratta di un processo ciclico in quanto può essere ripetuto più volte, individuando di volta in volta obiettivi su cui lavorare e riflettere sulle competenze personali. Saranno gli obiettivi raggiunti a motivare gli obiettivi successivi per accompagnare il docente alla presa di consapevolezza di sé, delle proprie risorse, della propria storia professionale riequilibrando di asset del proprio sapere e dell'agire in classe in relazione ai bisogni e soprattutto alle fragilità sociali ed emotive degli studenti.

3.4 Il campione

L'indagine si inserisce all'interno del progetto di ricerca dal titolo *“Lo sportello di consulenza pedagogica a scuola: modelli e metodologie per l'orientamento formativo per docenti e studenti”*, condotto nell'ambito del Dottorato di Ricerca in *Scienze della formazione, dello sviluppo e dell'apprendimento* dell'Università di Foggia.

L'obiettivo generale è esplorare, in una fase preliminare, la percezione che i docenti della scuola secondaria di secondo grado della provincia di Foggia (Capitanata) hanno rispetto all'introduzione della figura del pedagogo scolastico, con particolare riferimento al supporto del docente, docente tutor e del docente orientatore nel contesto dell'orientamento formativo e della prevenzione della dispersione scolastica.

Per questo scopo è stato costruito un questionario strutturato, su base anonima somministrato mediante un google form a un totale di **57 istituti scolastici** di secondo grado del territorio.

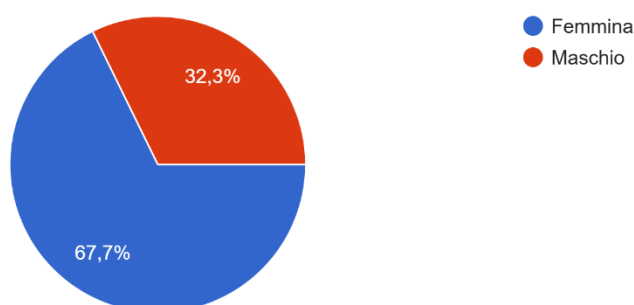
Il questionario ha restituito **31 risposte valide**, sufficienti per una **indagine esplorativa** volta a raccogliere indicazioni preliminari, **tendenze e percezioni significative** con una percentuale di risposte pari al **54,39%**.

Per motivi etici e per evitare discriminazioni tra istituti, **non è stata raccolta la scuola di provenienza** dei partecipanti. Pur essendo limitato, il campione fornisce **spunti di riflessione qualitativamente rilevanti** per la progettazione dell'indagine sul campo che si andrà a delineare all'interno della scuola scelta per la messa in campo dello sportello di consulenza pedagogica.

Il campione analizzato è composto da **31 docenti** appartenenti alla scuola secondaria di secondo grado della provincia di Foggia. Di seguito si riportano le principali variabili demografiche e professionali emerse dall'indagine.

1. Distribuzione per genere (Fig.4)

Genere
31 risposte



L'analisi dei dati relativi al genere mostra una **netta prevalenza femminile** tra i partecipanti:

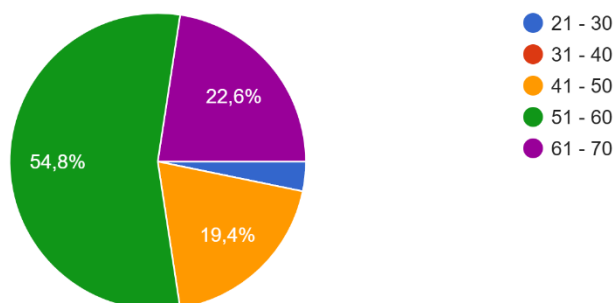
- **Femmina:** 67,7%
- **Maschio:** 32,3%

Questo dato può essere interpretato in due direzioni: da un lato, riflette probabilmente la composizione di genere della popolazione docente nella scuola secondaria superiore; dall'altro, potrebbe indicare una maggiore propensione delle donne a partecipare a ricerche di tipo educativo e a confrontarsi su tematiche pedagogiche.

2. Distribuzione per età (Fig. 5)

Età

31 risposte



La maggior parte dei partecipanti si colloca in **fasce d'età medio-alte**, come segue:

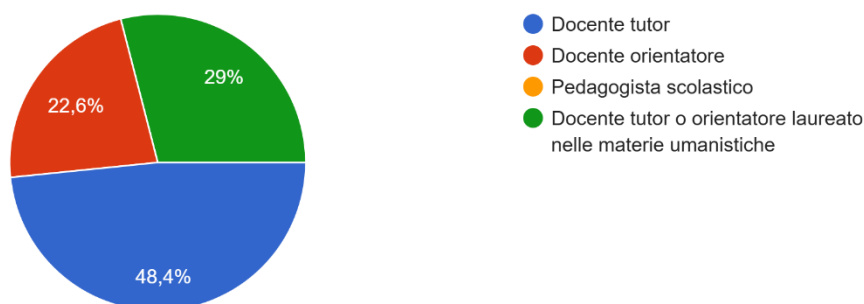
- 21–30 anni: 0%
- 31–40 anni: quota trascurabile (non superiore al 3%)
- 41–50 anni: 19,4%
- **51–60 anni: 54,8%**
- 61–70 anni: 22,6%

Il dato segnala che **oltre il 75% del campione ha più di 50 anni**, elemento significativo in quanto potrebbe influenzare il tipo di risposta fornita. I docenti più esperti, con maggiore anzianità di servizio, potrebbero avere una **maggiore consapevolezza critica** rispetto al bisogno di nuove forme di supporto educativo o, al contrario, essere **più ancorati a modelli tradizionali** di insegnamento.

3. Distribuzione per ruolo professionale (Fig.6)

Professione

31 risposte



Il questionario prevedeva una classificazione dei rispondenti in base al ruolo esercitato nella scuola, con riferimento alle nuove funzioni di **tutoraggio e orientamento** introdotte dalla normativa scolastica recente. I risultati sono i seguenti:

- **Docente tutor:** 48,4%
- **Docente orientatore:** 22,6%
- **Docente tutor o orientatore laureato in materie umanistiche:** 29%

La categoria prevalente è costituita dai **docenti tutor**, figure centrali nel processo di accompagnamento degli studenti lungo il proprio percorso formativo e personale. Interessante anche la presenza significativa (quasi un terzo del campione) di docenti con **formazione umanistica**, potenzialmente più vicini, per sensibilità e approccio, ai modelli educativi promossi dalla pedagogia. Il ruolo del **docente orientatore**, seppur numericamente più contenuto, rappresenta comunque una parte rilevante del campione.

Inoltre, osservando il grafico "Professione" come riportato in figura, (**Fig.7**)



la categoria "Docente tutor o orientatore laureato nelle materie umanistiche" rappresenta il **29%** del campione totale di 31 docenti.

Questa percentuale si confronta con:

- **Docente tutor:** 48,4%
- **Docente orientatore:** 22,6%

L'inclusione della domanda sulla laurea in ambito umanistico evidenzia un interesse specifico nel comprendere se una formazione di questo tipo sia percepita come un valore aggiunto o un requisito per i ruoli di tutoraggio e orientamento.

Un docente con una formazione umanistica potrebbe possedere diverse propensioni, tra cui:

- maggiore sensibilità alle dinamiche relazionali che permettono di entrare in relazione con la persona e accompagnarlo;
- competenza comunicative e di ascolto: per una maggiore efficacia nella gestione delle dinamiche di gruppo e accompagnamento individuale;
- approccio olistico al cambiamento: per orientare riflessioni sul sé professionale e ricercare benessere;

Il fatto che il 29% dei rispondenti rientri in questa categoria suggerisce che una quota significativa dei docenti coinvolti nell'orientamento e nel tutoraggio possiede già un background formativo che, teoricamente, potrebbe allinearsi bene con le esigenze di uno sportello di consulenza pedagogica. Questo dato può essere interpretato in due modi:

1. **Potenziale risorsa:** Potrebbero essere figure particolarmente adatte a integrare le attività di uno sportello pedagogico, data la loro formazione.
2. **Riconoscimento implicito:** La loro presenza in questi ruoli potrebbe riflettere una consapevolezza, da parte delle istituzioni o degli stessi docenti, del valore di tali competenze per l'orientamento e il supporto agli studenti.

Osservazioni conclusive

I dati confermano l'interesse, seppur iniziale, da parte dei docenti della Capitanata verso una **figura di supporto pedagogico** strutturato. La prevalenza di risposte da parte di docenti esperti e

tutor indica che vi è **consapevolezza dei limiti e delle criticità** affrontate quotidianamente nell'accompagnamento degli studenti.

Tale consapevolezza potrebbe costituire il terreno fertile su cui innestare l'indagine di campo che vedrà l'**istituzione dello sportello pedagogico**, a supporto non solo degli studenti ma anche del benessere e della crescita professionale dei docenti.

3.5 Gli strumenti della ricerca e tecniche di rilevazione dei dati

I risultati che verranno analizzati nel prossimo capitolo si basano sui dati raccolti attraverso la somministrazione di tre strumenti di indagine: il questionario, il focus group e l'intervista semi-strutturata.

1. Un questionario¹⁸ rivolto a docenti tutor e orientatori in servizio presso le scuole della provincia di Foggia (Capitanata), strutturato in più sezioni tematiche, con l'obiettivo di esplorare percezioni, conoscenze e rappresentazioni rispetto al ruolo del pedagogo scolastico e all'utilità di uno sportello di consulenza pedagogica. Le sezioni principali sono:
 - a. Sezione 1 – *Dati anagrafici*: finalizzata alla raccolta di informazioni relative al genere, all'età, alla professione e al contesto scolastico degli operatori coinvolti;
 - b. Sezione 2 – *Dimensione etica e collocazione della pedagogia scolastica*: mirata a indagare il valore attribuito alla dimensione etica della figura del pedagogo, e alla presenza della pedagogia scolastica "dentro" e "fuori" il tempo scuola;
 - c. Sezione 3 – *Competenze e strumenti del pedagogo*: orientata ad accertare le competenze tecnico-professionali e trasversali ritenute fondamentali per il pedagogo scolastico, e a identificare la "cassetta degli attrezzi" professionale necessaria per operare efficacemente nel contesto scolastico;
 - d. Sezione 4 – *Percezione e utilità dello sportello di consulenza pedagogica*: finalizzata a raccogliere opinioni sull'efficacia e sul valore di uno sportello di consulenza pedagogica a supporto del docente, del docente tutor e del docente orientatore, con l'intento di delineare, in chiave pedagogica, una figura di raccordo e supporto per la comunità scolastica.

¹⁸ In appendice, *Allegato 1*.

2. Un focus group¹⁹, condotto con un gruppo selezionato di docenti tutor e orientatori, attraverso cui sono state esplorate in profondità le rappresentazioni, le aspettative, i bisogni formativi e le riflessioni critiche circa l'introduzione dello sportello di consulenza pedagogica nella scuola. Il focus group ha permesso di cogliere dimensioni soggettive e qualitative fondamentali, non rilevabili tramite il solo questionario, utili a costruire un quadro più articolato del contesto educativo e delle prospettive d'intervento del pedagogo scolastico.

3. Un'intervista semi-strutturata²⁰, realizzata con il pedagogo scolastico Enrico Miato, esperto in consulenza pedagogica e progettazione educativa, che ha offerto un contributo teorico e pratico fondamentale per la definizione epistemologica e operativa dello sportello di consulenza pedagogica. L'intervista ha permesso di approfondire contenuti, modelli e visioni pedagogiche in grado di orientare la sperimentazione, facendo emergere punti di forza, criticità, pratiche efficaci e prospettive future del ruolo del pedagogo all'interno delle istituzioni scolastiche.

4. Griglie di autovalutazione somministrate ai docenti tutor e orientatori coinvolti nella sperimentazione dello sportello di consulenza pedagogica presso l'ITET "Dante Alighieri" di Cerignola. Le griglie avevano lo scopo di accompagnare e monitorare un percorso di consapevolezza professionale, riflessione critica e sviluppo di competenze strategiche. In particolare, sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

- a) Griglia "L'area del Sé"²¹: uno strumento narrativo e riflessivo, orientato alla rilettura critica della propria biografia formativa e professionale. Le domande poste avevano come obiettivo quello di attivare nei partecipanti una duplice riflessione: la prima sulla scelta professionale e su chi o cosa l'abbia influenzata o condizionato; una seconda sulle proiezioni future in riferimento alla propria professione. Infine, la griglia include anche una domanda sull'utilità percepita del servizio di consulenza pedagogica, con risposta su scala a quattro opzioni (da "molto utile" a "per nulla utile");

¹⁹ In appendice, *Allegato 2*.

²⁰ In appendice, *Allegato 3*.

²¹ In appendice, *Allegato 4*.

- b) Modello di Uffe Elbæk²² (*Koospilot A-Z*, KaosComunication, 2003): utilizzato come riferimento per stimolare nei partecipanti una riflessione sull'innovazione educativa, l'apprendimento esperienziale e la progettualità pedagogica, nella logica di un approccio orientato alla leadership creativa e trasformativa;
- c) Griglia di autovalutazione sui valori e sugli atteggiamenti del docente²³ (Litturi, Gómez, 2021): articolata in cinque aree – sensibilità verso i fattori di contesto, sensibilità interpersonale ed aspettative positive, capacità di fronteggiare criticità impreviste, senso di responsabilità – valutate su scala Likert, utile per indagare il sistema di valori che orienta l'agire educativo;
- d) Griglia di autovalutazione sulla comunicazione efficace²⁴ (Litturi, Gómez, 2021): finalizzata a rilevare la capacità del docente di gestire in modo assertivo, empatico e funzionale la comunicazione con studenti, colleghi e famiglie;
- e) Griglia sulla gestione della relazione docente-studente²⁵ (Litturi, Gómez, 2021): utilizzata per osservare il grado di empatia, sintonizzazione emotiva e capacità di accompagnamento del docente nella relazione educativa quotidiana;
- f) Griglia sulle competenze strategiche per dirigere sé stessi²⁶ (rielaborata da Savickas e Porfeli, 2012): ha dato la possibilità ai docenti di prendere consapevolezza delle proprie capacità e orientarle verso una profilatura di un docente accogliente e sensibile alla cura di sé e dell'altro

Tutte le griglie sono state somministrate in due momenti distinti: prima dell'avvio della sperimentazione (ex ante) e al termine del percorso (ex post), consentendo di evidenziare eventuali cambiamenti o evoluzioni nelle dimensioni osservate.

5. Un diagramma di Ishikawa²⁷ (detto anche “diagramma causa-effetto”), impiegato come strumento di sintesi e sistematizzazione delle criticità emerse nel percorso sperimentale. Il diagramma ha consentito di evidenziare le principali categorie di fattori (organizzativi,

²² In appendice, *Allegato 5*.

²³ In appendice, *Allegato 6*.

²⁴ In appendice, *Allegato 7*.

²⁵ In appendice, *Allegato 8*.

²⁶ In appendice, *Allegato 9*.

²⁷ In appendice, *Allegato 10*.

relazionali, formativi, strutturali) che influenzano l'efficacia e la sostenibilità di uno sportello di consulenza pedagogica nella scuola.

I risultati preliminari avviate nella fase ex ante della ricerca: intervista semi-strutturata e questionari di somministrazione ai docenti tutor e docenti orientatori di Capitanata hanno permesso di dare avvio alla fase di sperimentazione dello sportello. Per tali ragioni, si riportano di seguito l'analisi dei dati qualitativa e quantitativa derivanti dall'intervista semi-strutturata e dal questionario così da contestualizzare tutto il processo di sperimentazione.

3.6 Analisi esplorativa dei dati di ricerca

La presente sezione è dedicata all'analisi dei dati raccolti nella fase ex ante della ricerca, funzionale alla progettazione dello sportello di consulenza pedagogica a scuola. Come sottolineato da Mortari (2007, p.79): *“ogni processo di progettazione educativa necessita di una fase di ascolto e comprensione del contesto, finalizzata a costruire dispositivi capaci di rispondere in modo situato e consapevole ai bisogni emergenti”*.

In linea con l'approccio della ricerca qualitativa in educazione (Creswell, 2013; Denzin & Lincoln, 2011), si è inteso esplorare, attraverso strumenti complementari, tanto la dimensione soggettiva e discorsiva quanto quella rappresentativa e percepita, raccogliendo elementi utili a orientare la definizione dei presupposti teorici, metodologici e operativi del servizio.

A tal fine sono stati impiegati due strumenti principali: un'intervista semi-strutturata e un questionario. L'intervista, condotta con Enrico Miatto – pedagogo con comprovata esperienza nell'ambito dell'educazione e dell'orientamento – ha consentito di far emergere riflessioni di ordine epistemologico e contenutistico rilevanti per la progettazione dello sportello (par. 3.7.1).

Parallelamente, il questionario rivolto a docenti tutor e orientatori attivi nel territorio della Capitanata ha permesso di raccogliere dati esplorativi sulle rappresentazioni, i bisogni e le aspettative dei potenziali utenti del servizio (par. 3.7.2), secondo una logica di triangolazione metodologica (Flick, 2014).

L'analisi integrata di questi due strumenti ha quindi fornito una base conoscitiva articolata, capace di orientare la successiva fase di progettazione dello sportello, tenendo conto sia delle cornici teoriche sia delle reali esigenze emerse dal contesto educativo e professionale.

3.6.1 L'intervista semi-strutturata a Enrico Miatto: contenuti e processi epistemologici emersi per la progettazione dello sportello di consulenza pedagogica a scuola

Nel quadro della presente ricerca, l'intervista semi-strutturata²⁸ al professor Enrico Miatto ha rappresentato un contributo fondamentale per approfondire la figura del pedagogo scolastico nelle sue molteplici dimensioni teoriche e operative.

Miatto, coautore insieme a Vanna Iori del volume *Il pedagogo scolastico* (2013), ha fornito una riflessione articolata sul ruolo epistemologico, etico e pedagogico di questa figura professionale, mettendo in luce la sua centralità come facilitatore di processi educativi complessi all'interno della scuola.

Dal punto di vista epistemologico, il compito del pedagogo scolastico è quello di avviare processi riflessivi e autentici che abbiano come orizzonte fenomenologico quella necessità di creare per l'individuo, un nuovo abito mentale ed operanti nel suo agire educativo, nei contesti formativi e di accompagnamento alla persona (Bertolini, 1992).

Un approccio che fa leva sulla capacità del pedagogo di tessere delle trame relazionali attraverso cui avviare quel processo di revisione costruttiva di sé (Pesci, 2005). Tale fondamento teorico, è fortemente sostenuto da quell'idea di un professionista che non si limita ad analizzare, ma si rende, al contrario, un facilitatore all'interno della relazione formativa ed educativa. al fine sostenerlo nella ricerca riflessiva dell'esperienza professionale vissuta (Miatto, 2013).

Una "postura deontologica" che mette in risalto l'attenzione e il tempo che il pedagogo dedica alla: relazione, all'ascolto, alla riflessione critica e responsabile della persona, finalizzata a costruire nuovi *abiti professionali* da cui trarre benessere (Calaprice, 2008) perché fortemente ispirata dal desiderio di incontrare. È nell'incontro che si viene a realizzare quella visione utopica ma fattibile di una presenza pedagogica a scuola a supporto dell'attività del docente (Iori, 2033) capace di restituire il giusto valore educativo, sociale e formativo (Bifulco, 2011) ad un luogo indispensabile per la formazione dell'individuo.

Tuttavia, nonostante il valore innovativo che Miatto ci delinea, vi sono alcune criticità legate al riconoscimento istituzionale nell'ambiente scolastico del pedagogo. Molto spesso permangono elementi marginali, relegando la figura del pedagogo ad alcune funzioni accessorie: piani educativi individualizzati, analisi di contesto, supporto alle famiglie, isolando e non considerando l'accompagnamento dell'attività docente.

²⁸ In appendice, *Allegato 3*.

Infine, l'intervista ha permesso di delineare le metodologie che il pedagista può applicare quotidianamente, dalla mediazione dei conflitti all'educazione affettiva, dalla facilitazione di comunità di pratica alla costruzione di gruppi cooperativi, evidenziando la complessità e la multidimensionalità del suo operato (Bertoni, 2010).

Queste riflessioni hanno costituito una base imprescindibile per la progettazione e l'implementazione dello sportello di consulenza pedagogica presso l'ITET "Dante Alighieri" di Cerignola, orientando le scelte metodologiche verso un modello che riconosce il pedagista come figura centrale nel supporto ai docenti tutor e orientatori, nella costruzione di alleanze educative e nella promozione di una cultura pedagogica condivisa, come richiesto dalla complessità del contesto scolastico contemporaneo.

3.6.2 Analisi del questionario somministrato a docenti tutor e orientatori della Capitanata: elementi per la progettazione dello sportello

L'indagine empirica ha previsto la somministrazione di un questionario strutturato²⁹, distribuito in formato digitale, mediante un google form, a un totale di 57 istituti scolastici secondari di secondo grado nella provincia di Foggia (Capitanata) di cui abbiamo ottenuto 31 risposte risalenti a docenti tutor e orientatori. L'obiettivo principale della rilevazione era esplorare la percezione dei docenti rispetto alla possibile introduzione della figura del pedagista scolastico, con specifico riferimento al suo ruolo di supporto che può dare all'interno di una consulenza pedagogica finalizzate a recuperare e promuovere il benessere professionale nei docenti e per avere di conseguenza una ricaduta nella classe e nella comunità scolastica.

Un approccio, che ben richiama quanto sopra citato, ovvero, a quella intenzionalità educativa che, come sostiene Bertolini (1988) si rende: "esperienza educativa fenomenologica, capace di produrre eventi intenzionali, fondati sulla relazione nei contesti, e sulla produzione di significati" (p. 87).

Il pedagista scolastico, dunque, non solo è chiamato ad osservare con attenzione la realtà intorno a sé, ma è interpellato da quella necessità di costruire trame riflessive nei docenti, da cui realizzare nuove vedute nell'agire professionale.

In termini di risultati della primissima fase esplorativa dell'indagine, sono state raccolte 31 risposte, con una percentuale di ritorno, rispetto agli invii effettuati a 57 istituti scolastici, pari al 54,39%.

²⁹ In appendice, *Allegato 1*.

Un dato sufficiente per una prima indagine esplorativa qualitativa-quantitativa perché ci consente di raccogliere elementi utili per la costruzione degli strumenti di valutazione che verranno sottoposti nell'indagine di ricerca presso l'ITET "Dante Alighieri" di Cerignola.

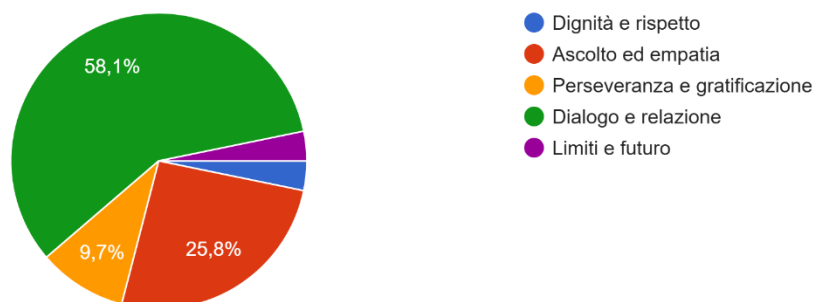
Il campione è costituito da una significativa dominanza femminile, pari al 67,7%. Un dato che restituisce quella foto di una scuola italiana che "sopravvive" grazie alla presenza femminile.

Rispetto all'età media dei rispondenti al questionario, risulta piuttosto elevata. Circa il 75% dei partecipanti ha più di 50 anni, dato che può incidere sia sulla qualità riflessiva delle risposte sia sulla disponibilità alla riflessione e cambiamento professionale.

La distribuzione dei ruoli tra docente tutor e orientatore avviene così: i docenti tutor rappresentano il 48,4%, i docenti orientatori il 22,6%. Di questi, solo il 29% ha una formazione di base umanistica.

La larghissima adesione all'idea della consulenza pedagogica come risorsa utile segnala l'esistenza di un bisogno percepito forte e diffuso. Questa evidenza fornisce una solida base argomentativa per la progettazione di un servizio pedagogico scolastico, che risponda alla domanda crescente di accompagnamento educativo e supporto nella complessità delle funzioni docenti. Così come riportato in figura 8:

La dimensione etica del pedagista
31 risposte



La dimensione etica del pedagista scolastico

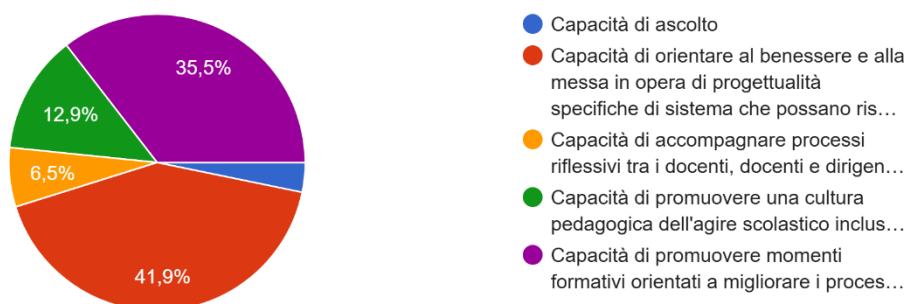
- Dialogo e relazione: 58,1%
- Ascolto ed empatia: 25,8%
- Perseveranza e gratificazione: 9,7%
- Dignità e rispetto: ~3-4%
- Limiti e futuro: ~2-3%

I docenti identificano il profilo etico del pedagista con competenze profondamente relazionali. La centralità del "dialogo" e dell'"empatia" sottolinea l'attesa di una figura non autoritaria, ma prossima, capace di attivare processi di accompagnamento e risonanza emotiva. Si conferma così la visione di un pedagista come facilitatore di senso e co-progettista di relazioni educative (cfr. Iori & Miatto, 2012).

Nel secondo quesito si analizza il desiderio rispetto alle competenze tecnico-professionale che il pedagista scolastico deve avere come mostrato nella figura 9:

Le competenze tecnico-professionali e trasversali del Pedagista a scuola

31 risposte



Competenze tecnico-professionali richieste al pedagista scolastico

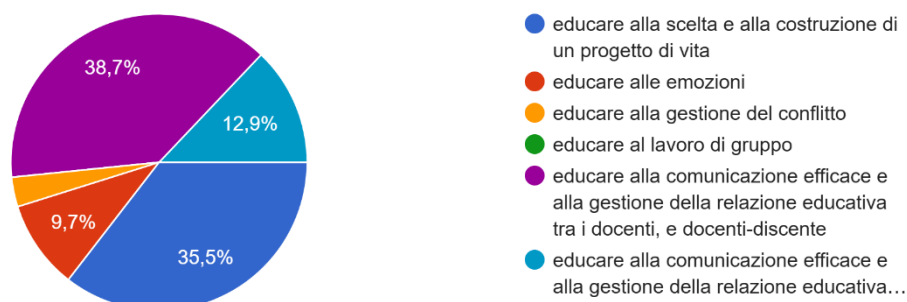
- Capacità di orientare al benessere e alla progettualità: 41,9%
- Promozione di momenti formativi per il miglioramento: 35,5%
- Promozione di una cultura pedagogica inclusiva: 12,9%
- Accompagnamento riflessivo tra docenti e dirigenti: 6,5%
- Ascolto attivo: ~3–4%

Le competenze privilegiate sono quelle di sistema e processo, legate all'orientamento strategico e alla cura delle dinamiche organizzative. È evidente la richiesta di un pedagista capace di attivare azioni progettuali a lungo termine, piuttosto che limitarsi a interventi episodici. Interessante la percezione dell'ascolto non come competenza "tecnica" da sviluppare, ma come pre-condizione già data per un professionista dell'educazione.

Nella terza sezione invece si cerca di comprendere quelle che possono essere le aree di intervento come mostrato nella figura 10:

In quali tra queste aree di intervento reputi sia più opportuno focalizzare l'attenzione del pedagogo nel contesto scolastico?

31 risposte



Aree di intervento prioritarie

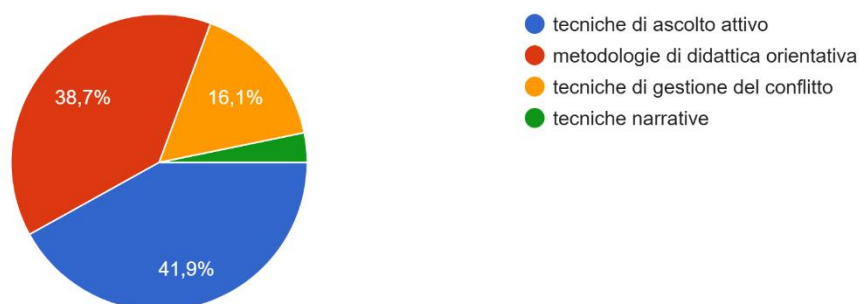
- Comunicazione e relazione educativa: 38,7%
- Educazione alla scelta/progetto di vita: 35,5%
- Lavoro di gruppo: 12,9%
- Educazione alle emozioni: 9,7%
- Gestione del conflitto: 3–4%

Due aree emergono come prioritarie: la prima riguarda il miglioramento delle dinamiche relazionali tra docenti e studenti, la seconda il sostegno nei percorsi di orientamento formativo e personale. Entrambe evidenziano la complessità della scuola contemporanea e la necessità di figure che accompagnino i processi educativi in modo sistemico e trasformativo.

Nella quarta sezione si cerca di indagare gli strumenti operativi, la cosiddetta cassetta degli attrezzi di cui il pedagogo a scuola, all'interno di uno sportello di consulenza pedagogica è chiamato ad avere come mostrato nella figura 11:

La cassetta degli attrezzi del pedagista a scuola

31 risposte



Strumenti operativi (“cassetta degli attrezzi”) del pedagista

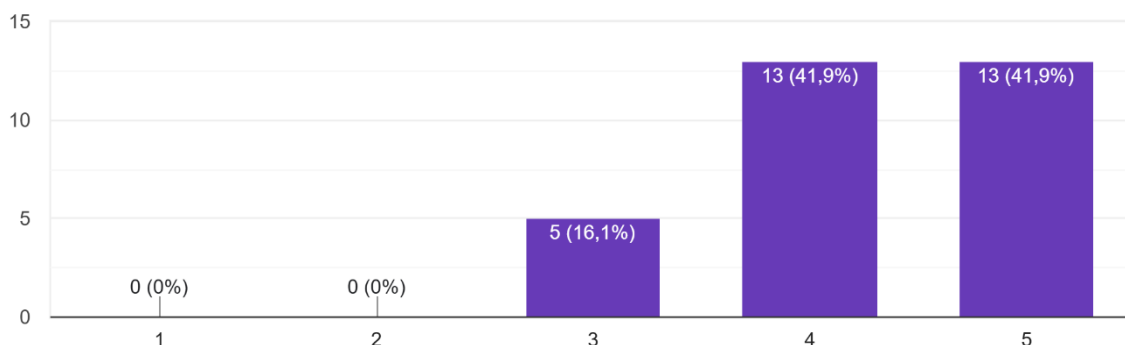
- Tecniche di ascolto attivo: 41,9%
- Metodologie di didattica orientativa: 38,7%
- Tecniche di gestione del conflitto: 16,1%
- Tecniche narrative: ~3–4%

Il pedagista è visto come professionista pragmatico, dotato di strumenti precisi e attivabili. Le tecniche di ascolto attivo si confermano fondamentali, ma si nota anche un interesse marcato per la didattica orientativa, utile a sviluppare percorsi di senso per gli studenti e strategie per la prevenzione della dispersione.

Nella quinta sezione si orienta lo sguardo alla comunità educante cercando di capire in che termini il pedagista è chiamato ad operare e integrare comunità scolastica e comunità educante come mostrato nella figura 12:

Scuola e comunità educante: Quanto reputi possa essere efficace il ruolo della scuola nella comunità educante? (es: progettualità territoriali ch...famiglia-territorio rafforzando spazi di inclusione)

31 risposte



Scuola come nodo della comunità educante

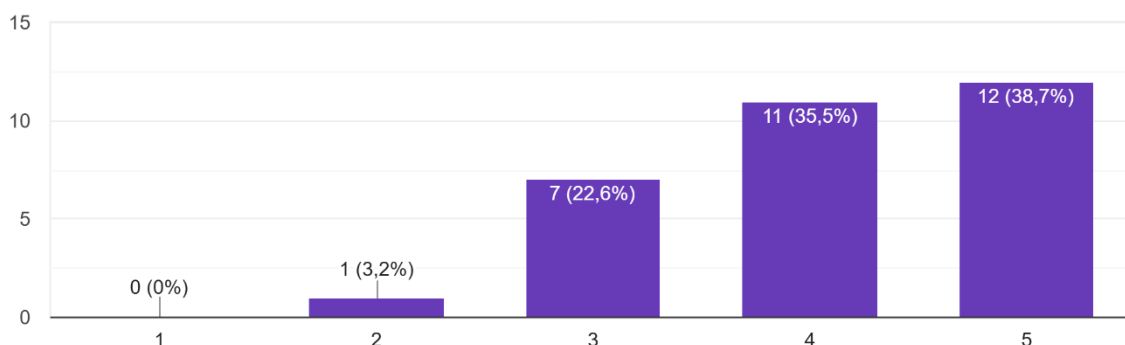
- Punteggio medio: 4.26/5

L'elevato punteggio medio indica una forte fiducia nella funzione integrativa della scuola rispetto al territorio perché si pone come hub strategico per attivare processi di inclusione e di formazione aperti alla comunità territoriale.

Nella quinta sezione si indaga l'impatto che il pedagogo può avere dentro e fuori il contesto scolastico e la comunità educante come mostrato nella figura 13:

Quanto l'azione del docente impatti nella vita dello studente?

31 risposte



Impatto percepito del docente nella vita dello studente

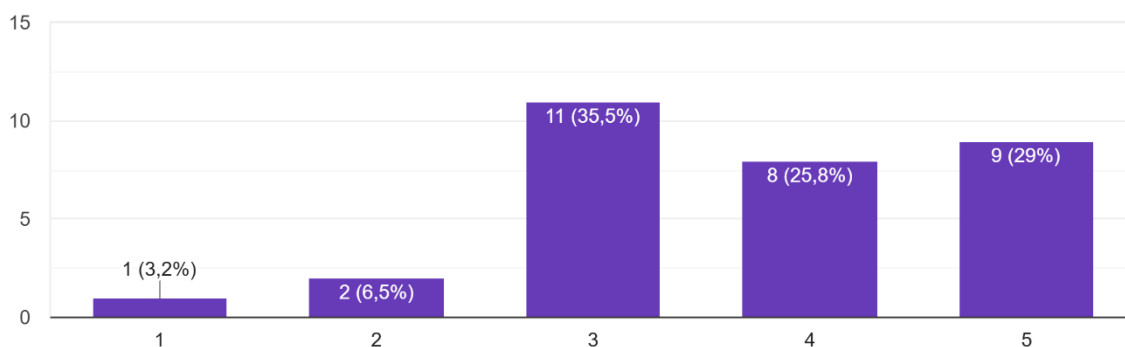
- Punteggio medio: 4.10/5

I docenti intervistati riconoscono l'impatto significativo del loro ruolo. Questo dato rafforza la tesi che la formazione e il supporto pedagogico al docente non sia un'opzione accessoria, ma una condizione necessaria per sostenere una professione ad alta esposizione emotiva e relazionale.

Giungendo verso la fine, si cerca di capire quale atteggiamento dovrà il pedagista così da capire il tipo di alleanza da costruire come mostrato nella figura 14:

La pedagogia scolastica "dentro" e "fuori" il tempo scolastico

31 risposte



Continuità dell'azione pedagogica oltre il tempo scolastico

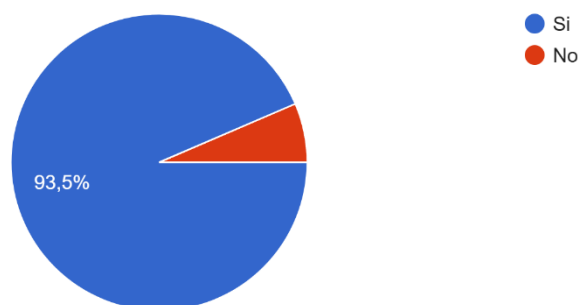
- Punteggio medio: 3.71/5

Qui si registra un atteggiamento più cauto: mentre una parte consistente riconosce l'estensione educativa oltre l'orario scolastico, altri esprimono un atteggiamento più neutro o incerto. Ciò suggerisce la necessità di lavorare sulla cultura diffusa dell'educazione permanente, soprattutto in chiave di alleanza scuola-famiglia-territorio.

Infine, si è chiesto a tutti gli aderenti al questionario se reputassero utile e funzionale la presenza del pedagista a scuola a supporto del docente tutor e orientatore come mostrato nella figura 15:

Ritiene utile la consulenza pedagogica a supporto dell'attività docente, docente tutor, docente orientatore e coordinatore?

31 risposte



Il dato più significativo e incisivo dell'intera indagine, e che funge da punto di partenza cruciale per tutte le altre considerazioni è il seguente:

1. **consenso schiacciante:** il 93,5% dice di "Sì" alla consulenza pedagogica e all'istituzione di uno sportello permanente a scuola;
2. **conferma l'ipotesi di ricerca:** secondo cui lo sportello rappresenta **supporto prezioso e necessario** per le attività dei docenti tutor e orientatori;
3. **apre all'innovazione scolastica:** introducendo una nuova figura all'interno del contesto scolastico, significa aprire le porte della scuola al cambiamento;
4. **rafforza l'idea della buona riuscita dell'indagine che si andrà a realizzare**

L'indagine conferma l'esistenza di un bisogno diffuso di supporto pedagogico nella scuola secondaria di secondo grado. Le risposte dei docenti delineano una figura professionale attesa, riconosciuta e già in parte "prototipata" nella loro immaginazione: il pedagogista scolastico appare come un facilitatore relazionale, orientatore formativo, promotore di benessere e progettualità.

In linea con l'approccio democratico e partecipativo di Dewey, "la scuola è uno spazio di esperienza e azione sociale, dove apprendere significa partecipare attivamente alla vita della comunità" (Dewey, 1949). L'idea dello sportello pedagogico si colloca pienamente in questa visione, come dispositivo capace di promuovere l'autonomia, la riflessività e il senso di appartenenza degli studenti e dei docenti.

I dati mettono in luce un terreno professionale e culturale favorevole alla sperimentazione di uno sportello di consulenza pedagogica scolastica capace di agire in sinergia con le funzioni del docente tutor, del docente orientatore e del dirigente scolastico, con l'obiettivo comune di accompagnare lo sviluppo personale, didattico e istituzionale della comunità scolastica.

3.7 Criteri e motivazioni della scelta dell'ITET “Dante Alighieri” di Cerignola come sede della sperimentazione

La selezione dell'ITET “Dante Alighieri” di Cerignola quale sede per la sperimentazione dello Sportello di Consulenza Pedagogica si fonda su una pluralità di criteri, che spaziano dall'analisi approfondita del contesto territoriale e scolastico fino alla rilevanza strategica che l'istituzione riveste per lo sviluppo e la valutazione di un modello innovativo di supporto educativo (De Beni, 2021). A conferma di questo, il dato nazionale sulla dispersione scolastica, è dato significativo che deve indurre ad una profonda e accurata riflessione: in Italia la dispersione scolastica registra una delle incidenze più elevate d'Europa (**12,7%**) dopo la Romania (15,3%) e la Spagna (13,3%). Nonostante i progressi registrati siamo ancora lontani dall'obiettivo del 9% entro il 2030 stabilito dalla UE (Eurostat, 2024).

Il fenomeno presenta inoltre marcate disuguaglianze regionali, con punte che superano il 17% in alcune aree come Sardegna e Sicilia (Istat, 2024). Parallelamente, la dispersione implicita, evidenziata da risultati INVALSI ancora insufficienti in italiano e matematica, segnala un livello di apprendimento preoccupante, con circa il 25% degli studenti al termine del primo ciclo che non raggiunge livelli adeguati di competenza (INVALSI, 2023).

Nel contesto territoriale di Cerignola, città capofila dei cinque Reali Siti con circa 63.000 abitanti (Istat, 2023), si osservano condizioni socio-economiche fragili che impattano negativamente sui percorsi scolastici degli studenti (Regione Puglia, 2023).

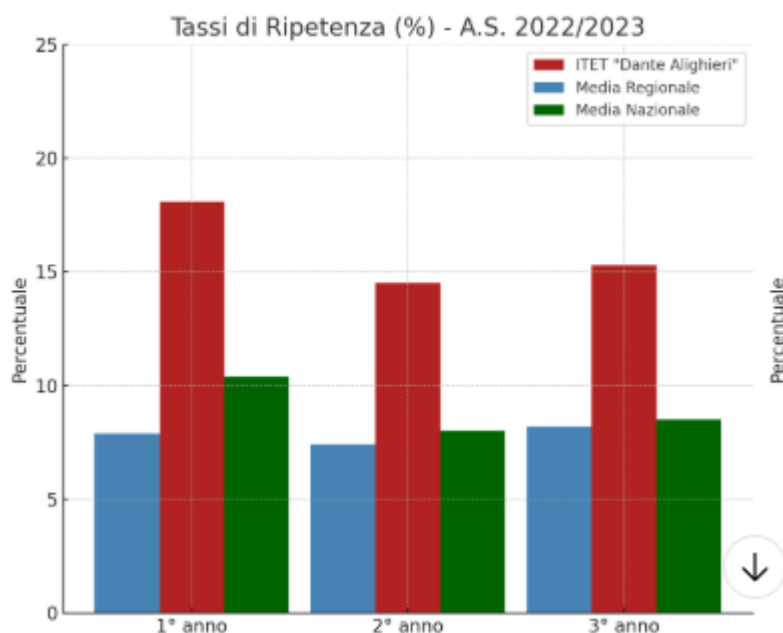
Il tasso di disoccupazione, pari al 16,9%, supera di gran lunga la media nazionale del 9,8% (Istat, 2024), mentre il reddito medio delle famiglie si colloca su valori relativamente bassi, spesso accompagnati da precarietà lavorativa (Osservatorio Sociale Puglia, 2023) così come riportato nella Fig.16³⁰.

Sistemi Locali del Lavoro 2011						Specializzazioni produttive prevalenti			Valori assoluti(migliaia) - Media anno 2021				
COD_SLL_201	Denominazione	RIP	REG	Distretto	Classe Urbanizzazioni	CLASSE	SOTTO-CLASSE	GRUPPO	Occupati	In cerca di occupazione	Forze di lavoro	Non forze di lavoro in età 15 anni e più	Popolazione di 15 anni o più
1601	APRICENA	4	16	0	9	B	BB	BB2	13,3	1,6	14,9	21,5	36,4
1602	CASALNUOVO MONTEROTAI	4	16	0	9	A	A	A1	1,9	0,2	2,1	2,5	4,6
1603	CERIGNOLA	4	16	0	9	A	A	A1	20,0	4,1	24,1	33,6	57,6
1604	FOGGIA	4	16	0	2	B	BA	BA3	80,3	11,2	91,5	127,8	219,3
1605	LUCERA	4	16	0	9	A	A	A1	14,2	1,8	16,0	20,7	36,6
1606	MANFREDONIA	4	16	0	9	B	BB	BB2	26,3	4,6	30,9	45,8	76,7
1607	RODI GARGANICO	4	16	0	9	A	A	A1	3,7	0,4	4,1	5,7	9,9
1608	SAN GIOVANNI ROTONDO	4	16	0	9	B	BA	BA4	14,1	2,0	16,1	19,1	35,2
1609	TORREMAGIORE	4	16	0	9	A	A	A1	7,5	0,8	8,3	10,7	19,0
1610	VICO DEL GARGANO	4	16	0	9	B	BB	BB1	3,3	0,6	3,9	6,1	10,0

³⁰ <https://www.istat.it/tavole-di-dati/occupati-residenti-e-persone-in-cerca-di-occupazione-nei-sll/>

Ulteriori criticità emergono dalla povertà educativa, dalla debolezza delle reti relazionali e dall'aumento di forme di disagio minorile (Save the Children, 2023; UNICEF Italia, 2024), fattori che contribuiscono a determinare un contesto complesso e delicato per l'azione educativa (Bratti et al., 2019).

A livello istituzionale, i dati relativi all'ITET "Dante Alighieri" confermano l'urgenza di un intervento pedagogico specifico e mirato. Nel corso dell'anno scolastico 2022/2023, i tassi di ripetenza registrati nei primi tre anni di corso risultano significativamente superiori rispetto alle medie regionali e nazionali (MIUR, 2024) così come riportato nella Fig. 17³¹:

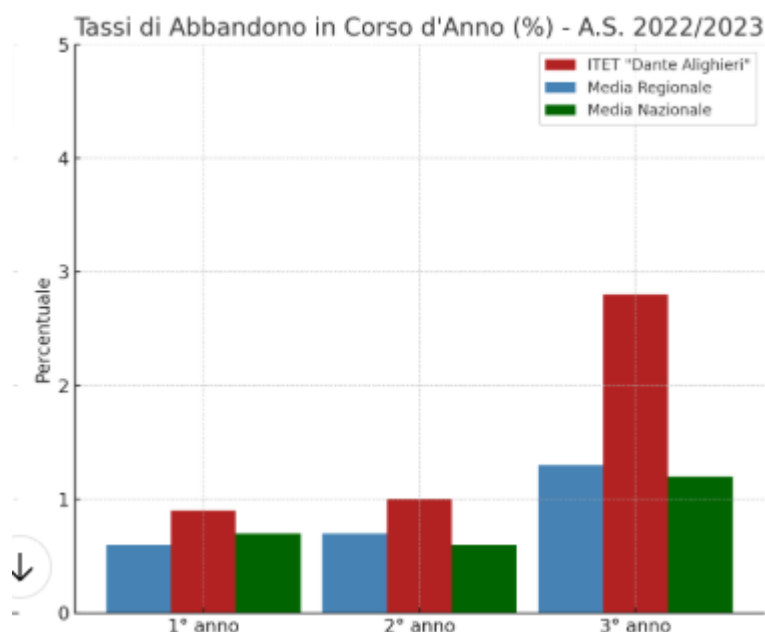


18,1% nel primo anno contro il 7,9% regionale e il 10,4% nazionale; 14,5% nel secondo anno contro il 7,4% regionale e l'8% nazionale; 15,3% nel terzo anno contro l'8,2% regionale e l'8,5% nazionale. Anche il tasso di abbandono in corso d'anno si attesta a livelli elevati, in particolare nel terzo anno (2,8% rispetto all'1,3% regionale e all'1,2% nazionale).

Un'analisi qualitativa interna ha inoltre evidenziato che circa il 3% degli abbandoni è riconducibile a dinamiche relazionali conflittuali con i docenti, caratterizzate da carenze comunicative,

³¹ <https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/FGTD02000P/itet-dante-alighieri/>

incomprensioni e dalla mancanza di una relazione educativa significativa (Rapporto interno ITET “Dante Alighieri”, 2023) come riportato nella Fig.18³²;



L’istituto ospita circa 750 studenti distribuiti in 27 classi, con una media di 27 alunni per classe. Il corpo docente è composto da 89 insegnanti, di cui 15 con funzioni di sostegno, e da 29 unità del personale ATA (MIUR, 2024) come riportato nella figura 19³³:

Personale della scuola (A.S. 2023/24)

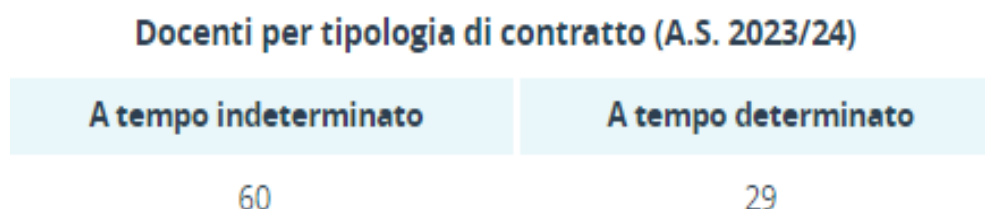
Personale	Maschi	Femmine	Totale
Docenti	34	55	89
di cui di sostegno	5	10	15
ATA	14	15	29

La presenza di una componente stabile di 60 insegnanti a tempo indeterminato rappresenta un elemento di forza, garantendo continuità educativa e un capitale professionale consolidato (Canevaro, 2018). Tuttavia, la quota rimanente, costituita da 29 docenti a tempo determinato, introduce elementi

³² <https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/FGTD02000P/itet-dante-alighieri/>

³³ <https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/FGTD02000P/itet-dante-alighieri/>

di discontinuità metodologica e relazionale, che possono influire negativamente sull'efficacia delle pratiche educative e sulla costruzione di ambienti di apprendimento stabili e inclusivi (Demichelis, 2020) come riportato in Fig.20³⁴.



Dal punto di vista identitario, l'ITET "Dante Alighieri" si distingue per una solida impostazione culturale e tecnico-scientifica.

La struttura, in buono stato manutentivo e oggetto di interventi di ampliamento, garantisce spazi adeguati all'attività didattica e laboratoriale. Il contesto scolastico è relativamente omogeneo, con l'assenza di alunni stranieri di prima generazione e di studenti nomadi, elemento che facilita l'implementazione di politiche educative condivise. Gli studenti provengono per la maggior parte da Cerignola mentre altri ai paesi dell'Ambito Territoriale Sociale di cui Cerignola è capofila, e sono: Stornara, Stornarella, Orta Nova, Carapella più un paese della provincia BAT, Canosa di Puglia.

Ciò che le realtà locali del terzo settore e gli stessi servizi sociali evidenziano è un incremento degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), in particolare con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), ADHD e comportamenti oppositivi-provocatoria (ASL Foggia, 2023; Regione Puglia, 2023). Tali difficoltà sono in parte imputabili a un peggioramento del clima familiare e alla carenza di adeguati supporti esterni (Caselli et al., 2021). Il servizio territoriale di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (NPIA) denuncia, infatti, problematiche nella tempestività e nell'efficacia degli interventi, situazione che evidenzia la necessità di potenziare i servizi di supporto (NPIA Foggia, 2023).

Queste criticità sono state riconosciute anche dal IV Piano Regionale delle Politiche Sociali 2017–2020, che sottolinea l'urgenza di rafforzare i servizi dedicati alla genitorialità e alla tutela dei minori,

³⁴ <https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/FGTD02000P/itet-dante-alighieri/>

con azioni preventive rivolte al contrasto del disagio e al sostegno dello sviluppo evolutivo (Regione Puglia, 2017).

In tale quadro complesso, l'istituzione di uno Sportello di Consulenza Pedagogica presso l'ITET "Dante Alighieri" si configura come una risposta strategica e scientificamente motivata. Tale intervento mira a sostenere il corpo docente — in particolare tutor e orientatori — nel potenziamento delle competenze relazionali, riflessive e metodologiche, con l'obiettivo di migliorare il benessere scolastico e prevenire la dispersione (Day et al., 2016; Bruner, 1996). La sperimentazione si inserisce pertanto in una prospettiva di pedagogia trasformativa e di comunità, capace di agire sia sul piano individuale sia su quello sistemico, in linea con le esigenze emergenti dal territorio e dalla scuola (Mezirow, 1997; Wenger, 1998).

3.7.1 Il protocollo d'intesa tra l'Università di Foggia e l'ITET "Dante Alighieri"

Il protocollo d'intesa³⁵ siglato tra il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia e l'ITET "Dante Alighieri" di Cerignola, di cui si riporta il testo integrale in appendice, rappresenta uno sviluppo concreto delle evidenze emerse nel corso della ricerca empirica condotta nell'ambito del presente dottorato.

In particolare, l'accordo nasce come risposta formativa e scientifica alle istanze rilevate attraverso l'analisi del questionario somministrato a docenti tutor e orientatori attivi negli istituti scolastici della provincia di Foggia (Capitanata), nonché a seguito della riflessione scaturita dall'intervista semi-strutturata condotta con Enrico Miatto, pedagogista esperto in processi orientativi e promotore di esperienze innovative nel campo dell'accompagnamento formativo.

Il protocollo si interseca con le linee dettate dalle "Linee guida per l'orientamento scolastico" del 23 dicembre 2022, adottate con Decreto Ministeriale n. 328/2022 e integrate dal Decreto Ministeriale n. 63/2023. Un intersecarsi, determinato dall'introduzione del docente tutor e del docente orientatore nella scuola secondaria di secondo grado chiamati, con ruoli e specificità diverse, a garantire il proseguo della crescita formativa dello studente, aiutandolo a cogliere le peculiarità insite, per giungere ad una autentica progettazione di sé e del proprio futuro. Dalle ricerche da me condotte, consultando archivi istituzionali e fonti scientifiche, non ho visualizzato e tanto meno trovato alcun protocollo d'intesa analogo al presente per la scuola secondaria di secondo grado, che prevedesse la strutturazione dello sportello di consulenza pedagogica a supporto della dell'attività docenti tutor e

³⁵ In appendice, *Allegato 12*.

orientatori³⁶. La quasi totalità degli accordi rintracciabili si concentra infatti su iniziative orientate alla transizione scuola-università, al supporto psicologico, alla mediazione familiare o alla consulenza psicologica agli studenti.

Il presente protocollo, dunque, si configura come una buona pratica pionieristica nel panorama nazionale, in grado di coniugare ricerca scientifica e formazione fondato su un modello di pedagogia riflessiva e critica che consente al docente di riequilibrare il proprio sé professionale e personale in ambiente lavorativo superando ogni logica individuale, promuovendo momenti riflessivi e di confronto tra docenti.

In questa prospettiva, lo sportello diviene un laboratorio di ricerca-azioni in rielaborare vissuti ed esperienze e trasformarli in paradigmi di benessere emotivo.

Il valore pedagogico dell'accordo risiede nella possibilità di sostenere una formazione in situazione, in cui l'insegnante si confronta con l'inestricabile intreccio tra teoria e prassi, tra sapere e agire. In tal senso, la scuola si fa spazio riflessivo, capace di promuovere pratiche trasformative attraverso l'attivazione di dispositivi di sviluppo professionale fondati sulla cura, sul dialogo e sull'autenticità dell'incontro educativo.

Infine, il protocollo si configura come buona pratica istituzionale orientata alla ricerca condivisa, in cui università e scuola non operano in una logica di subalternità ma di reciprocità epistemologica. Tale impostazione consente di superare le tradizionali dicotomie tra teoria e prassi, centro e periferia, sapere scientifico e sapere esperienziale, nella prospettiva di una pedagogia della connessione, capace di sostenere realmente i processi di orientamento e sviluppo delle competenze di vita nel rispetto della soggettività e delle traiettorie esistenziali di ciascun alunno.

Alla luce di quanto emerso, il protocollo d'intesa tra l'Università di Foggia e l'ITET "Dante Alighieri" non è un solo e semplice dispositivo tecnico-amministrativo, ma è un documento frutto di un processo riflessivo ed epistemologico prodotto dai risultati derivanti dall'indagine preliminare e che rappresenta una risposta sistemica e strutturata alle sfide poste dalle recenti normative sull'orientamento (DM 328/2022 e DM 63/2023), ponendo al centro della riflessione non solo lo studente, ma anche il docente come figura educativa da accompagnare nella sua crescita professionale.

³⁶ Cfr. ad esempio il protocollo d'intesa tra il Ministero dell'Istruzione e "La Sapienza" – Scuola Superiore di Alta Formazione (SSAS), firmato il 16 gennaio 2024, che promuove iniziative di accompagnamento orientativo e tutorato studentesco in vista della transizione scuola-università, ma non prevede forme di consulenza pedagogica per docenti. Fonte: OrizzonteScuola.it.

L'intesa firmata si pone, pertanto, come buona pratica innovativa, capace di fare da ponte tra ricerca, formazione e policy educativa, contribuendo allo sviluppo di un'ecologia dell'orientamento fondata su corresponsabilità, cura e progettualità condivisa tra la comunità scolastica e quella territoriale che ne consente così di rispondere ai bisogni di accompagnamento dei docenti e alla prevenzione e contrasto della dispersione scolastica.

3.8 La sperimentazione: progettazione e implementazione dello sportello di consulenza pedagogica scolastica a supporto dell'attività del docente tutor e docente orientatore

Il progetto di sperimentazione dello sportello di consulenza pedagogica nasce in risposta a criticità diffuse nei contesti scolastici: insuccesso formativo, stress professionale tra i docenti, e fragilità nei legami scuola-territorio (Cozzolino, 2022).

In Italia, nel 2023, il tasso di abbandono scolastico si attestava al 10,5 %, con punte fino al 17 % in alcune regioni del Mezzogiorno, evidenziando la necessità di interventi innovativi per sostenere l'inclusione e il successo formativo.

Lo sportello pedagogico si configura, in questa prospettiva, come un dispositivo in cui teoria e prassi si intrecciano, trasformando l'intervento educativo in professione condivisa.

Al centro dell'intervento si colloca la figura del pedagogo scolastico, che assume il ruolo di facilitatore, consulente e mediatore tra scuola e territorio. Le sue azioni si articolano su quattro ambiti fondamentali:

- Consulenza individuale e di gruppo, per favorire l'ascolto, l'autovalutazione e il confronto tra pari;
- Supervisione didattica, con strumenti come il diagramma di Ishikawa e l'analisi degli incidenti critici (Trinchero, 2012), per promuovere riflessività e innovazione educativa;
- Focus group con docenti tutor, orientatori e dirigenti scolastici, finalizzati alla co-progettazione di strategie educative condivise;
- Consulenza orientativa e formativa, volta a supportare pratiche inclusive, centrate sul benessere degli studenti e sulla prevenzione della dispersione scolastica.

La sperimentazione adotta un approccio metodologico misto, qualitativo e quantitativo, articolato in diverse fasi:

- somministrazione di questionari pre e post-intervento per valutare lo sviluppo delle competenze relazionali, riflessive e progettuali dei docenti;

- uso di griglie di autovalutazione professionale, compilate da docenti e dirigenza;
- raccolta di dati qualitativi attraverso riflessioni scritte, osservazioni di contesto e focus group;
- definizione di indicatori di monitoraggio per valutare l’impatto dello sportello sul clima scolastico e sulle dinamiche relazionali.

Lo sportello pedagogico si propone di:

1. Promuovere la riflessione sulle relazioni conflittuali tra docente, studente e famiglia;
2. Identificare precocemente situazioni di disagio socio-emotivo degli studenti;
3. Potenziare le life skills personali e professionali di docenti e studenti;
4. Migliorare la comunicazione tra docenti, famiglie e dirigenza;
5. Offrire supervisione riflessiva sulle pratiche didattiche e relazionali;
6. Favorire ambienti scolastici resilienti, attraverso il lavoro in équipe e la didattica cooperativa;
7. Raccogliere, valorizzare e diffondere buone pratiche educative;
8. Co-progettare, insieme a famiglie e attori territoriali, iniziative formative a carattere inclusivo e sistemico.

La sperimentazione si svolgerà nell’anno scolastico 2024–2025, articolandosi in tre fasi³⁷:

- Fase iniziale (settembre–ottobre): somministrazione degli strumenti pre-test e avvio degli incontri;
- Fase intermedia (gennaio): rilevazione qualitativa e monitoraggio;
- Fase finale (giugno): valutazione complessiva e definizione di linee guida operative e proposte di policy educativa locale.

Il pedagogo scolastico non si sovrappone al ruolo del docente né a quello dello psicologo. Al contrario, introduce uno sguardo educativo specifico, orientato all’empowerment professionale, alla riflessività e all’inclusione.

L’azione consulenziale è fondata su una deontologia pedagogica rigorosa, che riconosce il docente come interlocutore attivo, portatore di valori, competenze e vissuti educativi (Mortari, 2017) e che in linea con le indicazioni derivanti dall’approccio esperienziale di Dewey, lo sportello diventa luogo di formazione situata, in cui i docenti possono esplorare criticamente le proprie pratiche, attivare processi riflessivi e progettare innovazioni metodologiche. La proposta si inserisce così nel più ampio movimento di trasformazione e professionalizzazione della scuola, in direzione di una cultura educativa inclusiva, partecipata e generativa.

³⁷ In appendice, *Allegato 11*.

CAPITOLO IV

Analisi dei dati e risultati dell'indagine condotta

4.1 Approccio analitico e criteri interpretativi nella lettura dei dati

L'analisi dei dati raccolti nell'ambito dell'indagine sul campo dello sportello di consulenza pedagogica presso l'ITET "Dante Alighieri" di Cerignola si è sviluppata a partire da una prospettiva epistemologica di tipo qualitativo-interpretativo, integrata da elementi descrittivi quantitativi. Tale scelta si fonda sull'esigenza di esplorare non solo l'efficacia dell'intervento, ma soprattutto il significato trasformativo attribuito all'esperienza stessa dei soggetti coinvolti, valorizzando la dimensione narrativa, riflessiva e situata della professionalità docente.

In questo senso, l'analisi non si è limitata a rilevare indicatori oggettivi, ma ha inteso comprendere la complessità delle dinamiche relazionali, valoriali e progettuali che hanno attraversato il percorso (Demetrio, 1996; Striano, 2021).

I materiali raccolti sono eterogenei e distribuiti lungo l'intero arco della indagine sul campo (settembre 2024 – giugno 2025), e includono:

- schede di autovalutazione professionale somministrate in fase iniziale e conclusiva;
- questionario ex ante rivolto ai docenti tutor e orientatori;
- focus group tematici;
- diagramma di Ishikawa

Tali strumenti, già descritti nel dettaglio nel capitolo precedente, e analizzati nello specifico secondo dati e analisi raccolte nella presente ricerca, sono stati costruiti per rilevare percezioni, pratiche e rappresentazioni legate al ruolo del docente, alla qualità delle relazioni educative, al funzionamento dei gruppi di lavoro e all'immaginario relativo alla figura del pedagogo scolastico, focus della ricerca dottorale.

La combinazione tra fonti qualitative e quantitative ha consentito di adottare un disegno di ricerca di tipo *mixed methods* (Creswell & Plano Clark, 2018), che ci ha permesso analizzare i dati sia dal

punto di vista qualitativo che quantitativo integrando presupposti teorici con quelli pedagogici indagati.

La lettura dei dati è stata condotta secondo un approccio interpretativo fondato su alcuni riferimenti teorici centrali.

In primo luogo, la pedagogia riflessiva di matrice pragmatista (Dewey, 1938; Schön, 1983) ha fornito la base epistemologica per intendere la formazione docente come processo esperienziale e autoriflessivo, in cui la pratica si configura come fonte di conoscenza. In secondo luogo, è stato assunto il paradigma della *pedagogia trasformativa* (Mezirow, 2003; Mortari, 2008), secondo il quale la presa di coscienza critica dei propri schemi mentali, delle convinzioni professionali e dei vissuti relazionali rappresenta una leva fondamentale per generare cambiamento o al contrario per limitarlo e contrastarlo. A ciò si è affiancato il modello pedagogico proposto da Uffe Elbæk (2012), adottato come cornice metodologica della indagine sul campo: esso integra le dimensioni del corpo (azione), della mente (pensiero critico), del cuore (valori) e dello spirito (motivazione), promuovendo una formazione olistica del docente inteso come soggetto intenzionale, responsabile e relazionale.

In termini operativi, l'analisi dei questionari è stata condotta mediante elaborazione descrittiva delle frequenze rispondenti alle diverse risposte date da ogni partecipante alle diverse categorie proposte nel questionario o strumenti ad esse sottoposti, con particolare attenzione alla rilevazione delle attese iniziali, delle criticità percepite nella funzione di tutoraggio e orientamento, e delle risorse interne ed esterne riconosciute come significative.

Le schede di autovalutazione ex ante e post sono state esplorate attraverso un'analisi qualitativa per nuclei tematici, incentrata sulle traiettorie evolutive della professionalità docente in relazione a tre macro-aree: identità professionale, consapevolezza relazionale, competenza progettuale inclusiva (Franceschini, 2020).

Il focus group è stato oggetto di un'analisi tematica, orientata a individuare ricorrenze semantiche, indicatori emotivi e processi di co-costruzione del senso, con l'intento di far emergere sia gli apprendimenti espliciti sia i livelli latenti di cambiamento nella cultura professionale dei partecipanti (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Il diagramma di Ishikawa, al quale i partecipanti all'indagine si sono approcciati in gruppo, attraverso una serie di domande stimolo che avevano come scopo quello di indagare le principali cause che contribuiscono al disagio lavorativo percepito dai docenti, con lo scopo di attivare una riflessione condivisa orientata alla comprensione e al cambiamento (Ishikawa, 1985).

Infine, l'intervista al dirigente scolastico per conoscere e comprendere gli spazi entro cui il lavoro del consulente pedagogico a supporto dell'attività del docente tutor e orientatore possa inserirsi per contribuire alla crescita di tutta la comunità scolastica (Castoldi, 2021).

I dati raccolti, sono stati analizzati tenendo conto degli obiettivi dell'indagine sul campo da condurre, dai bisogni del territorio, dalle necessità della comunità scolastica. Per tale ragione, la triangolazione dei dati non è il risultato della sola espressione in termini percentuali del risultato raggiunto, ma è anche, espressione di contenuti narrativi emersi nell'indagine sul campo condotta. Questo modo di agire, ci ha permesso di cogliere la complessità e la pluralità del contesto, luogo d'indagine, e di ripensare, riflettere l'essere del docente mediante l'elaborazione di nuovi significati (Flick, 2014).

4.2 Il questionario ex ante: bisogni, percezioni e aspettative dei docenti tutor e orientatori dell'ITET "Dante Alighieri"

Al fine di predisporre un intervento pedagogico adeguato ai bisogni effettivi dei docenti tutor e orientatori coinvolti nella indagine sul campo dello sportello pedagogico presso l'ITET "Dante Alighieri" di Cerignola, è stato somministrato un questionario esplorativo (riportato interamente in appendice³⁸) a un campione di otto insegnanti. Il punto di partenza della costruzione della matrice del questionario è stato quello dei risultati ottenuti dalla precedente somministrazione esplorativa fatta ad un gruppo di 31 docenti tutor e orientatori su 57 provenienti da 57 istituti scolastici di Capitanata.

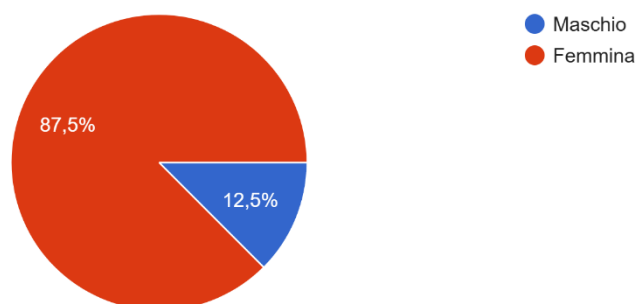
L'obiettivo dell'indagine ex ante è stato quello di rilevare le percezioni professionali, le difficoltà operative e le aspettative nei confronti di un presidio pedagogico a supporto della funzione del docente tutor e orientatore a scuola.

Il campione, come riportato nella figura 13:

³⁸ In appendice, *Allegato 13*

SEZIONE 1 – PROFILO PROFESSIONALE

8 risposte



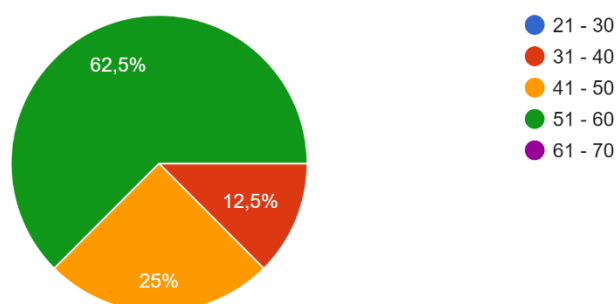
risulta composto prevalentemente da:

- donne (87,5%), riflettendo una tendenza strutturale nella professione docente italiana, dove la presenza femminile è significativamente prevalente, soprattutto nei contesti scolastici del primo e secondo ciclo (ISTAT, 2022).

La distribuzione per fasce d'età, come dimostra la figura n.14:

Età

8 risposte



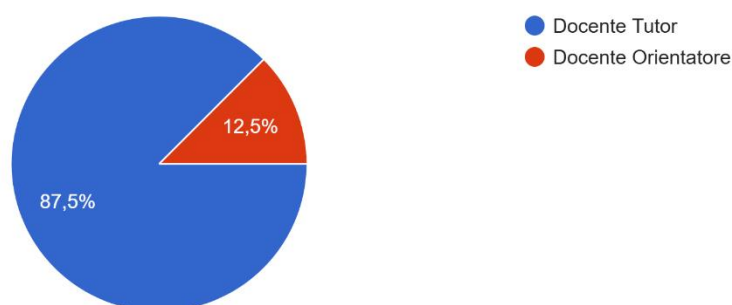
mostra una concentrazione tra:

- 51 e i 60 anni (62,5%);
- 41–50 anni (25%);
- 31–40 anni (12,5%).

Tale configurazione suggerisce la presenza di un gruppo professionale dotato di esperienza consolidata, ma non ancora prossimo alla fine del percorso lavorativo, elemento che può favorire una disposizione positiva verso il cambiamento e la formazione continua (Van Manen, 1991).

Rispetto alla loro occupazione professionale, come indicato nella figura n.15

Ruolo attualmente ricoperto
8 risposte

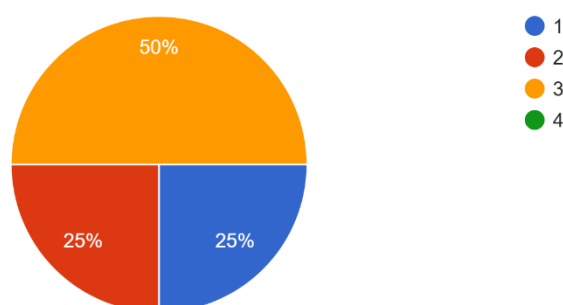


Il 87,5% dei partecipanti ricopre attualmente il ruolo di docente tutor, mentre solo il 12,5% svolge funzioni di orientatore.

Questo squilibrio riflette l'attuale assetto organizzativo della scuola, dove la figura del docente tutor ha assunto maggiore rilevanza operativa a seguito dell'attuazione delle Linee guida per l'orientamento (MI, 2022) e del D.M. 63/2023, in attuazione del PNRR.

Per quanto concerne l'esperienza nel ruolo riportato nella figura n.15

Anni di esperienza nel ruolo attuale
8 risposte

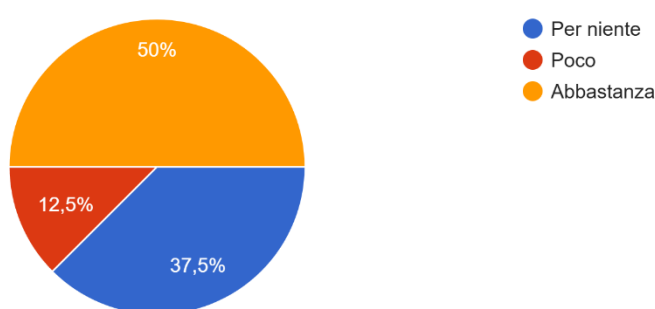


il 50% dichiara tre anni di servizio, il 25% un solo anno, e il restante 25% quattro anni, delineando un quadro professionale intermedio, né agli esordi né pienamente consolidato.

Nella sezione del questionario: “**Consapevolezza e bisogni formativi percepiti**” i dati emersi dai relativi alla consapevolezza del ruolo e alla disponibilità di strumenti rivelano una certa fragilità percepita come riportato nella figura n.16:

SEZIONE 2 – CONSAPEVOLEZZA E COMPETENZE PERCEPITE

8 risposte

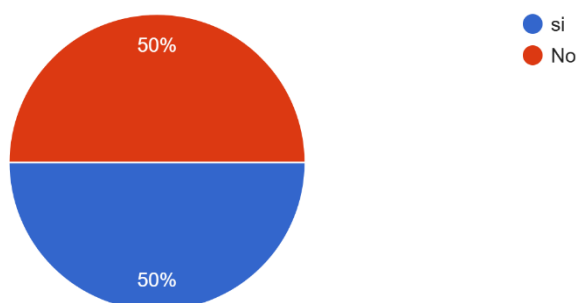


Il 50% dei docenti si dichiara “abbastanza” preparato, mentre il restante 50% afferma di sentirsi “poco” il 12,5% o “per niente” preparato il 37,5%.

Queste percezioni sono strettamente correlate alla carenza di una formazione specifica come riportato nella figura n. 17:

Hai ricevuto una formazione specifica per questo incarico

8 risposte

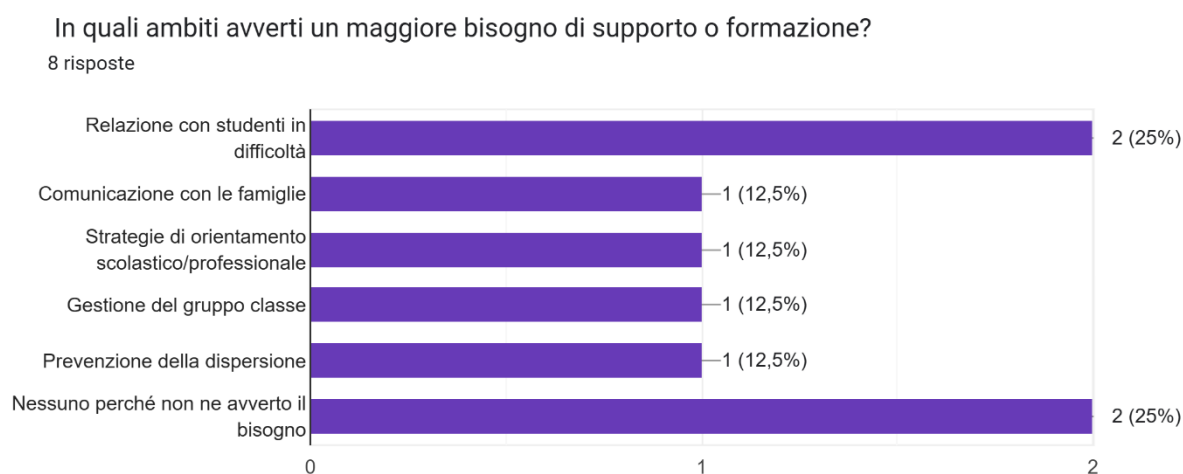


solo il 50% del campione dichiara di aver ricevuto una preparazione formalizzata per il ruolo.

Ciò evidenzia una lacuna che risulta critica alla luce della complessità della funzione tutor e della sua natura relazionale, valutativa e progettuale (Barbuto & Del Pozzo, 2024).

Tali dati trovano riscontro sul piano teorico nelle riflessioni di Schön (1983), per il quale lo sviluppo professionale autentico richiede spazi di riflessione in e sulla pratica, nonché la possibilità di elaborare i propri vissuti lavorativi all'interno di contesti di apprendimento situato.

Le aree in cui i docenti esprimono un maggiore bisogno di supporto emergono all'interno dell'item n.8: *“In quali ambiti avverti un maggiore bisogno di supporto o formazione?”* (Fig. 18)



Esse riguardano la relazione con studenti in difficoltà (26%), seguita dalla comunicazione con le famiglie, la prevenzione della dispersione scolastica, la gestione del gruppo classe e le strategie orientative (tutte al 12,5%).

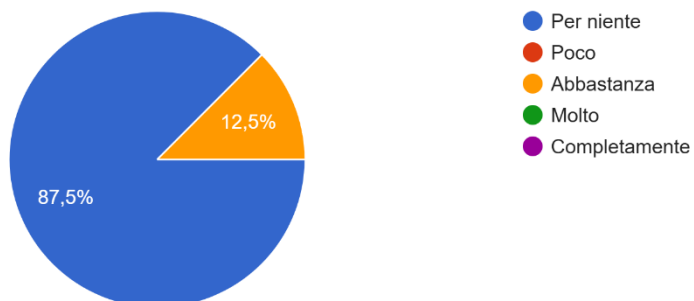
Tuttavia, una parte significativa del campione (26%) dichiara di non avvertire alcun bisogno formativo, evidenziando una polarizzazione interna al gruppo: da un lato, docenti consapevoli delle criticità della funzione educativa e orientativa; dall'altro, docenti che potrebbero sottostimare la necessità di un aggiornamento professionale sistematico, forse a causa di una visione ancora trasmissiva del ruolo docente (Damiano, 2000).

Il clima relazionale in classe è percepito in modo generalmente positivo: l'87,5% dei docenti lo definisce “per niente problematico”. Tuttavia, le difficoltà professionali segnalate sono tutt'altro che trascurabili. In primo luogo, emerge la “mancanza di tempo per la formazione in itinere” (37,5%), seguita dallo “scarso coordinamento con i colleghi” (25%) come di seguito riportato:

Nella sezione 3: **“Clima relazionale e benessere professionale” (fig. 19)**

SEZIONE 3 – CLIMA RELAZIONALE E BENESSERE PROFESSIONALE

8 risposte

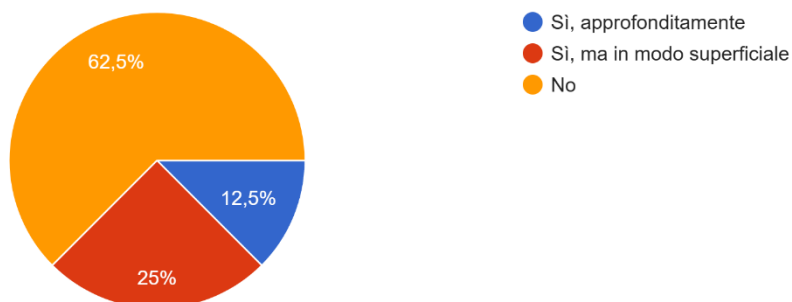


Un dato chiaro, esprime di una mancanza di azioni volte a perseguire un benessere professionale all'interno di percorsi formativi che vedono i docenti confrontarsi sull'esperienza e sui vissuti, contrastando sentimenti di fatica e smarrimento (Striano, 2021).

Nella sezione 4: **“Conoscenza e percezione del pedagogo scolastico” (fig.20)**

SEZIONE 4 – PERCEZIONE DEL RUOLO DEL PEDAGOGISTA SCOLASTICO

8 risposte



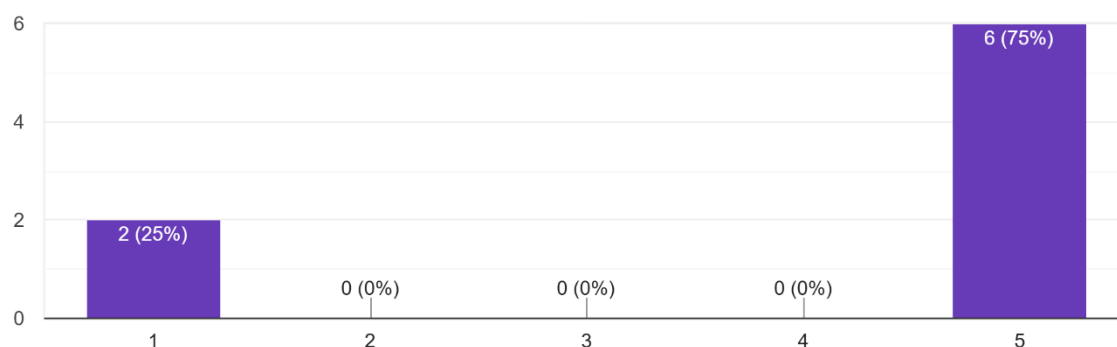
Un elemento rilevante emerso dall'indagine riguarda la scarsa conoscenza della figura del pedagista scolastico:

- il 62,5% dei rispondenti dichiara di non conoscerla;
- il 25% solo in modo superficiale.

Tuttavia, nonostante questo deficit informativo, tutti i docenti attribuiscono, come riportato nella figura 21:

Quanto ritieni utile il supporto di un pedagista nella tua attività professionale?

8 risposte



al supporto del pedagista una valenza positiva:

- il 75% lo ritiene “molto utile”;
- il restante 25% “abbastanza utile”.

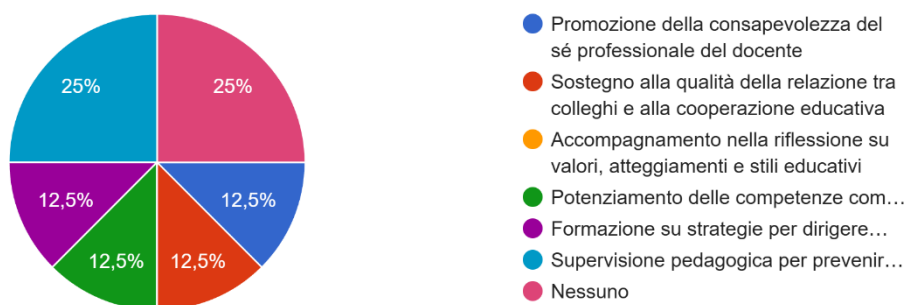
Ciò suggerisce che la figura del pedagista, se adeguatamente introdotta e chiarita nelle sue funzioni, possa essere accolta con interesse come risorsa strategica nella scuola, in linea con quanto auspicato da Rivoltella (2016), il quale propone di superare la logica della formazione episodica a favore di presidi permanenti di consulenza educativa e riflessione pedagogica.

Le aree in cui i docenti dichiarano di attendersi un contributo significativo dal pedagista scolastico evidenziano una forte attenzione alla dimensione personale e relazionale.

Le risposte si concentrano principalmente su due ambiti come riportato nella figura 22:

In quali ambiti il pedagogo può offrire un contributo significativo nella scuola, con particolare attenzione allo sviluppo personale e relazionale del docente?

8 risposte



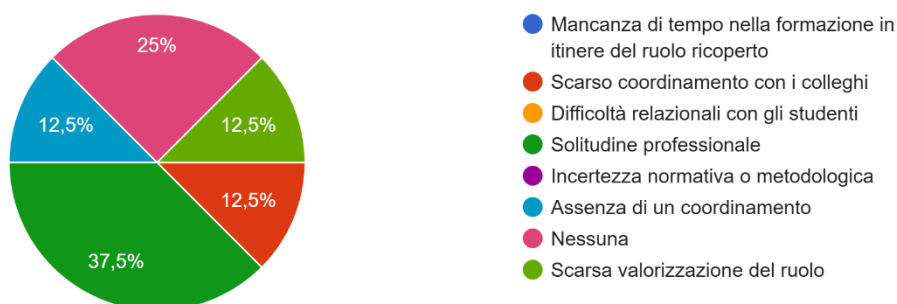
- la promozione della consapevolezza del sé professionale (25%);
- la supervisione pedagogica per prevenire l'affaticamento e gestire le criticità educative (25%).
- seguono, con percentuali pari (12,5%), il sostegno alla qualità delle relazioni tra colleghi, l'accompagnamento nella riflessione su valori e stili educativi, il potenziamento delle competenze comunicative e relazionali e la formazione alla gestione del sé nella pratica didattica.

Questi risultati confermano quanto sostenuto da Mortari (2003), che sottolinea la necessità per il docente di un lavoro di cura riflessiva su di sé, finalizzato a coniugare intenzionalità educativa, coerenza valoriale e capacità di ascolto. Il pedagogo, in questo senso, si configura come facilitatore di processi di consapevolezza e promotore di una professionalità dialogica e trasformativa (Perrenoud, 2001).

Infine, non perché gli altri quesiti non fossero importanti, il dato riportato nella figura 23:

Quali sono le principali difficoltà che incontri?

8 risposte



Questa domanda rivela che le difficoltà più significative percepite dai docenti sono:

- la mancanza di tempo per la formazione continua nel loro ruolo specifico (37.5%);
- la solitudine professionale (37.5%)
- un quarto dei docenti (25%) dichiara di non incontrare difficoltà.

Meno frequenti, ma comunque presenti, sono le percezioni di scarso coordinamento con i colleghi, difficoltà relazionali con gli studenti e scarsa valorizzazione del ruolo, ciascuna indicata dal 12.5% dei rispondenti.

L'idea dello sportello pedagogico in generale si inserisce nella prospettiva di un l'approccio democratico e partecipativo di Dewey, secondo cui "la scuola è uno spazio di esperienza e azione sociale, dove apprendere significa partecipare attivamente alla vita della comunità" (Dewey, 1949), l'idea dello sportello pedagogico si inserisce coerentemente in questa prospettiva. Si configura infatti come un dispositivo orientato a favorire l'autonomia, la riflessività e il senso di appartenenza, tanto negli studenti quanto nei docenti.

L'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario ex ante, ovvero quello somministrato prima dell'avvio dell'indagine sul campo, delinea a tal proposito, un contesto professionale e culturale ricettivo rispetto all'introduzione di uno sportello di consulenza pedagogica scolastica, capace di integrarsi con le funzioni del docente tutor, dell'orientatore e del dirigente scolastico.

I risultati raccolti, fanno emergere un segnale molto chiaro, ovvero: la disponibilità ad accogliere un nuovo dispositivo pedagogico come lo sportello di consulenza pedagogica, dall'altra parte un forte bisogno di dedicarsi del tempo per la propria crescita professionale.

Dunque, un riconoscimento della figura del pedagista, quale valore aggiunto nella comunità scolastica, che può offrire, soprattutto nei percorsi di accompagnamento riflessivo, nella cura del sé professionale e nella promozione del benessere nei contesti scolastici.

Questo dato si conferma in linea con quanto emerso da precedenti rilevazioni rivolte ai docenti tutor e orientatori della Capitanata.

In tale quadro, l'attivazione dello sportello pedagogico si configura come una risposta coerente e mirata ai bisogni espressi, in piena sintonia con i presupposti della pedagogia della formazione e con una visione della professionalità docente intesa come esercizio riflessivo e relazionale, aperto al dialogo e al miglioramento continuo.

4.3 Le griglie di autovalutazione ex ante e post ante. Riflessioni evolutive dei docenti coinvolti

Oltre al questionario un ruolo importante nella rilevazione dei dati hanno giocato le griglie di autovalutazione somministrate ai docenti partecipanti alla indagine sul campo, con l'obiettivo di illustrare il percorso di crescita e trasformazione professionale e personale.

L'analisi è stata strutturata in una duplice prospettiva: il momento "Ex Ante", che fotografa la situazione dei docenti prima dell'implementazione dello sportello di consulenza pedagogica, e un momento "Post Indagine sul campo", che fotografa il punto di vista dei docenti al termine del percorso.

La fotografia "Ex Ante" si basa su evidenze emerse dal questionario iniziale nel quale si rilevano carenze nella preparazione professionale dl docente tutor e docente orientatore e sentimenti di: solitudine, incertezza e un diffuso malessere psicologico legato alle sfide del ruolo docente, inclusa la gestione di studenti in difficoltà e la mancanza di coordinamento nel team in virtù de ruolo occupato.

Queste criticità sono state tradotte in simulazioni di punteggi e risposte qualitative che riflettono un bisogno latente di supporto e strumenti efficaci.

La fotografia "Post Indagine sul campo", al contrario, evidenzia un esito positivo dell'intervento pedagogico. Attraverso l'analisi di dati quantitativi e qualitativi, si mira a dimostrare come il supporto offerto dallo sportello abbia condotto a un netto miglioramento del benessere personale, a una crescita della qualità professionale, a una maggiore performance didattica e relazionale tra docenti e docenti-studenti, e al superamento del senso di solitudine e frustrazione.

4.3.1 Costruzione e validazione degli item delle griglie di autovalutazione

Le griglie di autovalutazione sono state elaborate a partire da una matrice teorica e metodologica integrata, che combina la pedagogia riflessiva (Schön, 1983), la pedagogia trasformativa (Mezirow, 2003) che si interseca con la dimensione emotiva e riflessiva del docente (Dato, 2019) da cui si vuole giungere ad una dimensione empirica-riflessiva del suo divenire e agire nel contesto.

Gli item, dunque, sono stati formulati secondo un criterio induttivo-deduttivo: da un lato fondati sui riferimenti teorici, dall'altro derivati dalle criticità emerse nel questionario ex ante, per garantire coerenza tra bisogni rilevati e dimensioni esplorate.

Nello specifico:

- Griglia “Autovalutazione del Sé personale e professionale”: gli item sono stati costruiti partendo da domande-stimolo di tipo narrativo, derivate dalla metodologia autobiografica (Demetrio, 1996) e dalla pedagogia riflessiva (Schön, 1983). L'obiettivo era favorire una ricostruzione di senso del proprio percorso personale e professionale attraverso il racconto di sé, collegando scelte, relazioni e contesto. Gli item (“Quale aggettivo esprimerebbe per il suo Sé personale?”, “Che voto si darebbe da 1 a 10?”) invitano alla metacognizione identitaria, trasformando l'autovalutazione in esercizio narrativo, non in misura standardizzata. La scala (1–10) è stata adottata per permettere una percezione fine del cambiamento personale nel tempo.
- Griglia “Competenze strategiche per dirigere sé stessi”: la costruzione di questa griglia si è ispirata al modello del Career Construction Theory di Savickas e Porfeli (2012), integrando al suo interno aspetti di richiamo alle *life skills* dell'OMS (1993). Gli item progettati riflettono quattro assi su cui delineare la riflessione: progettualità, responsabilità, autoefficacia e resilienza. Ad esempio, “Ho immaginato il mio futuro”, “Mi assumo la responsabilità delle mie azioni” o “Sono curioso del nuovo e delle sue opportunità” corrispondono alle aree *concern*, *control*, *curiosity* e *confidence* del modello di Savickas e permettono l'avvio di un processo auto-riflessivo e scevro da condizionamenti o manipolazioni ambientali. Il linguaggio è volutamente semplice e autoreferenziale per stimolare il pensiero prospettico e la capacità di orientamento dei docenti, ponendoli come modelli di autoregolazione educativa;
- Griglia “Gestione della relazione docente-studente”: gli item derivano da un adattamento pedagogico del modello di Litturi & Gomez (2021), integrato con i principi della pedagogia

della cura (Rogers, 1969; Noddings, 2005).

Le voci sono state costruite per esplorare comportamenti concreti osservabili (“Mi rivolgo agli studenti chiamandoli per nome”, “Mostro empatia”, “Considero e affronto disturbi nelle relazioni interpersonali”), ordinati secondo cinque aree: comunicazione educativa, gestione del disagio, clima e inclusione, riconoscimento e motivazione, cura e relazione. Ogni item descrive un *atto educativo* o una *disposizione relazionale*, in modo da consentire al docente di riflettere su pratiche agite e non solo su intenzioni dichiarate.;

- Griglia “Comunicazione efficace”: gli item di questa griglia si ispirano al modello dell’ascolto attivo di Thomas Gordon (1974) e alla comunicazione empatica di Marshall Rosenberg (2001). Le affermazioni (“Faccio domande aperte e non giudicanti”, “Comunico con gioia e motivazione”, “Quando comunico cerco di mettermi nei panni dell’altro”) sono state costruite per stimolare una riflessione sulle modalità comunicative effettivamente agite in aula. L’impianto triadico *sempre–poco–nulla* facilita un’autovalutazione intuitiva ma consapevole. La presenza di uno *spazio aperto finale* (“Osservazioni” e “Strategie di miglioramento”) risponde al principio della *riflessione-in-azione* (Schön, 1983), favorendo l’autoregolazione professionale;
- Griglia “Valori e atteggiamenti del docente”: gli item di questa griglia riprendono il lavoro di Litturi & Gomez (2021), integrando alcuni riferimenti sulla responsabilità professionale del docente (Mortori, 2008) e sulla dimensione valoriale (Hargreaves, 2001). Infatti, il focus di autovalutazione è stato posto sui valori del docente e sulle sue posture educative adottate, con l’intento di sostenere la costruzione di un’identità professionale coerente e relazionale.

- Griglia “Modello Uffe Elbæk”: l’adattamento del modello quadripolare di Elbæk (2003): ha dato la possibilità di avviare un processo autovalutativo e di posizionamento di sé nell’ambiente mediante una serie di domande stimolo di tipo quantitativo, come ad esempio: “Ti senti più squadra o individualista?”, “Ti orienti più al corpo o allo spirito?”; di tipo qualitativo: “Come mi vedo”, “Cosa mi impedisce di essere come vorrei?”. Domande che consentono di rompere con la frammentazione tra ciò che si è e ciò che lo impedisce di esserlo all’interno del contesto scolastico

Tutte le griglie di autovalutazione proposte, hanno garantito la possibilità per il docente di mettersi in ascolto, di uscire da posizioni autorevoli e marginali, entrando in dinamiche di condivisione e confronto.

4.3.2 Analisi delle griglie di autovalutazione

L'analisi dei dati raccolti mediante le sei griglie di autovalutazione è stata condotta secondo una metodologia mista, che integra approcci quantitativi e qualitativi (Creswell & Plano Clark, 2018). Tale scelta risponde alla necessità di cogliere, da un lato, le variazioni numeriche nelle percezioni dei partecipanti, e dall'altro, le trasformazioni linguistiche e semantiche nei loro vissuti professionali.

Sul piano quantitativo, i punteggi delle griglie con scala Likert (0–3 o 1–10) sono stati analizzati attraverso statistiche descrittive: frequenza dei valori nelle risposte, medie e distribuzioni percentuali, al fine di costruire una rappresentazione chiara e sintetica dell'evoluzione delle competenze tra la fase *ex ante* e quella *post indagine sul campo*.

I punteggi sono stati rappresentati graficamente mediante l'utilizzo di grafici, diagramma radar e tabelle per la raccolta dei contenuti qualitativi in modo tale da rendere esplicita e visiva l'evoluzione o involuzione del processo osservato: difficoltà, incertezza o isolamento a un linguaggio più centrato sulla consapevolezza, la collaborazione e l'autoefficacia.

Sul piano qualitativo, le sezioni aperte delle griglie hanno dato la possibilità di individuare i nuclei ricorrenti delle osservazioni e delle strategie di miglioramento (Braun & Clarke, 2006).

L'analisi di ciascuna griglia:

- autovalutazione del sé personale e professionale;
- competenze strategiche;
- relazione docente-studente;
- comunicazione efficace;
- valori e atteggiamenti;
- modello di Uffe Elbæk

Tali griglie, saranno analizzate in base alle risposte fornite dai partecipanti alla ricerca mediante un'analisi qualitativa e quantitativa e comparativa tra la fase *ex* e *post ante*. Questa metodologia consentirà di fornire una rappresentazione in tabella e quantificabile dell'impatto atteso del progetto per la tesi.

Nello specifico, per le voci delle griglie che prevedevano scale di valutazione numeriche (es. da 0 a 3 o da 1 a 10), sono stati assegnati punteggi in base alle risposte pervenute dal campione composto da 8 docenti. Possiamo dire, dunque che dalla:

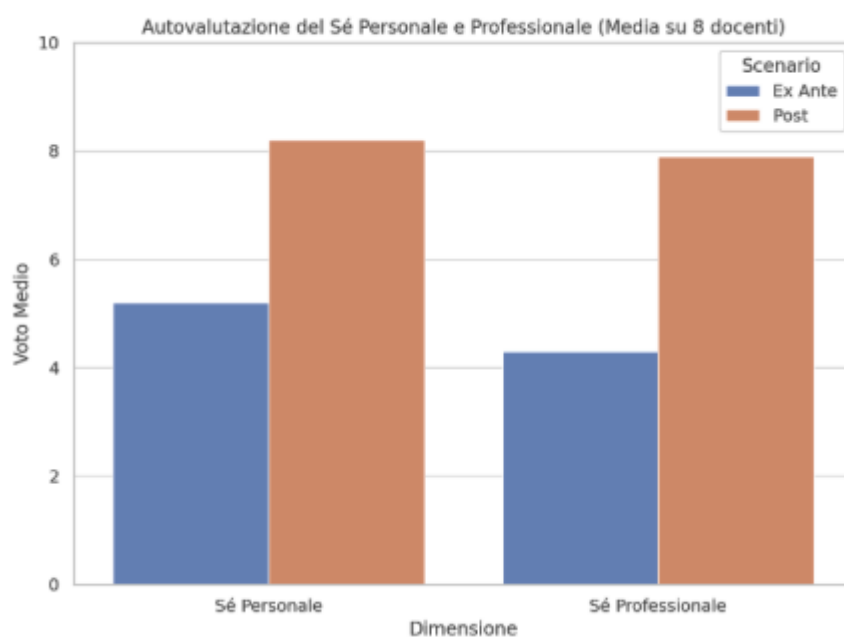
- Fotografia Ex Ante emerge un trend coerente con le percentuali di disagio, carenza o incertezza emerse dai questionari iniziali (es. la percentuale di docenti che si sentivano "Per niente" o "Poco" preparati ha influenzato la media dei voti bassi).
- Fotografia Post Indagine sul campo emerge un netto miglioramento, in linea con gli obiettivi di potenziamento delle competenze e di aumento del benessere attesi dalla indagine sul campo.

Per le domande aperte, invece, i contenuti emersi, sono stati raggruppati all'interno di tabelle ed elaborati mediante delle sintesi testuali che riproducessero il tipo di risposte attese nei due scenari, focalizzando l'attenzione ai passaggi (prima e dopo) indagine. Nello specifico, si è posto l'attenzione al linguaggio fonte di espressione di: difficoltà, isolamento, traguardi raggiunti senso di efficacia e benessere.

Questo processo di simulazione, pur non basandosi su dati empirici diretti post-intervento, fornisce un modello predittivo e illustrativo dell'efficacia attesa del progetto.

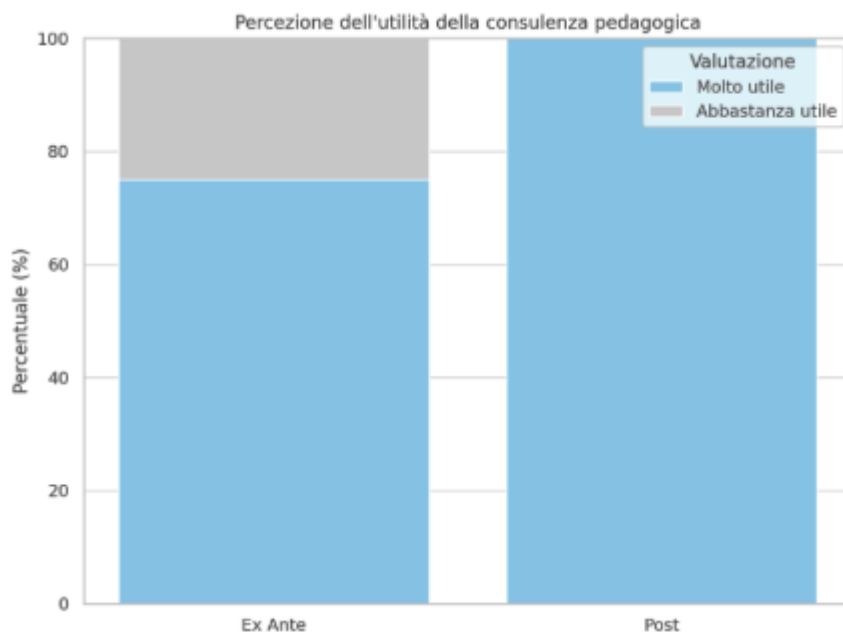
Di seguito procediamo con l'analisi delle griglie inerente: **Autovalutazione del Sé Personale e Professionale (vedi Appendice 4).**

Fig. 24



- Autovalutazione del Sé Personale e Professionale: mostra l'incremento significativo dei punteggi medi da ex ante a post indagine sul campo, con un miglioramento di +3.0 punti per il Sé Personale e +3.6 per il Sé Professionale.

Fig.25

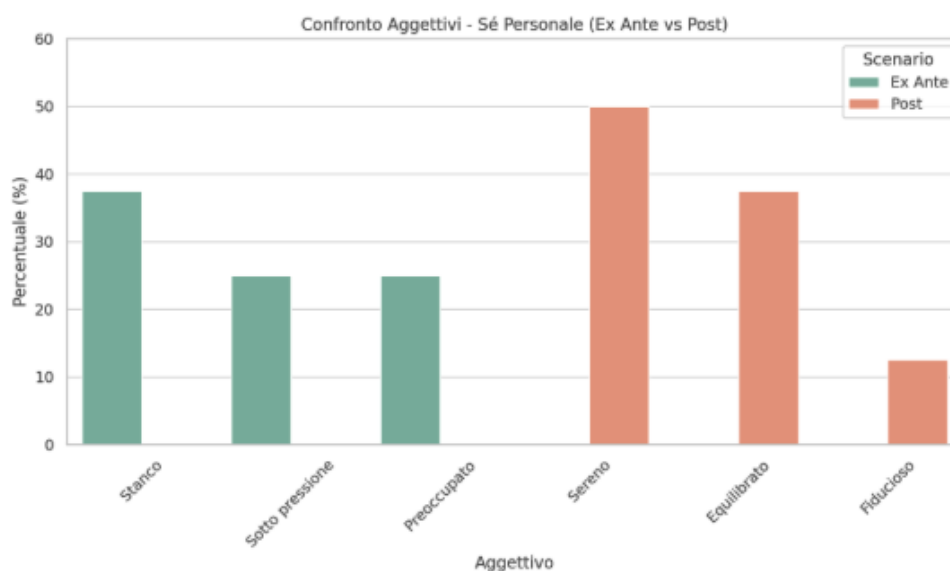


- Percezione dell'utilità della consulenza pedagogica: illustra il passaggio da una percezione già alta (75% "molto utile") a un consenso unanime (100%) dopo la indagine sul campo.

Dall'analisi comparativa tra lo scenario *ex ante* e quello *post indagine sul campo*, ci restituisce un chiaro segnale di un cambiamento significativo nella percezione di sé da parte dei docenti coinvolti, sia sulla dimensione personale che professionale. In termini di percentuale, i punteggi medi assegnati all'autovalutazione del Sé Personale sono passati da **5.2 a 8.2** (+3.0), mentre quelli relativi al Sé Professionale da **4.3 a 7.9** (+3.6), testimoniando un marcato miglioramento del benessere individuale e della fiducia nella propria funzione educativa.

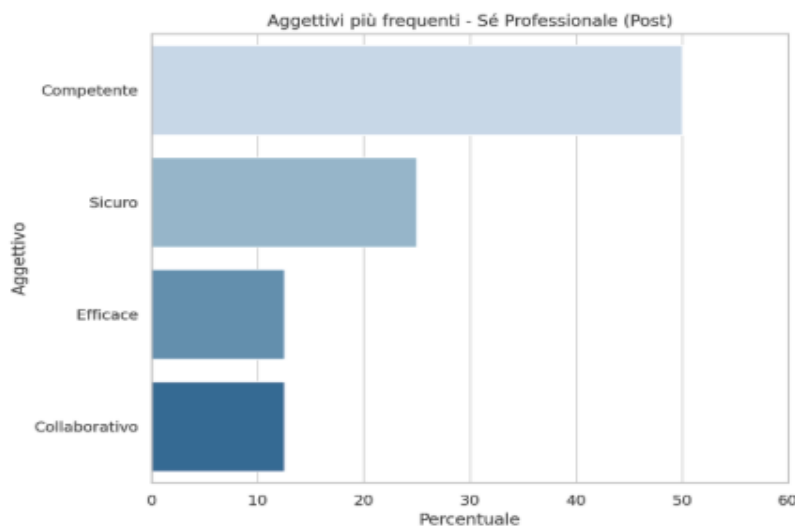
Analizzando la distribuzione degli aggettivi, emerge tale quadro:

Fig.26



- **Sé Personale - Ex Ante vs Post:** si nota il passaggio da stati di malessere come *stanco*, *sotto pressione* e *preoccupato* a condizioni di benessere come *sereno*, *equilibrato* e *fiducioso*;

Fig. 27



- **Sé Professionale - Post:** evidenzia una percezione rafforzata della propria efficacia nel ruolo, con aggettivi come *competente*, *sicuro*, *efficace* e *collaborativo*.

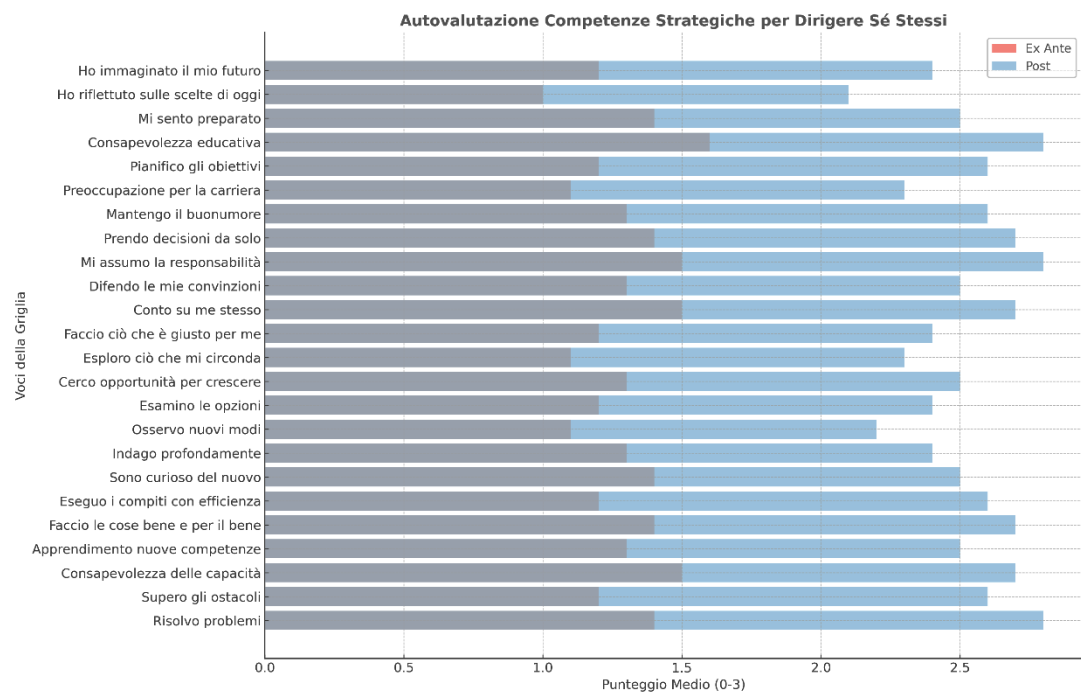
A livello qualitativo, gli aggettivi più ricorrenti nella fase *ex ante* delineano uno stato di disagio e pressione (*stanco*, *sotto pressione*, *preoccupato*) e una condizione professionale segnata da *incompletezza*, *isolamento* e *incertezza*. Tali indicatori riflettono una condizione di malessere diffuso e una percezione di inefficacia legata al proprio ruolo.

A conclusione dell'indagine sul campo condotta, gli aggettivi che i docenti utilizzano per descrivere il proprio stato personale e professionale, fanno richiamo ad una condizione di serenità e di fiducia, sostenuti da uno spirito di collaborazione, condivisione ed efficacia nel contesto scolastico. Una spinta che consente il superamento della solitudine professionale, a favore di una maggiore apertura relazionale e condivisione.

Infine, l'utilità della consulenza pedagogica ha registrato un consenso crescente e unanime: dal **75% che la riteneva “molto utile” ex ante**, si è passati a un **100% di giudizi positivi post indagine sul campo**. Un risultato a conferma del bisogno che i docenti sentono di avere all'interno della scuola e di quanto questo incida fortemente sul benessere professionale.

Procedendo con l'analisi delle griglie, passiamo a quella delle **Competenze strategiche per dirigere sé stessi (Appendice 9):**

Fig.27



In

percentuale abbiamo tale rappresentazione dei dati mostrati nella **Fig. 28:**

Calcolo delle Percentuali per ciascun Punteggio (Base 8 docenti):

Voce	% (0) Per nulla	% (1) Poco	% (2) Abbastanza	% (3) Molto
1. Ho immaginato il mio futuro	50%	37.5%	12.5%	0%
2. Mi sento preparato ad affrontare il futuro	62.5%	25%	12.5%	0%
3. Mi impegno nel mantenere il buonumore mentre sono in classe	37.5%	50%	12.5%	0%
4. Apprendimento di nuove competenze e strategie	37.5%	37.5%	25%	0%
5. Mi assumo la responsabilità delle mie azioni	12.5%	25%	50%	12.5%

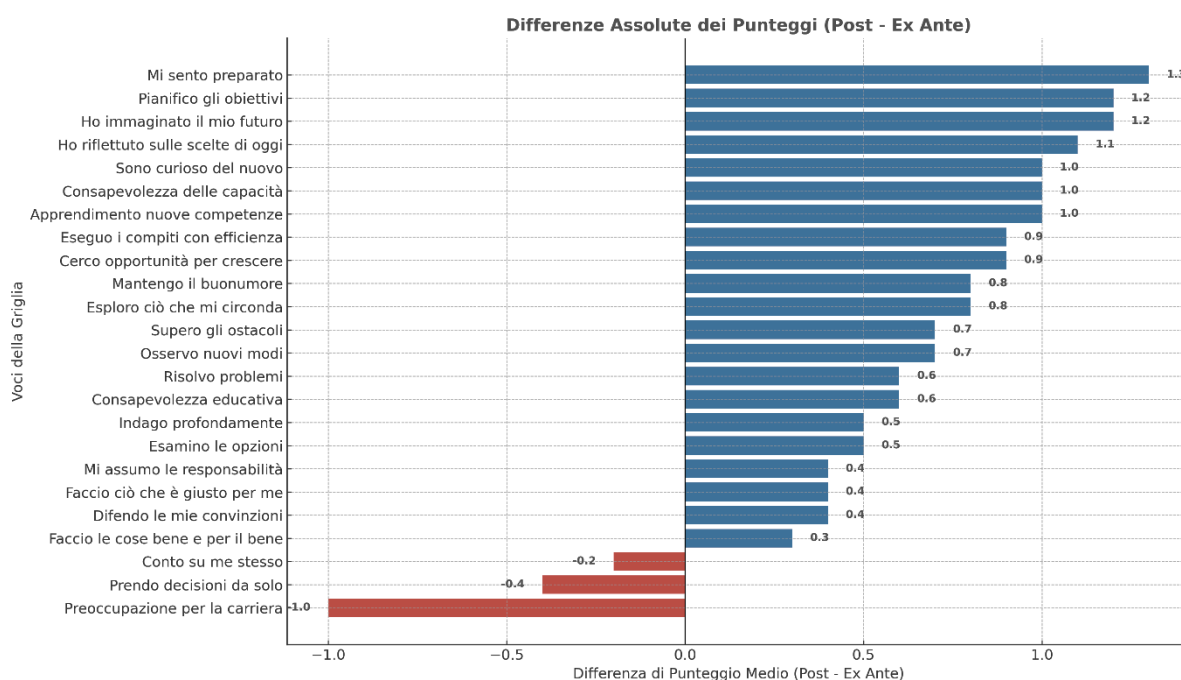
Nella fase iniziale dell'indagine, il quadro che emerge dalla distribuzione dei punteggi restituisce l'immagine di un corpo docente segnato da fragilità profonde e diffusi vissuti di insicurezza. La maggior parte delle risposte si colloca infatti nei livelli più bassi della scala (0 e 1), evidenziando una percezione di sé centrata sul limite, sull'inadeguatezza, sull'assenza di visione.

Le voci che sollecitano la capacità di progettare il proprio futuro, di riflettere sulle scelte compiute o da compiere, di assumere con lucidità la responsabilità del proprio agire professionale, raccolgono perlopiù valutazioni minime. Si avverte, in filigrana, la difficoltà a costruire traiettorie intenzionali, il senso di spaesamento, l'incertezza nel delineare una direzione. La progettualità risulta inceppata, quasi come se il tempo del pensiero fosse stato schiacciato dalla pressione dell'urgenza quotidiana.

Una criticità che riflette una fragilità del docente espressa da un umore sottotono, sulla fatica emotiva e del prendersi cura degli altri con ricadute performative che affievoliscono il desiderio di esercitare il ruolo e la funzione docente.

A livello intermedio (punteggio 2), compaiono alcune aperture, seppur timide: si intravedono spunti di consapevolezza rispetto alla responsabilità personale e alla capacità di decidere autonomamente, ma restano ombre di incertezza che ne limitano l'efficacia.

Alcuni segnali di osservazione critica del contesto iniziano ad affiorare, suggerendo che, pur dentro un quadro critico, permane una potenzialità trasformativa non del tutto sopita come mostrato nella **Fig. 29**:



Che da una proiezione più efficace e dettagliata come dimostrata nella **Fig. 30**:

Calcolo delle Percentuali per ciascun Punteggio (Base 8 docenti):

Voce	% (0) Per nulla	% (1) Poco	% (2) Abbastanza	% (3) Molto
1. Ho immaginato il mio futuro	0%	12.5%	37.5%	50%
2. Mi sento preparato ad affrontare il futuro	0%	12.5%	37.5%	50%
3. Mi impegno nel mantenere il buonumore mentre sono in classe	0%	0%	50%	50%
4. Apprendimento di nuove competenze e strategie	0%	0%	25%	75%
5. Mi assumo la responsabilità delle mie azioni	0%	0%	25%	75%
6. Sono preoccupato per la mia carriera	75%	25%	0%	0%

Al termine del percorso sperimentale, il panorama che emerge dalla distribuzione dei punteggi appare radicalmente mutato. Le risposte si concentrano ora in larga parte sui livelli alti della scala (2 e 3), testimoniando un cambiamento profondo nella percezione di sé e delle proprie capacità. Dove prima si annidavano esitazioni e incertezze, affiorano ora consapevolezza, fiducia, progettualità.

I docenti si raccontano con enfasi e un forte senso di determinazione perché si sentono in grado di assumersi una nuova responsabilità, anzi, una rinnovata responsabilità, facendo leva su stessi e su gli altri in quanto risorsa e sostegno. In particolare, questa sicurezza trova riflesso sulla competenza educativa e professionale, sulla capacità del docente di riflettere, rileggere l'esperienza vissuta e ricalibrare il proprio agire con rinnovato entusiasmo e motivazione, esplorando nuove strategie, e soluzioni lontane da schemi rigidi e standardizzati che lo rendevano vulnerabile.

Un *modus operandi* e pensandi che porta il docente a dichiarare di gestire meglio e con maggiore efficacia il tempo professionale perché il “tempo pedagogico”, quella della consulenza pedagogica è permesso la fuoriuscita da una dimensione schiacciata dall'urgenza di insegnare, ripristinando quella della qualità, del discernimento e della presenza, riducendo stati d'ansia e paura per il fallimento.

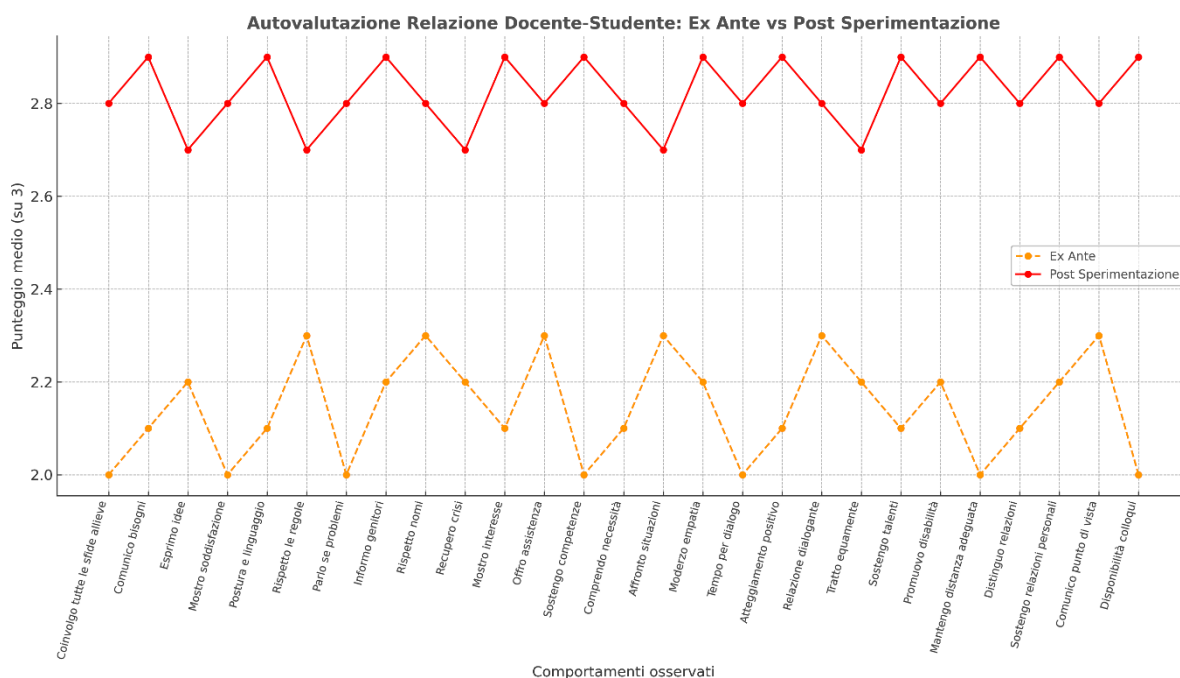
In definitiva, la curva post-indagine sul campo restituisce l'immagine di una crescita maturata, non determinata ma desiderata

Proseguendo con l'analisi delle griglie di autovalutazione, per valutare l'efficacia dell'intervento formativo e riflessivo rivolto ai docenti tutor e orientatori dell'ITET “Dante Alighieri” di Cerignola, è stata adottata una griglia di autovalutazione: **“Gestione della relazione docente-studente”** (vedi **Appendice 8**) strutturata su 30 indicatori comportamentali, raggruppati in cinque aree tematiche: comunicazione educativa, gestione del disagio, clima e inclusione, riconoscimento e motivazione, cura e relazione.

Ciascun indicatore è stato valutato dai docenti secondo una scala da 1 (mai) a 4 (sempre), sia prima dell'intervento (fase *ex ante*) che al termine del percorso (fase *post*).

L'obiettivo era evidenziare potenziali mutamenti nella percezione della propria efficacia relazionale, nella gestione delle dinamiche di classe e nell'adozione di pratiche educative intenzionali e riflessive.

L'analisi comparativa dei dati *ex ante* e *post* ha permesso di evidenziare gli ambiti di maggiore criticità iniziale e le aree in cui si è registrata una crescita più marcata, offrendo una restituzione sia quantitativa sia qualitativa dell'impatto della indagine sul campo come riportato nella **Fig. 31**



Lo scenario **Ex Ante** ci offre tale quadro:

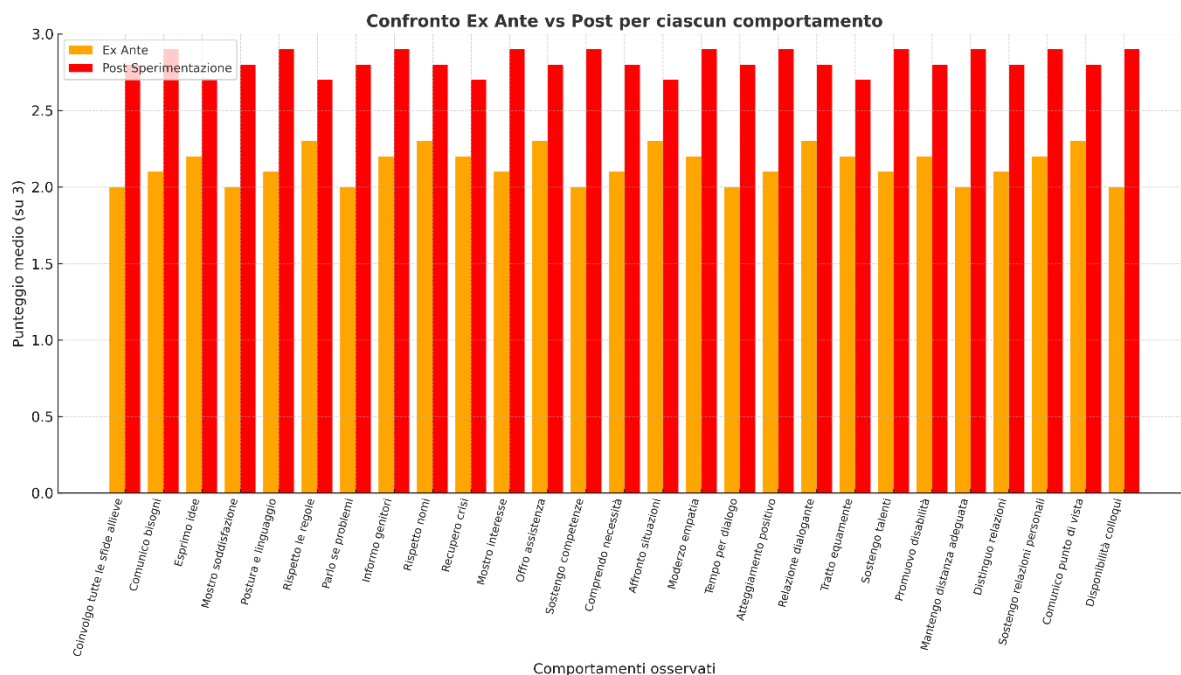
- Il punteggio medio si colloca tra 1.0 e 2.6, con criticità più evidenti nei comportamenti legati alla gestione del disagio (es. "Reagisco a rischio/disagio", "Tempo per colloqui", "Tematizzo clima");
- I punteggi più alti (2.4–2.6) riguardano aspetti più formali o routinari (es. ricordare e usare i nomi, atteggiamento positivo, riconoscere l'autonomia);
- Le aree critiche evidenziano insicurezza e mancanza di strumenti specifici per affrontare situazioni relazionali complesse.

La fotografia **Post Indagine sul campo**:

- I punteggi si alzano, stabilendosi quasi tutti tra **2.4 e 2.9**, con miglioramenti molto marcati anche nelle voci precedentemente più deboli;
- Le maggiori crescite si osservano nelle aree di:
 - **Gestione del disagio** (da 1.5 a 2.5)
 - **Empatia e relazioni significative**
 - **Disponibilità al colloquio** (da 1.2 a 2.0)
 - **Promozione del peer-support e tematizzazione del clima di classe**

Questo indica una **evoluzione nella consapevolezza professionale**, con passaggio da interventi generici e reattivi a pratiche intenzionali e strutturate.

Nella **Fig. 32** si vuole dare luce ai miglioramenti ottenuti tra le due fasi:



Il grafico mostra in maniera immediata il salto qualitativo tra la fase ex ante e post indagine sul campo per ciascuna voce osservata nella griglia di autovalutazione.

Ogni comportamento mostra un incremento, in alcuni casi anche superiore al 40%, a testimonianza della **ricaduta significativa dell'intervento pedagogico** nella gestione della relazione docente-studente.

Nello specifico, si riporta nella tabella presentata nella **Fig. 33** quei comportamenti che hanno subito un cambiamento durante le due fasi:

Comportamento	Ex Ante	Post	Incremento (%)
Motivo lode/disapprovazione	1.9	2.7	+42.1%
Reagisco in modo adeguato a situazioni di disagio	1.5	2.5	+66.7%
Coinvolgo tutti/e gli/le allievi/e	2.0	2.8	+40.0%
Esprimo lode per i comportamenti	2.1	2.9	+38.1%
Considero e affronto disturbi relazionali	1.5	2.3	+53.3%

L'incremento più netto si osserva nei comportamenti che prima della indagine sul campo risultavano più critici. In particolare:

- **La gestione del disagio** e della **disapprovazione motivata** sono passate da aree di incertezza a punti di forza, segnalando una vera evoluzione professionale.
- Il **coinvolgimento attivo degli studenti**, la **lode sistematica** e l'**affronto dei disturbi relazionali** si sono rafforzati, indicando una maggiore consapevolezza e operatività nella costruzione di un clima inclusivo e relazionale.

Inoltre, vi sono alcuni comportamenti che hanno determinato un intervento quantitativo maggiore in termini di consulenza pedagogica come si riporta la tabella **Fig. 34**:

Area Tematica	Media Ex Ante	Media Post	Incremento (%)
Gestione del disagio	1.66	2.42	+45.78%
Clima e inclusione	1.90	2.59	+36.09%
Comunicazione	2.03	2.65	+30.86%
Riconoscimento e motivazione	2.21	2.81	+27.10%
Cura e relazione	2.08	2.63	+26.40%

In particolare possiamo osservare:

- Gestione del disagio³⁹ è l'area che ha beneficiato maggiormente dell'intervento, con un incremento superiore al 45%. Questo conferma l'impatto della formazione e del supporto pedagogico nel fornire strumenti per affrontare situazioni complesse;
- Anche clima e inclusione mostrano un miglioramento sostanziale (+36%), riflettendo un'attenzione più strutturata al benessere del gruppo classe;
- Le aree legate alla comunicazione educativa e al riconoscimento motivazionale migliorano anch'esse significativamente, potenziando l'efficacia relazionale del docente.

I dati raccolti rivelano un incremento significativo nella qualità della relazione docente-studente al termine della indagine sul campo.

In particolare, dall'indagine emerge un miglioramento pari al 45,78% nella gestione del disagio, confermando l'efficacia degli strumenti e delle pratiche apprese.

Con questo possiamo affermare che tutte le aree tematiche hanno registrato miglioramenti consistenti, con un impatto evidente sulla costruzione di un clima comunicativo tra i docenti più significativo, ricco di pensieri riflessivi e vedute di speranza confermando un senso di efficacia.

³⁹ Chiarimenti in riferimento alla categoria Gestione del disagio.

Gestione del disagio” si fa riferimento ad un'area tematica che raccoglie tutti quei comportamenti e indicatori che fanno riferimento alla **capacità del docente di riconoscere, affrontare e contenere situazioni problematiche**, sia individuali sia del gruppo classe, che possono compromettere il benessere psico-relazionale degli studenti.

In dettaglio, questa categoria all'interno della griglia include comportamenti come:

- Reagisco in modo adeguato a situazioni di disagio o rischio
- Parlo con lo studente se percepisco situazioni a rischio
- Parlo con lo studente se ha problemi personali o familiari
- Informo i genitori se necessario
- Offro forme di assistenza o ascolto
- Mi prendo del tempo per i colloqui individuali

Questi comportamenti sono riconducibili a:

- Capacità di intercettare segnali deboli di malessere
- Attivazione di strategie di **prevenzione del disagio evolutivo**
- Costruzione di un'alleanza educativa con famiglie e studenti
- Cura delle relazioni nei momenti critici

Passando all'analisi della griglia di autovalutazione sulla: **“Comunicazione Efficace”** come riportato in (Appendice 7), essa si presenta come uno strumento utilizzato dai docenti per riflettere sulle proprie modalità comunicative. È composta da 20 competenze chiave, che esplorano:

- Padronanza dei modelli comunicativi (colloqui, lavoro di gruppo, interazioni in aula);
- Tecniche di interazione (uso di domande aperte, ascolto attivo, capacità empatica);
- Gestione delle dinamiche relazionali (coinvolgimento degli studenti, adattamento del linguaggio);
- Valorizzazione del dialogo (apprezzamento delle risposte, stimolo alla riflessione);
- Atteggiamento personale (gioia, motivazione, assenza di superiorità)

Ogni competenza è valutata su una scala da 0 a 3:

0 = nulla

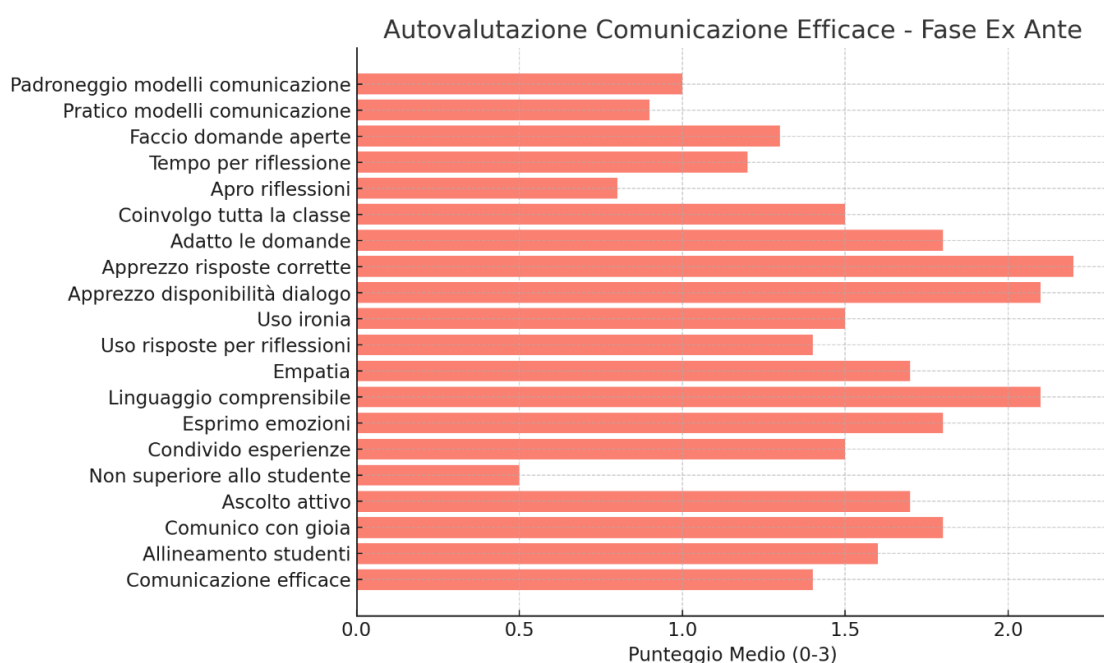
1 = poco

2 = abbastanza

3 = sempre

La griglia è stata somministrata prima (Ex Ante) e dopo (Post Indagine sul campo) un percorso formativo, per monitorare i cambiamenti nelle competenze comunicative dei docenti.

Come possiamo osservare nella **Fig. 35**



Il grafico mette a confronto i punteggi medi (0-3) delle

competenze della **Griglia di Autovalutazione sulla Comunicazione Efficace** nelle fasi:

- **Ex Ante (barra grigia/rossa):** prima dell'intervento formativo
- **Post Indagine sul campo (barra azzurra):** dopo l'intervento formativo

Nella fase **Ex Ante**, il quadro complessivo delle competenze comunicative dei docenti si presentava **disomogeneo e caratterizzato da punteggi mediamente bassi**, compresi prevalentemente tra 1,0 e 2,2 su 3 evidenziando una carenza di utilizzo di una comunicazione riflessiva.

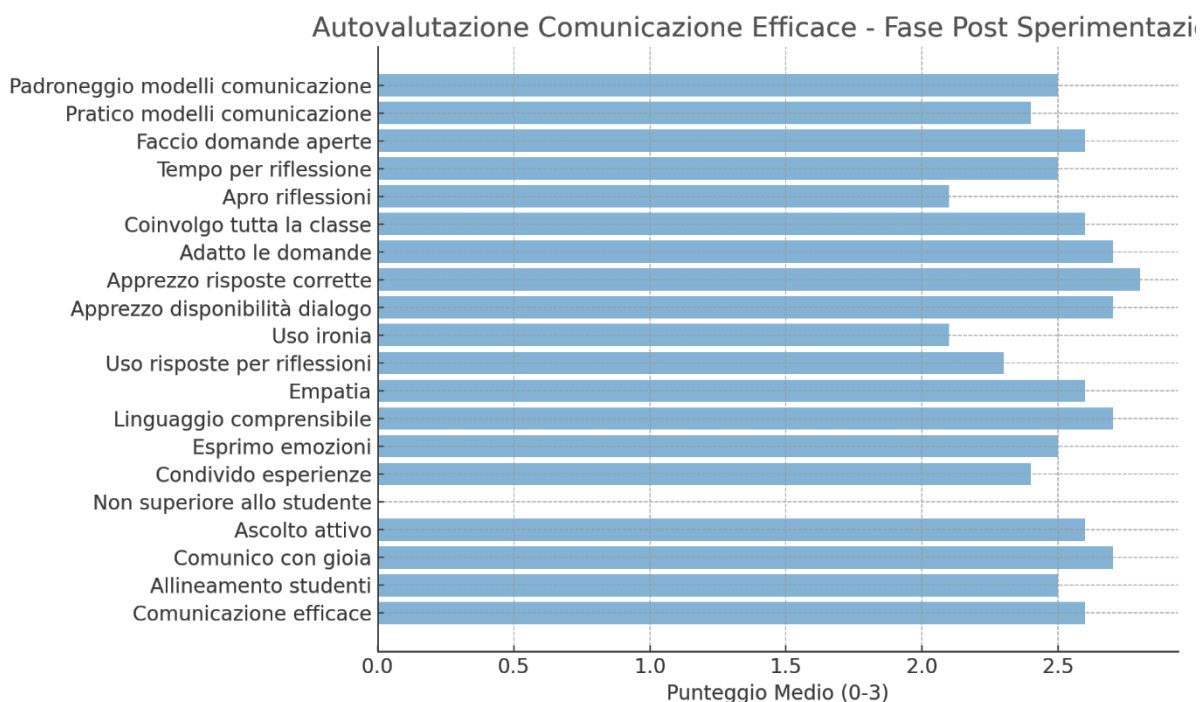
Anche le competenze legate all'attivazione del dialogo riportano punteggi molto bassi, compresi tra 0,8 e 1,4 che esprimono modalità comunicative autoritarie e poco propense alla condivisione.

Anche le domande relative al **coinvolgimento dell'intera classe** hanno riportato dei punteggi piuttosto bassi compresi tra 1,5 e 1,8. Questo ha avuto una forte incidenza sul coinvolgimento degli studenti in aula che li ha visto assumere una posizione poco partecipante.

Sul piano relazionale, l'empatia e l'ascolto attivo erano presenti ma **non applicati con costanza**, mentre l'espressione delle emozioni e la capacità di comunicare con entusiasmo raggiungevano valori medi (1,7–1,8). Si rilevava inoltre, seppur in misura ridotta, un **atteggiamento gerarchico o “dall'alto”** (0,5), che poteva limitare la creazione di un clima realmente paritario e favorevole al dialogo.

La profilazione ex ante, ci restituisce un quadro sulla comunicazione piuttosto **frammentata**, + modalità trasmissive e scarsa padronanza di strumenti comunicativi diversificati. La relazione con gli studenti, sebbene improntata a buona volontà, non sempre riusciva a tradursi in un dialogo autentico e partecipativo.

Mentre nella fase Ex Post come riportato nella **Fig. 36**



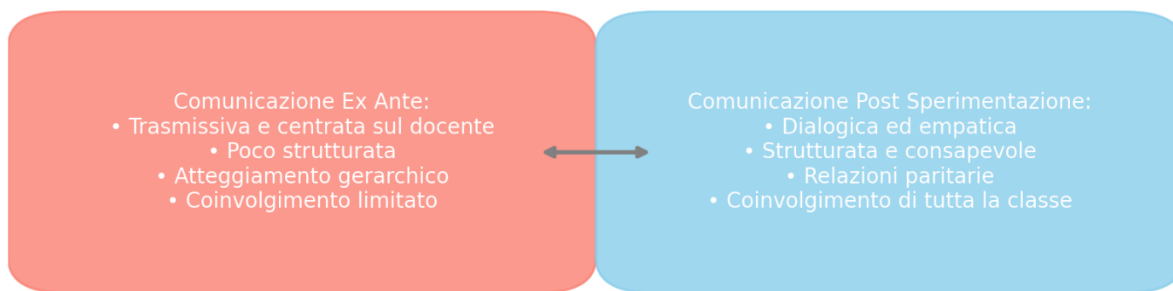
Nella fase Post Indagine sul campo, il profilo delle competenze comunicative appare profondamente trasformato e molto più omogeneo rispetto alla situazione iniziale. I punteggi medi, compresi prevalentemente tra 2,3 e 2,8 su 3, evidenziano un livello di padronanza alto e uniforme su quasi tutte le voci della griglia.

Le competenze metodologiche hanno registrato un miglioramento significativo. Aver compreso “come” attuare una buona comunicazione, ha dato la possibilità di aumentare i valori medi dei modelli comunicativi, raggiungendo i 2,4–2,5 punti, segno che i docenti sanno ora adattare con sicurezza le strategie comunicative ai diversi contesti e tra i propri colleghi.

Le abilità legate al dialogo e alla riflessione sono largamente consolidate: l’uso di domande aperte, che stimolano la riflessione e il dialogo con gli studenti hanno raggiunto punteggi compresi tra 2,3 e 2,6. Questo denota un approccio molto più partecipativo e inclusivo.

Sul piano relazionale, l’empatia, l’ascolto attivo e l’espressione delle emozioni sono diventate pratiche costanti, riscontrando un aumento del punteggio tra: 2,5–2,7. Una incidenza riscontrata anche nella capacità di condividere stati emotivi, quale: gioia, paura, tristezza. Questo ha dato la possibilità di superare quell’atteggiamento gerarchico e autoritario.

A livello qualitativo come riportato nella **Fig. 37**



Evoluzione qualitativa della comunicazione

il passaggio è stato quello da una comunicazione più trasmissiva, centrata sul docente e poco strutturata, a una comunicazione dialogica, empatica e consapevole, capace di coinvolgere gli studenti e di valorizzare le loro risposte. Sono state rafforzate competenze fondamentali come l'uso di modelli comunicativi diversificati, la capacità di porre domande aperte, l'ascolto attivo, l'adattamento del linguaggio ai bisogni dei singoli e l'inclusione di tutta la classe nei processi comunicativi.

In sintesi, i risultati ottenuti confermano una comunicazione percepita come uno strumento di inclusione, motivazione e benessere, non solo per gli studenti ma anche per i docenti stessi, che si sentono più preparati e sicuri nel gestire le dinamiche educative.

Andando avanti, passiamo all'analisi dei risultati della griglia di autovalutazione sui: **“Valori e Atteggiamenti del Docente”** (Appendice 6), confrontando la fase Ex Ante (Pre-Indagine sul campo) con la fase Post Indagine sul campo.

La griglia è composta da **8 competenze** ognuna di questa associata ad un indicatore mediante il quale si vuole indagare la dimensione valoriale e attitudinali del docente, relativi alla relazione educativa, alla gestione del contesto e alla responsabilità professionale.

Le competenze valutate sono:

1. Sensibilità verso i fattori di contesto

- Capacità di comprendere i condizionamenti sociali, culturali e familiari che influenzano il comportamento degli alunni.

2. Rapporto con le famiglie e gli enti del territorio

- Attitudine a costruire relazioni proficue e occasioni di arricchimento reciproco.

3. Sensibilità interpersonale ed aspettative positive

- Capacità di entrare in sintonia con gli alunni e di avere aspettative realistiche e positive.

4. Atteggiamento equilibrato e aspettative inclusive

- Saper mantenere equilibrio e fiducia verso tutti gli studenti, indipendentemente dalle condizioni personali o culturali.

5. Creazione di un ambiente di apprendimento stimolante e sicuro

- Valorizzare le diversità e favorire un clima di fiducia e benessere.

6. Capacità di fronteggiare criticità impreviste

- Gestione delle situazioni stressanti con prontezza ed equilibrio.

7. Responsabilità professionale

- Rispetto dei colleghi, degli alunni, delle famiglie e della deontologia professionale.

8. Cura degli impegni e partecipazione collegiale

- Esecuzione attenta dei propri compiti e collaborazione nelle attività del team docente.

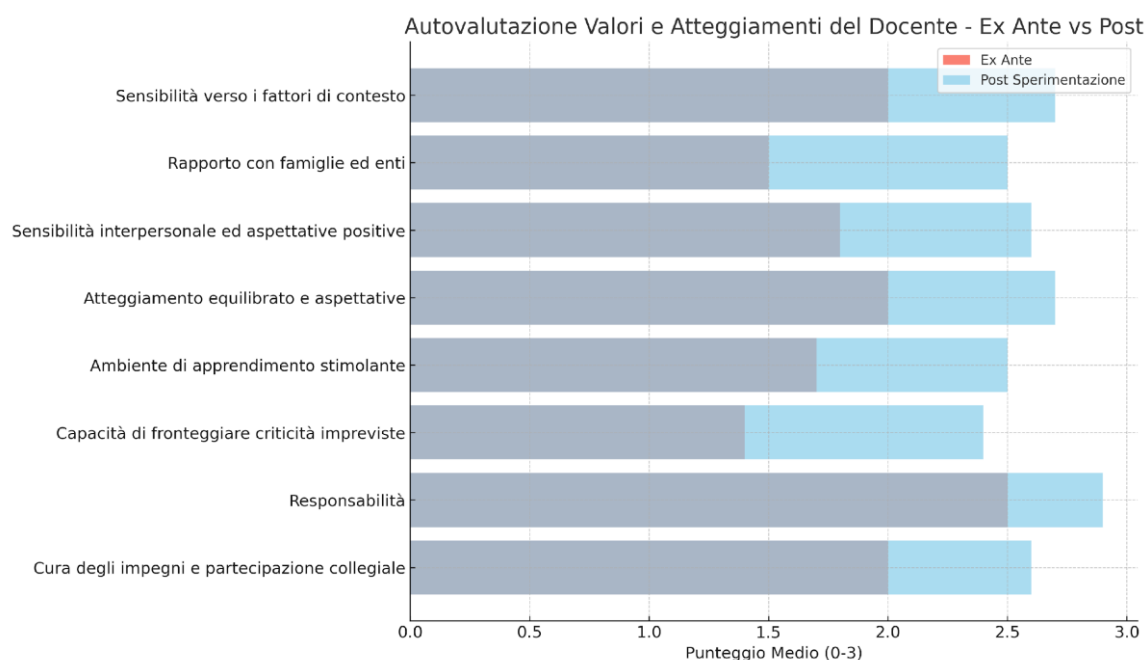
Scala di valutazione

Per ogni competenza, i docenti esprimono un punteggio secondo la seguente scala:

- **3 = Molto**
- **2 = Abbastanza**
- **1 = Poco**
- **0 = Per nulla**

Il punteggio massimo possibile per ogni competenza è quindi **3**.

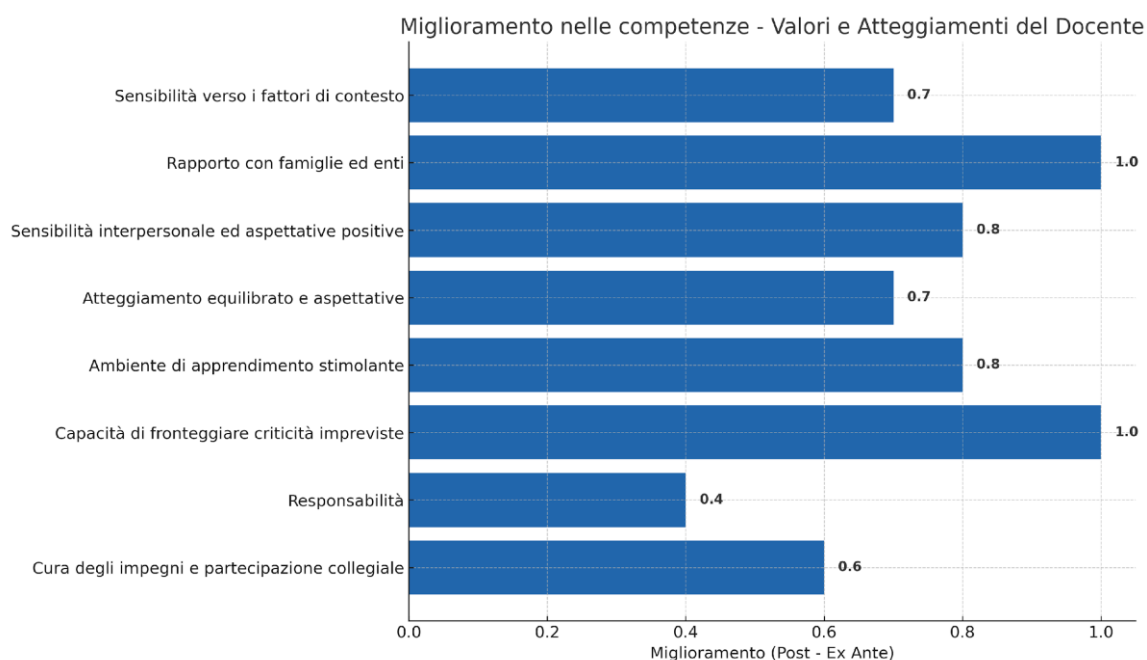
L'analisi mette in evidenza i miglioramenti ottenuti nelle diverse competenze chiave, con grafici e conclusioni qualitative come riportato nella **Fig. 38**



Nella fase **Ex Ante**, i punteggi medi mostravano un quadro complessivamente disomogeneo, con valori oscillanti tra 1,4 e 2,5 su 3.

Alcune aree, come la responsabilità (2,5) e la sensibilità verso i fattori di contesto (2,0), risultavano più solide. Tuttavia, altre competenze fondamentali, come la capacità di fronteggiare criticità impreviste (1,4) o la costruzione di un ambiente di apprendimento pienamente stimolante e sicuro (1,7), apparivano deboli e vulnerabili.

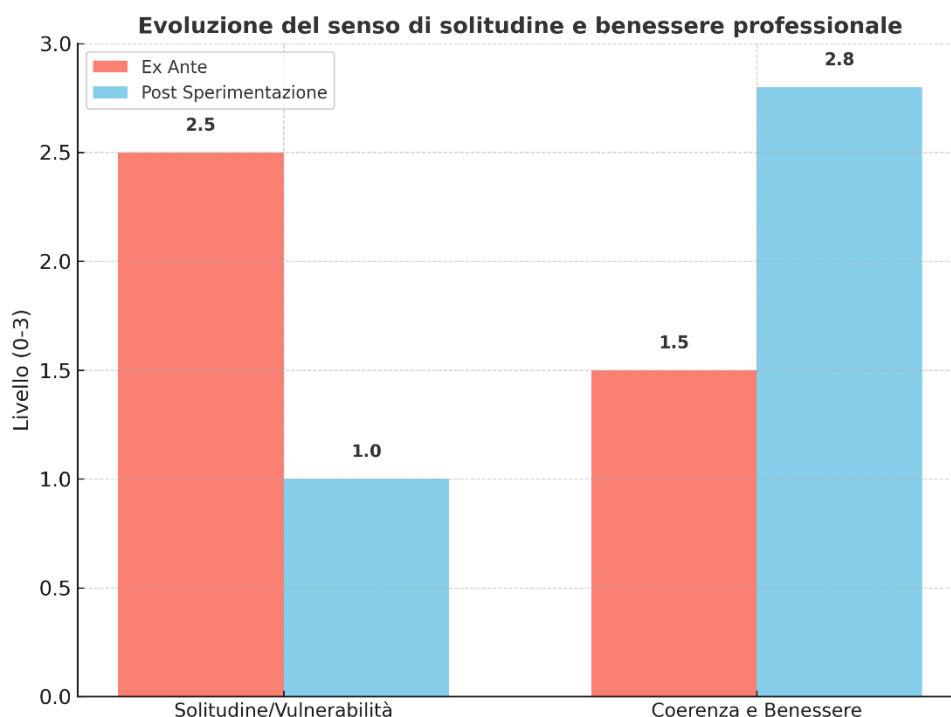
Mentre, lo scenario **Ex Post**, come riportato nella **Fig. 39**



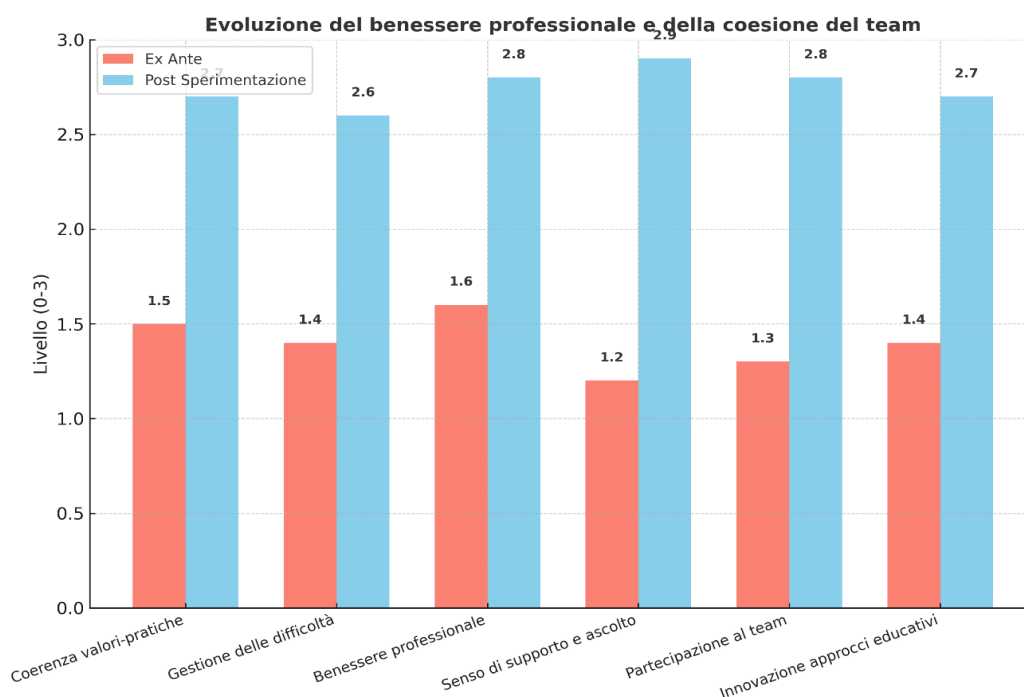
il profilo complessivo ha subito un netto riallineamento verso l'alto, con punteggi compresi tra 2,4 e 2,9 su 3. In particolare:

- La comprensione dei fattori di contesto è passata da 2,0 a 2,7, consentendo ai docenti di agire in modo mirato;
- Il rapporto con famiglie ed enti è cresciuto di +1 punto, diventando un elemento di collaborazione attiva e arricchimento professionale;
- La capacità di gestire criticità è migliorata in modo marcato (+1,0), passando da un'area di malessere ad una competenza solida;
- La responsabilità si è ulteriormente consolidata (da 2,5 a 2,9), accompagnata da una maggiore condivisione e coordinamento con il team.

La fase Ex Ante era caratterizzata da un certo senso di solitudine professionale, vulnerabilità allo stress e difficoltà nel mantenere equilibrio e aspettative positive in situazioni critiche bene evidenziato in **Fig. 40**



Dopo il percorso formativo, si registra una maggiore coerenza tra valori e pratiche, una migliore gestione delle difficoltà e un senso di benessere professionale più diffuso poiché i docenti si sono sentiti sostenuti, ascoltati, indirizzati, parte di team di persone con cui confrontarsi al di là delle specifiche di tutor o orientatore, verso la ricerca di nuovi e approcci che potessero dare maggiore benessere ed efficace a sé stessi per poi restituirlo a cascata agli alunni. A tal proposito, la **Fig. 41** ci evidenzia tale passaggio:



Il grafico mette in evidenza

i **progressi significativi registrati dopo il percorso formativo** in sei aree chiave:

1. **Coerenza tra valori e pratiche educative**
2. **Gestione delle difficoltà e delle criticità**
3. **Benessere professionale percepito**
4. **Senso di supporto e ascolto ricevuto**
5. **Partecipazione e senso di appartenenza al team**
6. **Innovazione negli approcci educativi**

I risultati evidenziano come il percorso formativo abbia inciso in modo profondo sul **benessere professionale e sulla qualità educativa**. La crescita registrata nelle sei aree chiave indica non solo un miglioramento delle competenze individuali, ma anche una **maggiore coesione del gruppo docente**, che diventa così un contesto di supporto e confronto.

Dal punto di vista pedagogico, questi progressi favoriscono la costruzione di **ambienti di apprendimento più sicuri e inclusivi**, in cui i valori educativi non restano dichiarazioni astratte ma si traducono in pratiche concrete mediante quel processo riflessivo, di confronto tra i docenti e che consente di superare le difficoltà con resilienza e spirito innovativo, proteso al cambiamento.

Infine, l'ultima griglia di autovalutazione sottoposta al gruppo sperimentale di ricerca è stata quella Uffe Elbæk (vedi Appendice 5).

La griglia ispirata al **Modello di Uffe Elbæk** è uno strumento a prevalente valenza **qualitativa e visuale**, pensato per indagare il benessere professionale, l'orientamento relazionale e la visione educativa complessiva dei docenti.

È composta da **4 voci quantitative**, valutate su scala **1-10**, che esplorano polarità fondamentali:

1. Squadra vs Individualista
2. Contenuto vs Forma
3. Corpo vs Spirito
4. Locale vs Globale

(1 = estrema appartenenza al primo polo, 10 = estrema appartenenza al secondo)

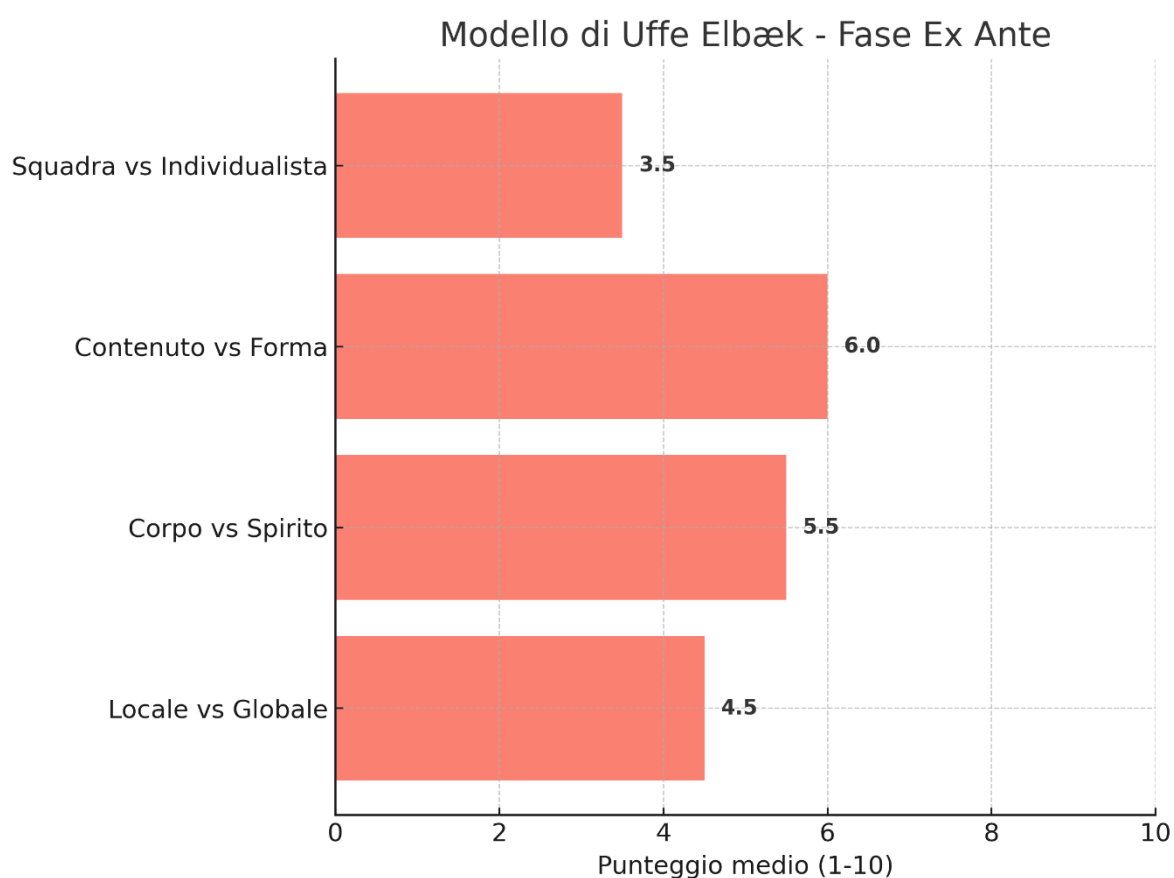
- **Domande qualitative aperte**, volte a riflettere su sé stessi e sulle percezioni esterne:

1. Come mi vedo / Come mi vedrei volentieri

2. Come mi vedono gli altri / Come mi vedrebbero volentieri gli altri
3. Cosa mi impedisce di essere come vorrei?
4. Posizionamenti su poli valoriali (es. felice-triste, estroverso-introverso) con aggettivi rappresentativi.

L'obiettivo della griglia è quello di dare la possibilità al docente di prendere visione e consapevolezza del proprio posizionamento, comprendendo disallineamenti tra il sé percepito e quello desiderato, e fornendo spunti per percorsi di miglioramento condivisi tra colleghi.

Nello specifico, analizzando lo scenario **Ex Ante** come riportato in **Fig. 41**

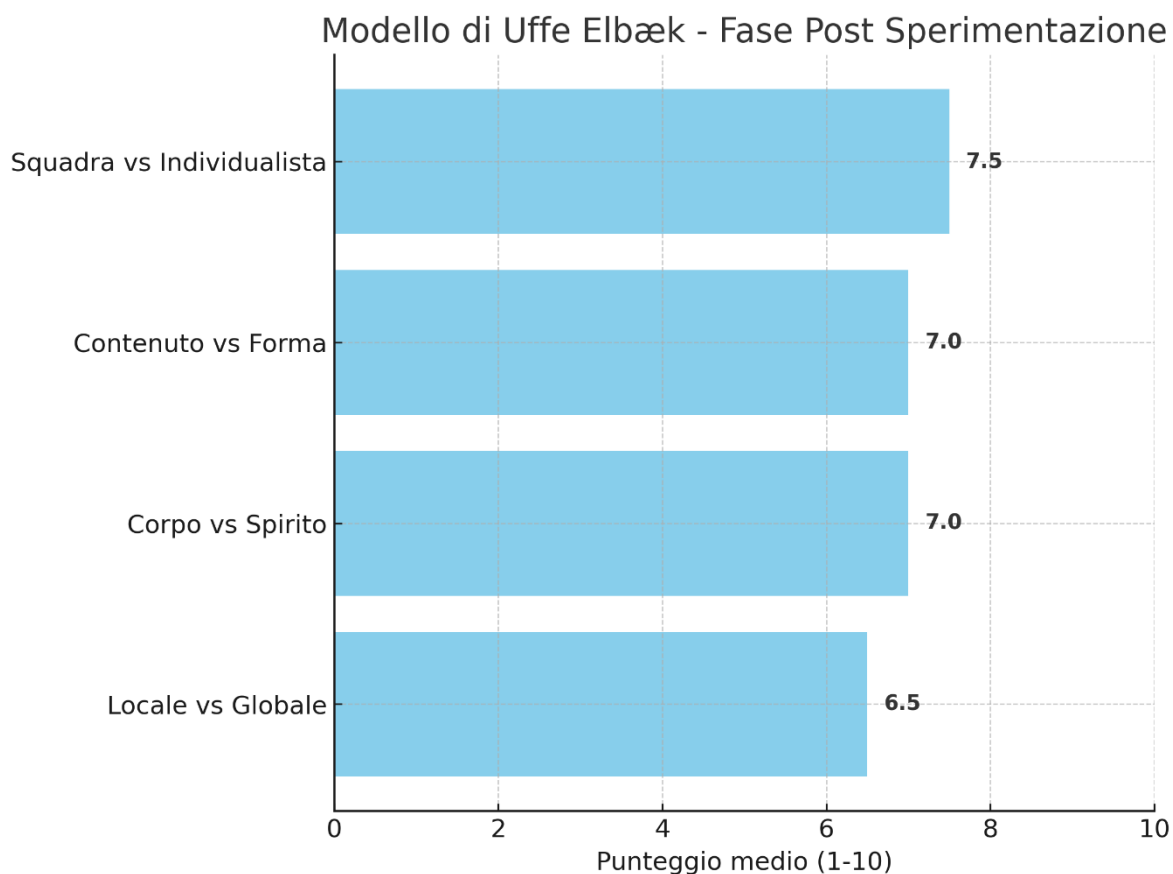


Come abbiamo appena visto, prima del percorso di consulenza pedagogica, vi era un forte individualismo tra i docenti, evidenziato da punteggi medi intorno al 3,5/10 in riferimento alla dimensione "Squadra vs Individualista".

Anche la percezione dell'essere docente era fortemente orientata al contenuto della didattica (6,0/10) piuttosto che sulla avendo incidenza sul benessere (5,5/10).

Le risposte, dunque, ci forniscono elementi della condizione del docente nella fase prima della consulenza pedagogica, in termini di: solitudine, affaticamento emotivo, pressione espressa in termini di performance, scarsa motivazione, distanza dal contesto.

Mentre, dopo il percorso sperimentale, lo scenario **Ex Post** come riportato in **Fig. 42**



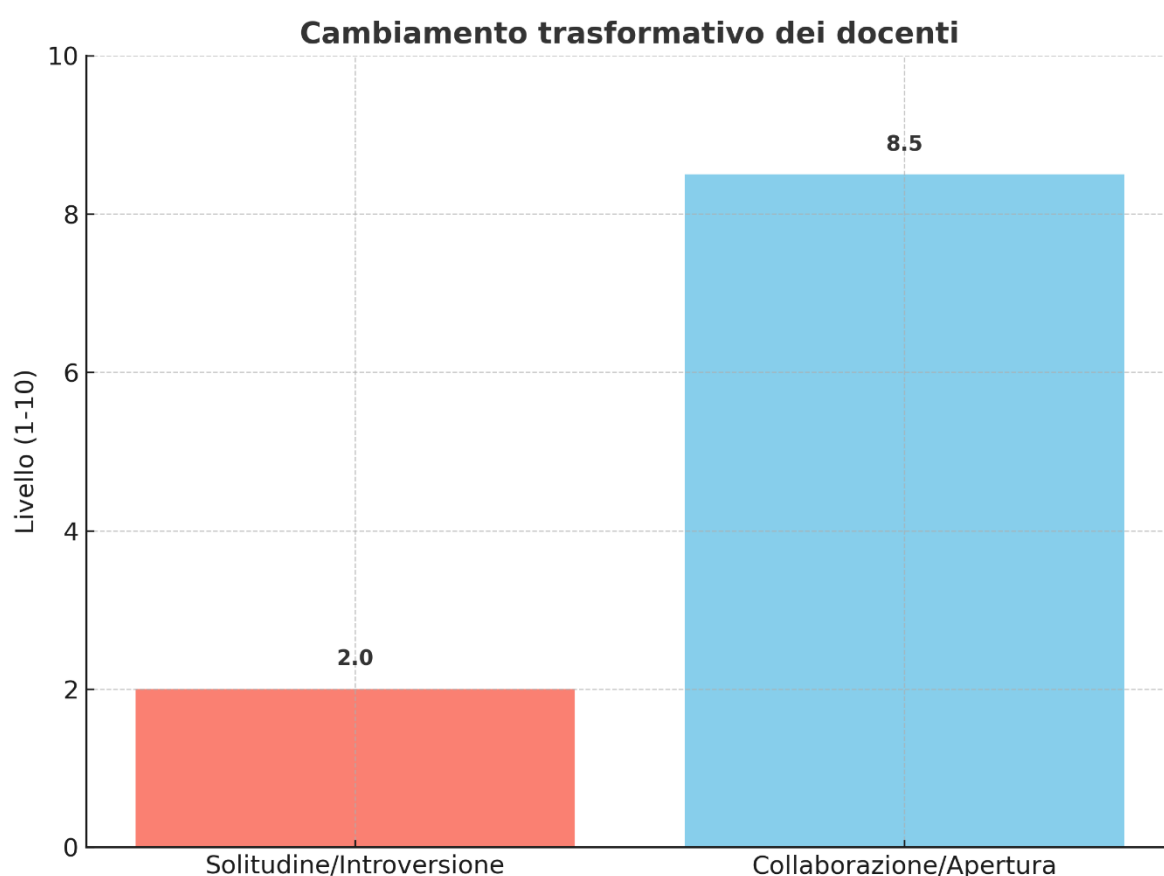
Dopo il percorso, i punteggi mostrano un netto miglioramento in tutte le dimensioni:

- Squadra vs Individualista: 7,5/10 (+4,0 punti), segno di una maggiore appartenenza e di un lavoro di team coeso.
- Contenuto vs Forma: 7,0/10 (+1,0 punti), con maggiore attenzione alla qualità delle relazioni e alla didattica.
- Corpo vs Spirito: 7,0/10 (+1,5 punti), segno di un benessere psicofisico più stabile.
- Locale vs Globale: 6,5/10 (+2,0 punti), con apertura a problematiche e visioni più ampie.

La distanza tra come mi vedo e come mi vedrei volentieri si è fortemente ridotta: gli aggettivi emersi (“realizzato”, “supportato”, “entusiasta”) indicano un senso di benessere e soddisfazione professionale.

Le barriere percepite nel pre (mancanza di supporto, tempo e confronto) sono state in gran parte superate grazie alla maggiore coesione del gruppo e alla condivisione di esperienze.

A tal proposito, chiudendo, il grafico riportato nella **Fig. 43**



Il grafico mette in evidenza un **cambiamento netto e visibile**: i docenti, che nella fase iniziale vivevano una condizione di **solitudine e introversione professionale**, si trovano ora in una dimensione caratterizzata da **collaborazione, apertura e proattività**. Un passaggio che riflette un cambiamento profondo nel docente e nel senso legame all’ambiente scolastico, al gruppo di lavoro avendo incidenza sulla motivazione e sulla capacità di affrontare le sfide educative insieme. Aver solidificato l’idea del lavoro di squadra, ha reso l’ambiente di lavoro più sicuro perché i docenti

Possiamo dire che il percorso condotto dai docenti è stato fortemente significativo in termini di crescita e cambiamento personale. Infatti, se nella fase **Ex Ante** vi era un dominio del senso di

solitudine, stress nella gestione di alcuni vissuti, comunicazione frammentata, nella fase **Post Indagine sul campo**, vi è un significativo cambiamento espresso sia dai grafici e percentuali, sia da evidenze qualitative. I docenti hanno dichiarato di aver maturato una **maggiore coerenza tra valori e pratiche**, grazie ad un elevato senso di autostima di sé e autenticità all'interno del team docente tutor e docente orientatore. Uno stato che ha determinato un miglioramento della propria condizione psico-fisica ed emotiva.

La ricaduta di tale condizione si è avuta nella relazione **educativa con gli studenti** perché gli stessi hanno recepito un senso di sicurezza e serenità, coesione e disponibilità ad affrontare la complessità del tempo.

4.4 Il focus group: narrazioni, criticità e processi trasformativi

Dopo la somministrazione della griglia di autovalutazione ex ante, è stata attivata una fase di accompagnamento basata su focus group mensili, organizzati in corrispondenza degli incontri dello sportello pedagogico. Questa scelta metodologica ha risposto all'esigenza di costruire uno spazio riflessivo costante, capace di monitorare e favorire l'evoluzione del gruppo docente sia sul piano individuale che collettivo.

L'utilizzo del focus group si è rivelato particolarmente efficace poiché ha permesso di consolidare e rileggere in chiave narrativa e dialogica i dati emersi nella prima fase quantitativa. Come sottolinea Mortari (2007): *“la ricerca qualitativa si configura come un processo di comprensione profonda dei significati”* (p.6-7) e diventa tanto più preziosa quando si intreccia con pratiche dialogiche come l'ascolto, la risonanza e la co-costruzione del senso.

I focus group, dunque, sono divenuti spazi narrativi e di condivisione esperienziale e di vissuti da cui ricercare e ridefinire nuovi assetti e trame professionali.

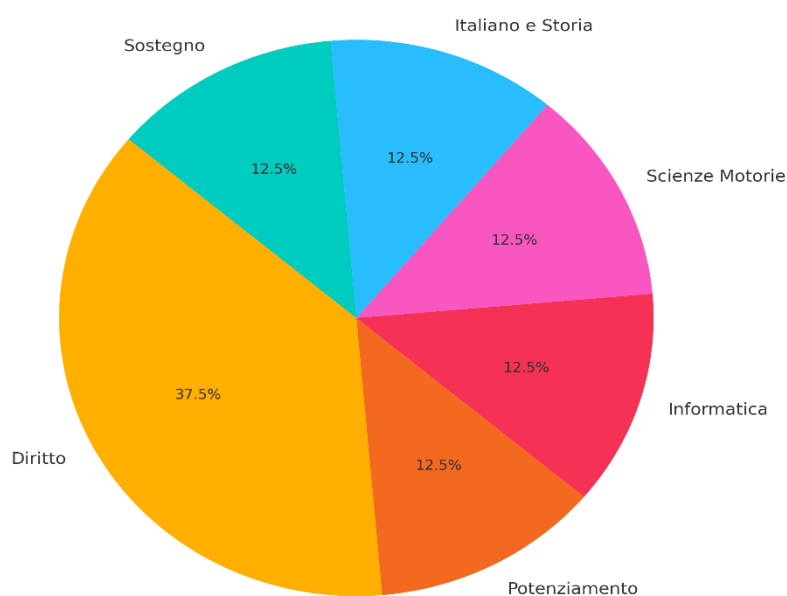
Ogni incontro ha contribuito a far emergere non solo i vissuti dei singoli docenti, ma anche la dimensione relazionale del cambiamento, offrendo una lettura più ampia del contesto educativo. Come afferma Corbetta (2014), *“il focus group consente di cogliere le dinamiche interattive, le influenze reciproche e il senso che si costruisce nel dialogo tra pari”* (p.98).

Per motivi di privacy, si riportano nel presente documento solo i dati sintetici dei partecipanti, che mostrano un gruppo eterogeneo per età, ruolo e atteggiamento iniziale come riportato in tabella:

Iniziali	Genere	Età	Ruolo
G.P.	M	57	Potenziamento
C.P.	F	47	Informatica
L.N.	F	58	Diritto
M.C.	F	59	Scienze Motorie
A.S.	F	59	Italiano e Storia
M.M.	F	62	Diritto
M.G.	F	63	Diritto
G.S.	F	62	Sostegno

Come riportato in tabella e per una migliore e nella **Fig. 43**

Distribuzione dei docenti per ruolo nel gruppo di ricerca



Il grafico a torta mostra la distribuzione dei ruoli ricoperti dai partecipanti al gruppo di ricerca. La predominanza di docenti dell'area giuridica (Diritto) evidenzia un asse disciplinare ricorrente, a cui si affiancano figure di supporto (Sostegno), ambiti tecnico-pratici (Informatica, Scienze Motorie), e ruoli trasversali (Potenziamento, Italiano e Storia).

Questa eterogeneità ha arricchito la discussione nei focus group, garantendo la presenza di visioni, linguaggi e pratiche educative diverse e complementari.

Infatti, alcuni docenti si sono dimostrati fin da subito partecipativi e propositivi, altri hanno manifestato iniziali resistenze e diffidenze, superate progressivamente grazie al clima di fiducia, all'accoglienza senza giudizio e all'efficacia degli strumenti narrativi e riflessivi impiegati.

Nel dettaglio riporto l'analisi dei dati per ciascun focus realizzato nel periodo settembre – giugno 2025:

❖ **Settembre 2024 – Avvio del percorso formativo (durata: 2 ore)**

Il primo incontro del ciclo di focus group si è svolto a settembre 2024, con una durata complessiva di circa due ore. Vi hanno preso parte tutti gli otto docenti coinvolti nel percorso, anche se si è già osservata una certa reticenza da parte di due di loro (C.P. e M.G.), che si mostreranno meno costanti nella partecipazione nei mesi successivi.

L'incontro è stato introdotto da un breve momento di accoglienza e definizione delle regole di comunicazione: ascolto attivo, rispetto dei tempi e sospensione del giudizio. Successivamente, i partecipanti sono stati invitati a riflettere individualmente e in gruppo attraverso due attività principali: la compilazione di una mappa delle intenzionalità educative e un momento di condivisione volontaria a partire dalle domande stimolo: *“Chi sei oggi come educatore?”* e *“Cosa ti spinge a continuare in questo mestiere?”*.

Il confronto, inizialmente ha assunto un clima molto freddo e formale. Alcuni partecipanti (in particolare M.G.) hanno mostrato scetticismo e distacco, esprimendosi poco.

Al contrario, i docenti come A.S. e M.C. hanno partecipato attivamente al confronto, condividendo narrazioni personali, evidenziando difficoltà e fragilità.

Dopo il confronto e la condivisione tra i partecipanti, è seguito un momento riflessivo di tipo individuale, al termine del quale ciascun partecipante è stato chiamato a condividere una parola, un pensiero riportato. Questo passaggio ha rappresentato una svolta importante nella coesione del gruppo

perché i contenuti, le parole condivise hanno avuto un carico significativo. Tra i temi ricorrenti: la solitudine professionale, la mancanza di senso, il peso della burocrazia scolastica. Questa è una delle affermazioni riportate dai partecipanti: *“Mi sento isolato... come se ognuno vivesse la propria isola.”* *“La scuola è diventata burocrazia. Sono qui per tornare a sentire senso.”* *“Non capisco perché... forse qui troverò risposte.”*

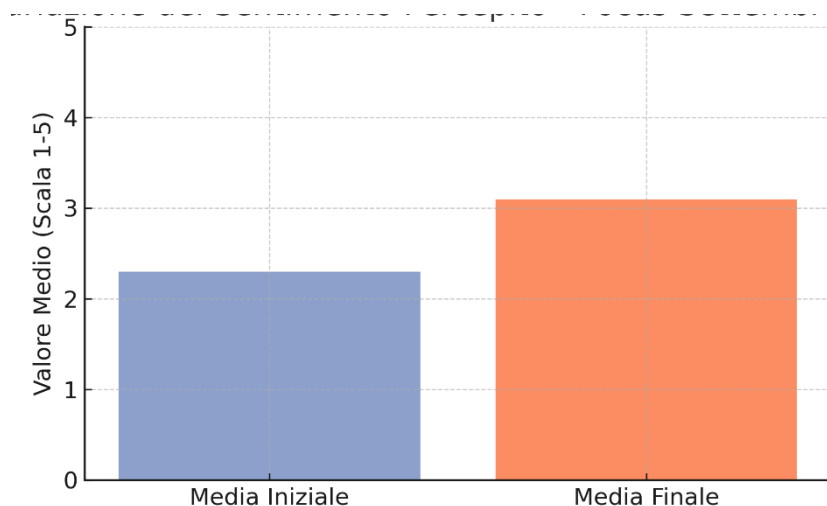
Dal punto di vista dinamico, il gruppo ha manifestato una graduale apertura.

Inizialmente dominava il silenzio e un atteggiamento di attesa. Con il procedere delle attività, soprattutto grazie alla condivisione volontaria, si è registrata una progressiva disponibilità al confronto.

I partecipanti hanno cominciato a rispecchiarsi nelle parole altrui, riconoscendosi in paure e desideri condivisi.

Gli esiti del primo focus sono molto significativo per l’approccio ai futuri perché hanno “risvegliato” la pratica riflessiva e la condivisione all’interno del gruppo di lavoro, superando l’istituzionalità rappresentata dal luogo e, la freddezza di alcuni atteggiamenti mettendo i primi passi verso una cultura della collaborazione e della reciprocità autentica.

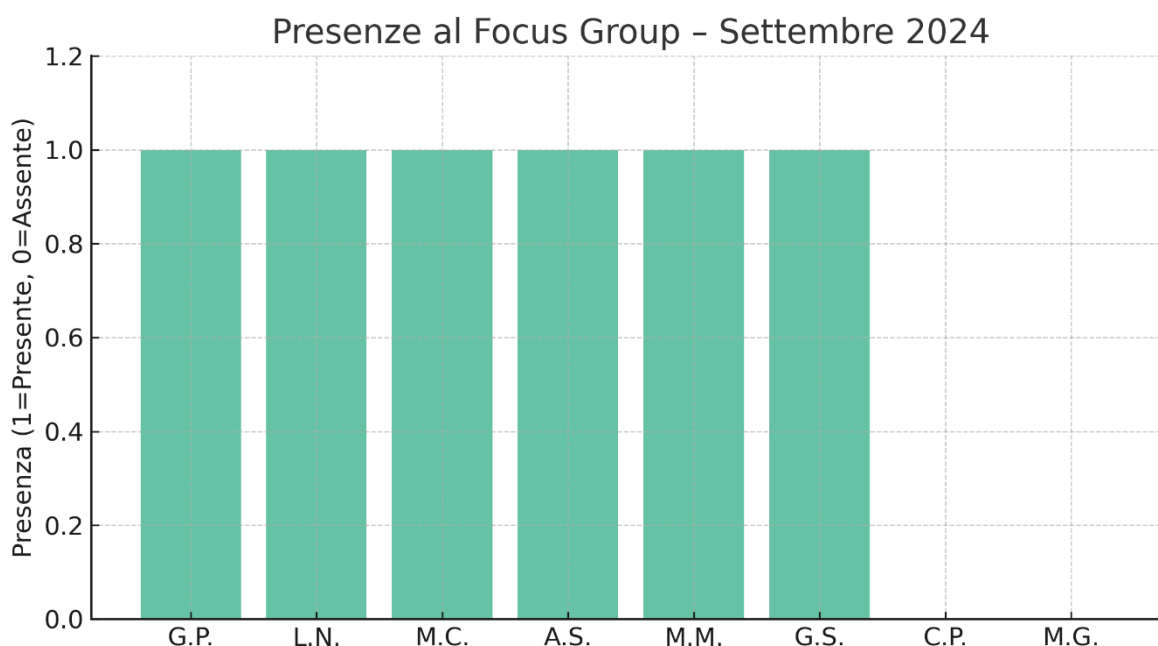
L’elaborazione grafica dei dati di sentimenti raccolti tramite autovalutazione individuale ha mostrato un passaggio da una percezione emotiva iniziale pari a 2.3 (su una scala da 1 a 5), a un valore medio finale di 3.1 come riportato nella **Fig. 44**



Questo incremento, seppur lieve, suggerisce un primo movimento positivo nell’atteggiamento interno dei partecipanti, confermando l’efficacia della metodologia impiegata.

❖ **Ottobre 2024 – Valori personali e identità professionale (durata: 2 ore)**

Il secondo focus group si è svolto nel mese di ottobre e ha visto la presenza di sei docenti su otto. Hanno partecipato come indicato in **Fig. 45**⁴⁰:



Il clima iniziale è apparso più disteso rispetto al primo incontro, grazie anche all’eco positiva lasciata dalla condivisione anonima emersa a settembre.

L’attività si è concentrata sull’esplorazione dei **valori personali che guidano la pratica educativa**.

Dopo un breve cerchio introduttivo con lettura di due frasi tratte dalle riflessioni precedenti, si è passati alla **stesura di un autoritratto professionale valoriale**, con consegna libera:

❖ parole chiave, brevi racconti o immagini.

Il lavoro individuale (30 minuti) è stato seguito da una **condivisione in coppie** e poi in plenaria. Ogni partecipante ha selezionato un “valore guida” e ha illustrato un episodio in cui si è sentito fedele o in contrasto con esso.

⁴⁰ Rilievo delle presenze mediante registro presenze interno: G.P., L.N., M.C., A.S., M.M. e G.S. mentre C.P. e M.G., tra i più restii al confronto, sono risultati assenti giustificando impegni personali

I contenuti emersi sono stati profondi, spesso carichi di tensione tra ideali e realtà quotidiana. I dati sono riportati nella tabella di seguito:

Partecipante	Valore guida	Narrazione condivisa
G.P.	Cura	Riduzione del tempo per l'ascolto nonostante il valore attribuito alla cura.
A.S.	Empatia	Senso di impotenza verso un alunno fragile.
M.C.	Fiducia	Difficoltà a mantenere fiducia in contesti iper-normati.

I contenuti sono stati accompagnati da immagini condivise dagli stessi docenti prodotti mediante IA e inviati al sottoscritto che di seguito riporto nella **Fig. 46**

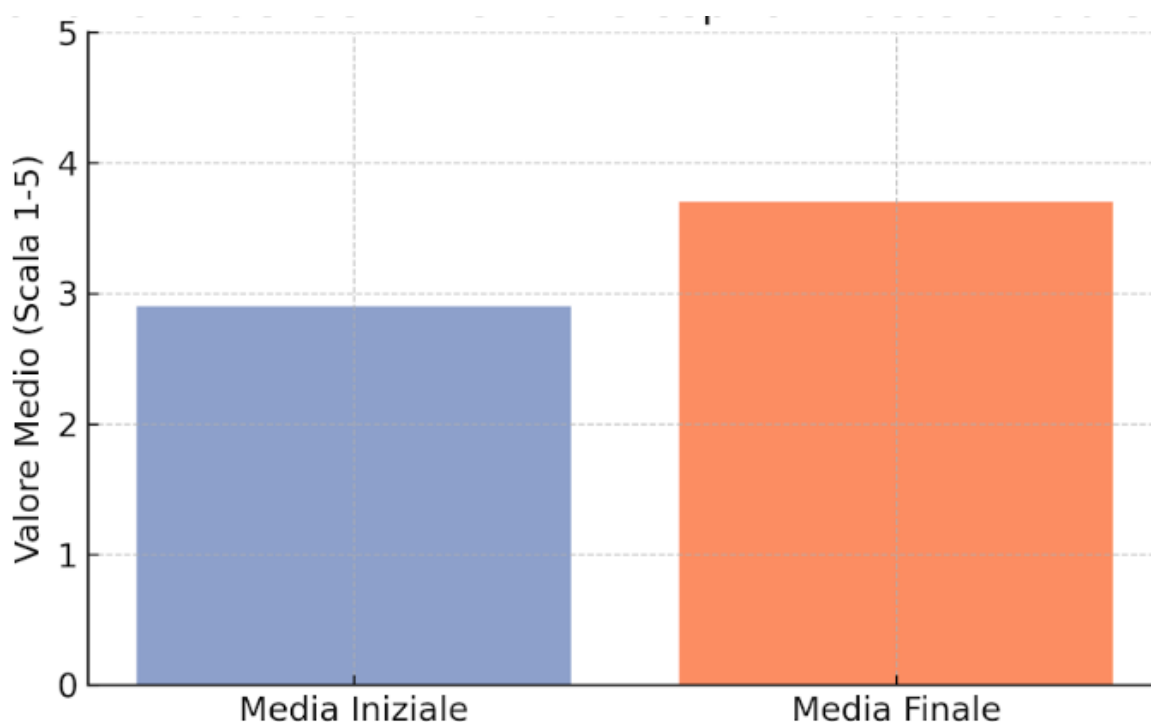


Alcuni docenti hanno espresso stupore nello scoprire similitudini nei vissuti. L.N., solitamente più contenuta, ha condiviso un episodio personale che ha generato una risonanza profonda nel gruppo. L'assenza dei due docenti meno coinvolti ha permesso un dialogo più autentico, meno frenato da tensioni implicite.

Gli esiti formativi sono stati importanti: è emersa con chiarezza la **discrepanza tra i valori dichiarati e le pratiche quotidiane**, ma anche la volontà di lavorare su questo scarto in termini generativi.

Il focus ha rafforzato la percezione del gruppo come luogo sicuro in cui portare le proprie fragilità e riflettere sul proprio agire.

La raccolta dei sentimenti percepiti all'ingresso e all'uscita dell'incontro ha evidenziato un miglioramento dell'umore e della motivazione ben visibile nella **Fig. 47**

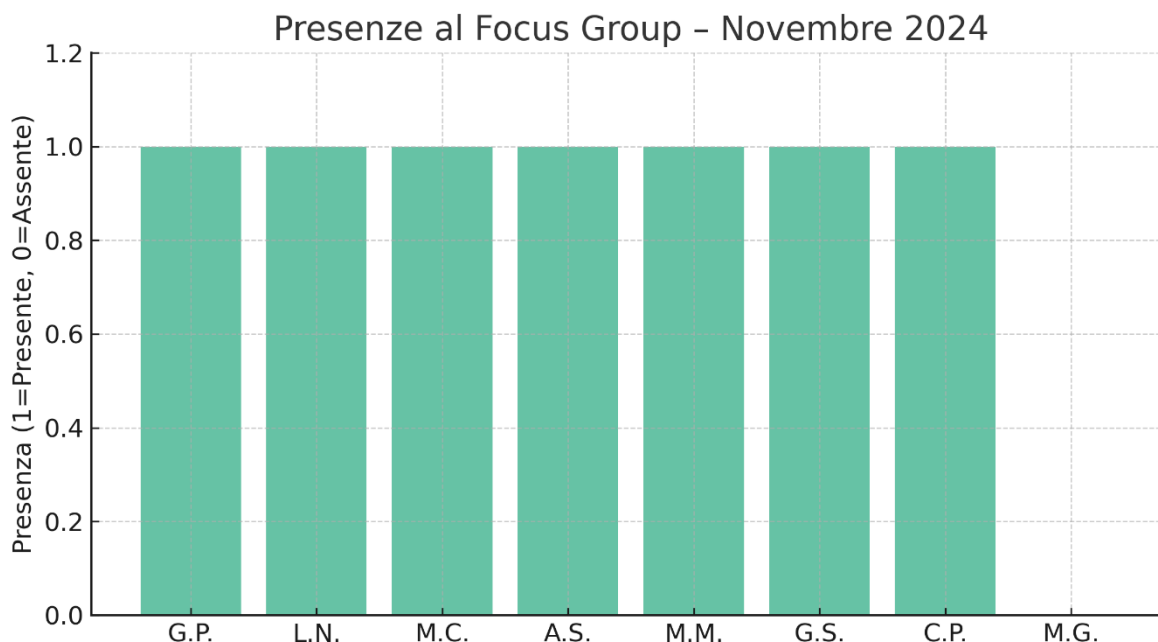


Il valore medio iniziale si attestava su 2.9, salito a 3.7 al termine dell'attività.

Questo dato conferma l'impatto positivo dell'approccio narrativo e dialogico sull'autopercezione dei partecipanti.

❖ **Novembre 2024 – Consapevolezza delle life skills e delle fragilità professionali**
(durata: 2 ore)

Il terzo focus group ha visto la partecipazione di sette docenti su otto come riportato di seguito nella **Fig. 48**⁴¹



II

clima complessivo si è mostrato più coeso rispetto ai primi incontri: i partecipanti sembrano riconoscere sempre di più il valore dello spazio offerto dal focus group.

L'incontro si è aperto con un'attività di autovalutazione delle competenze trasversali (life skills), effettuata tramite una griglia strutturata come di seguito riportato:

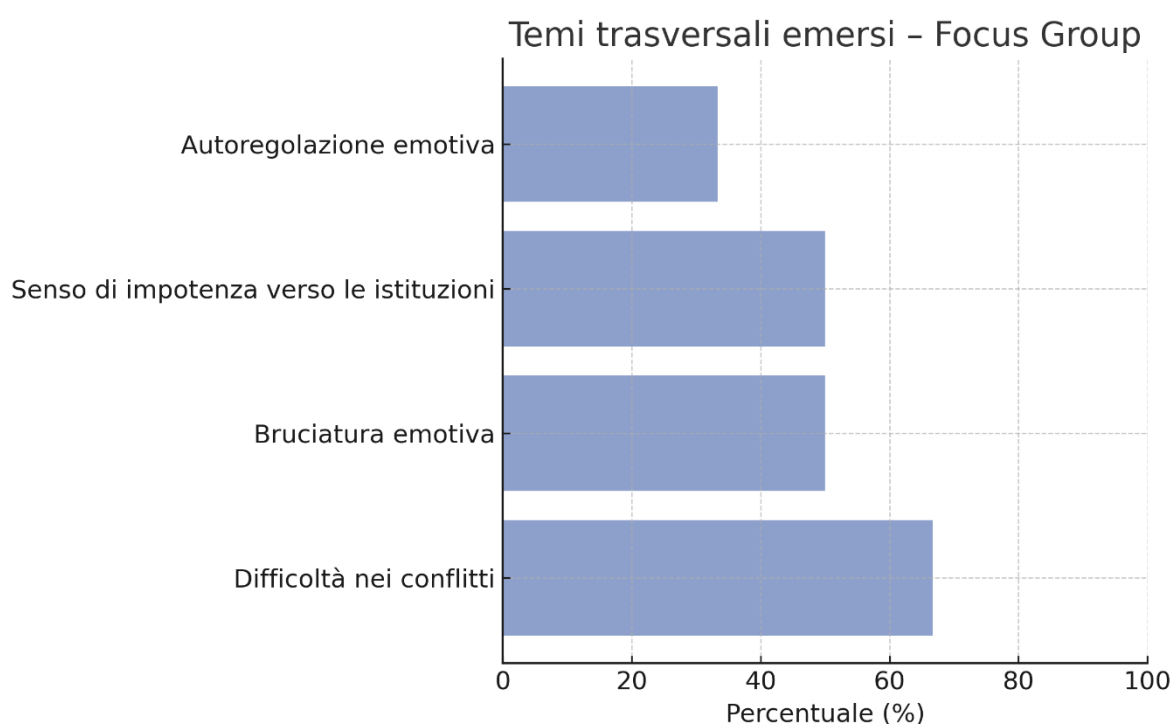
Competenze Trasversali	1 (Molto debole)	2	3	4	5 (Molto sviluppato)
Gestione dello stress	☐	☐	☐	☐	☐
Autoregolazione	☐	☐	☐	☐	☐

⁴¹ Ancora una volta, M.G. ha scelto di non partecipare, confermando un atteggiamento di distacco e scarsa motivazione verso il percorso. C.P., invece, è tornata in presenza, pur mantenendo una posizione osservativa e silenziosa per gran parte dell'incontro.

Empatia	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicazione efficace	☐	☐	☐	☐	☐
Pensiero critico	☐	☐	☐	☐	☐

I docenti hanno dapprima lavorato individualmente sulla griglia, valutando se stessi su una scala da 1 a 5, per poi essere invitati a selezionare **due dimensioni ritenute particolarmente fragili**. Successivamente, il gruppo si è diviso in piccoli sottogruppi per un confronto su queste fragilità condivise.

Durante il confronto, sono emersi con forza alcuni temi trasversali come riportato nella **Fig. 49**:



Si evince una certa difficoltà a mantenere lucidità nelle situazioni conflittuali, la sensazione di “bruciarsi” emotivamente di fronte a comportamenti disfunzionali degli studenti, il senso di impotenza di fronte a richieste istituzionali percepite come lontane dalla realtà didattica.

Riporto di seguito le evidenze raccolte in una tabella⁴²:

Partecipante	Tema Rilevante	Estrazione Testuale	Significato Pedagogico
G.P.	Pensieri intrusivi / stress	“...fermare il pensiero quando tutto sembra franare”	Espressione di vulnerabilità e consapevolezza dei propri limiti
M.C.	Autoregolazione emotiva	Ha perso la calma con una classe agitata	Riflessione autocritica e disponibilità al miglioramento
L.N.	Vergogna professionale / isolamento	Difficoltà a chiedere aiuto ai colleghi	Apertura al confronto e al superamento del senso di inadeguatezza
C.P.	Presenza riflessiva / ascolto	Presenza silenziosa ma attenta	Ha favorito un ritmo più lento e riflessivo nel gruppo

La dinamica più significativa è stata la **sospensione del giudizio reciproco**: pur trattandosi di contenuti delicati, i partecipanti hanno dimostrato una maturità crescente nel mettersi a nudo senza timore.

L.N. inizialmente la più riservata, condivide la sua difficoltà nel chiedere aiuto ai colleghi, perché attraversata da un senso di “vergogna professionale”. Mentre, significativi, sono stati i silenzi di C.P., che ha avuto risonanza nel gruppo rallentando le riflessioni da una parte, aumentando i tempi di riflessione dall'altra.

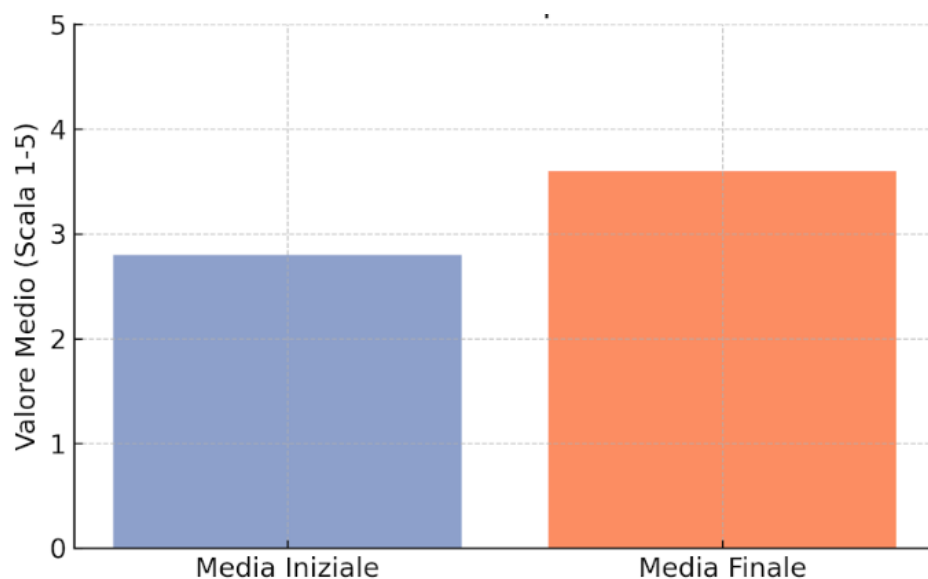
Gli esiti ottenuti sono stati significati perché hanno fatto emergere la necessità di dedicarsi uno spazio e un tempo di riflessione condivisa, scevra dalla frenesia del tempo e dalla stessa performance professionale.

Il focus ha contribuito a sdoganare la parola “fragilità” nel contesto scolastico, sottraendola a un'accezione negativa e rivalutandola come base per la crescita.

⁴² In questo testo, Luigina Mortari sottolinea l'importanza della **riflessione pedagogica** come processo di consapevolezza trasformativa, e l'uso di **strumenti descrittivi** (come narrazioni, mappe, e tabelle di sintesi) per **documentare e dare senso all'esperienza educativa**, in particolare nei contesti formativi

Cfr **Mortari, L. (2007). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci**

Dal punto di vista quantitativo, il rilevamento delle emozioni percepite prima e dopo l'incontro ha restituito un valore medio iniziale pari a 2.8, salito a 3.6 al termine del lavoro e come riportato nella **Fig. 50**



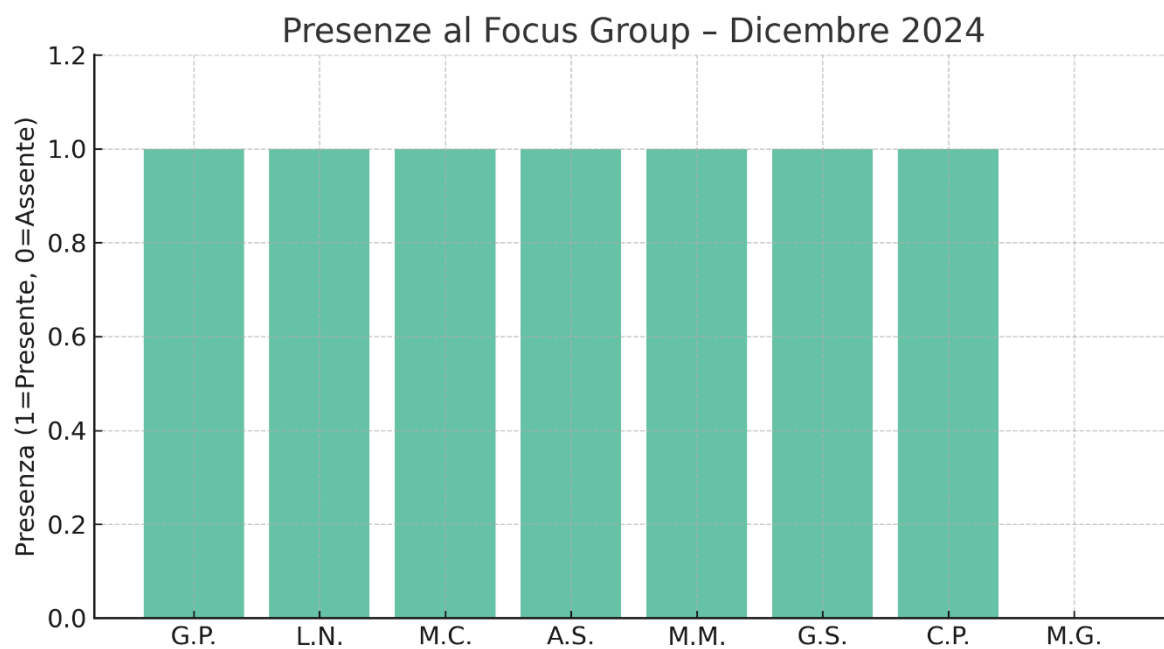
Ciò suggerisce una progressiva apertura emotiva e un crescente benessere percepito, nonostante la complessità dei temi trattati.

❖ **Dicembre 2024 – Autorevolezza educativa e gestione del conflitto (durata: 2 ore)**

Il focus di dicembre si è concentrato sulla tematica, particolarmente sentita, della **relazione educativa e dell'esercizio dell'autorevolezza educativa**, in particolare nei contesti conflittuali tra docenti e nel gruppo classe.

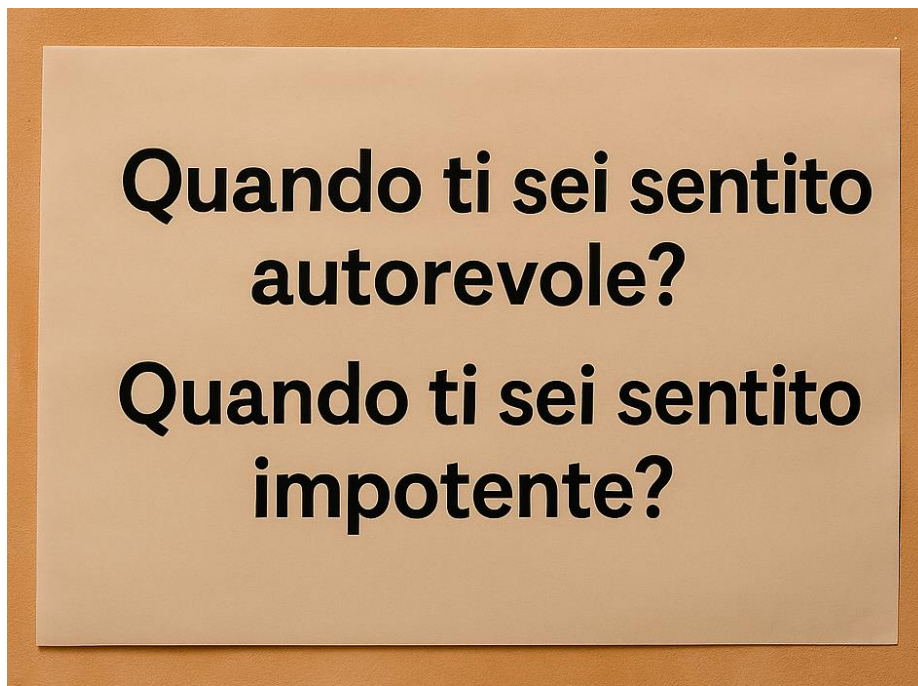
Hanno partecipato sette docenti su otto come dimostrato nella **Fig. 51**⁴³

⁴³ M.G., ancora una volta, ha giustificato l'assenza



L'incontro si è rivelato uno dei più intensi dell'intero percorso, tanto sul piano emotivo quanto su quello relazionale.

L'apertura dell'incontro è avvenuta con una domanda provocatoria scritta su cartelloni appesi alle pareti come riportato nella **Fig. 52**



I partecipanti, in un primo momento silenziosi, sono stati invitati a riflettere individualmente su episodi concreti, da trascrivere in forma breve e anonima su post-it colorati.

In seguito, questi contributi sono stati letti ad alta voce e sistematizzati secondo tre dimensioni emerse in plenaria: “*esercizio del potere, negoziazione relazionale, fallimento comunicativo*”.

Il lavoro è proseguito attraverso un’attività di role playing, in cui i docenti sono stati divisi in due gruppi per simulare situazioni scolastiche conflittuali tratte da esperienze reali omd riportato in **Fig.**

53

Situazioni Simulate

Situazione 1 – Il conflitto silenzioso

Un docente entra in classe, e un gruppo di studenti rifiuta di iniziare la lezione.



Vissuto emotivo:
Vulnerabilità
come leva relazionale

Situazione 2 – Il confine sottile

Pur dopo vari richiami, un docente affronta con fermezza un'infrazione disciplinare in classe.



Vissuto emotivo:
Inadeguatezza
e dubbio

L'effetto è stato immediato: il linguaggio del corpo, le espressioni del volto e i toni della voce hanno restituito con forza i vissuti interni, generando empatia e risonanza emotiva.

Tra i contenuti emersi con maggiore intensità, si è evidenziata una visione ambivalente dell'autorità: da un lato percepita come necessaria, dall'altro temuta per il rischio di rigidità e disumanizzazione. A.S. ha raccontato un episodio in cui l'unica via di risoluzione fu un gesto di vulnerabilità ("mi

sono seduta accanto a lui e ho smesso di spiegare"), mentre G.S. ha sottolineato quanto la sua esperienza nel sostegno le abbia insegnato che "l'autorevolezza si costruisce nella coerenza, non nel tono di voce". Anche M.C. ha riflettuto sul confine sottile tra fermezza e imposizione, dichiarando di sentirsi spesso in bilico.

Lavorare su esperienze concrete ha dato al gruppo la possibilità di far emergere vissuti, cogliendo la portata emotiva delle emozioni. Per la prima volta, si è riusciti a lavorare in gruppi misti tra docenti tutor e orientatori senza rigidità e con molta disponibilità al dialogo.

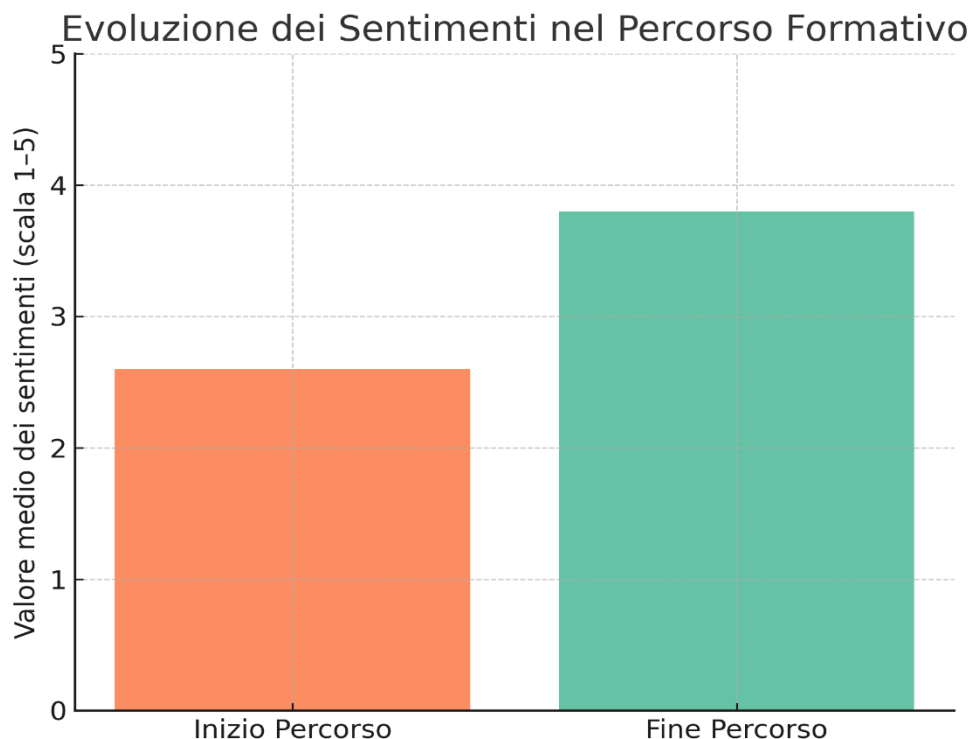
Le relazioni attivate sono state autentiche e in grado di autoregolarsi nelle tensioni emotive emergenti.

Gli esiti formativi sono stati rilevanti.

I partecipanti hanno acquisito consapevolezza sulla propria postura educativa e hanno iniziato a sviluppare un lessico comune attorno al concetto di autorevolezza educativa del docente.

Il focus ha posto le basi per una rielaborazione collettiva del conflitto, non più vissuto come fallimento, ma come **occasione generativa per ripensare il rapporto educativo**.

Dal punto di vista dei dati, la rilevazione dei sentimenti come riportato in **Fig. 54**

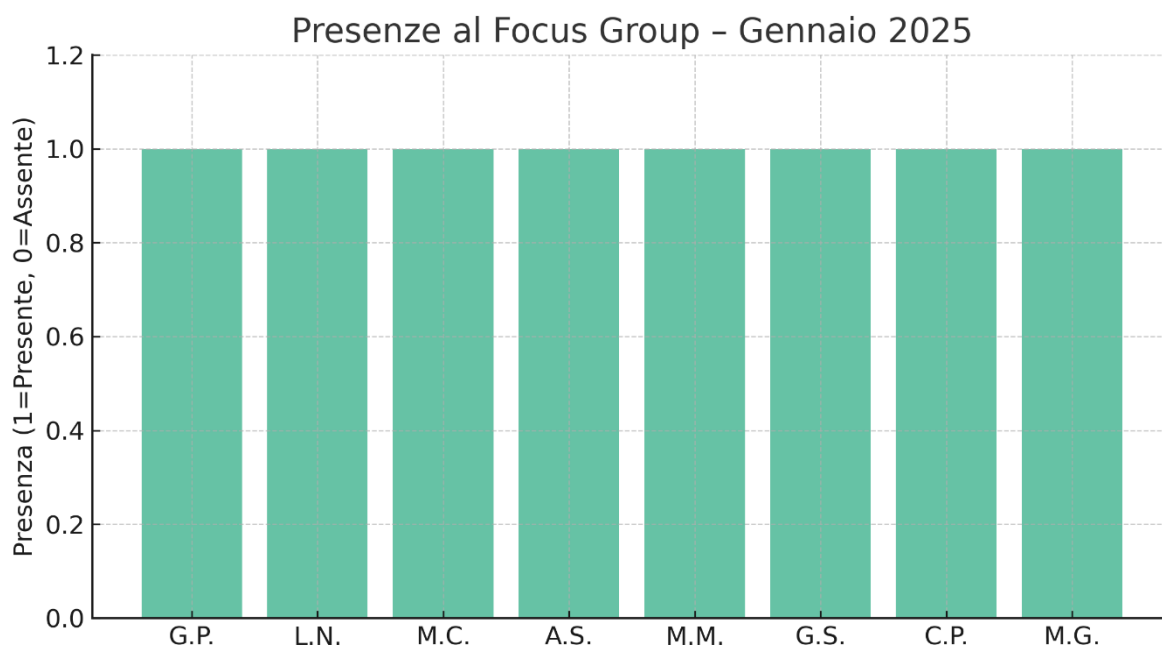


ha indicato un passaggio da una percezione iniziale di 2.6 (su scala 1–5) a un valore finale di 3.8. Il salto più significativo è stato registrato nei vissuti legati alla sicurezza personale e alla competenza percepita.

❖ **Gennaio 2025 – Dialogo interno e voce interiore nella professione docente (durata: 2 ore)**

L'incontro del mese di gennaio ha rappresentato un momento di particolare profondità. Hanno partecipato tutti e otto i docenti come indicato nella Fig. 55⁴⁴

⁴⁴ Hanno presenziato all'incontro anche C.P. e M.G., che dopo una fase di assenze e reticenze, hanno mostrato segnali di riavvicinamento al gruppo



Il focus è stato dedicato all'esplorazione del **dialogo interno** dei docenti, ovvero quella voce che accompagna l'agire professionale nei momenti di decisione, incertezza o stanchezza.

L'apertura dell'incontro è avvenuta con la lettura corale di alcune frasi tratte dal libro *“Il coraggio di insegnare”* di Parker Palmer⁴⁵, selezionate per stimolare una riflessione personale sulla coerenza tra ciò che si pensa, si sente e si fa nel quotidiano scolastico, nello specifico le frasi assegnate con casualità sono state le seguenti:

- ❖ *“Non possiamo vedere ciò che il mondo è realmente finché non siamo disposti a guardarlo con il cuore.”* (p.47)
- ❖ *“Il buon insegnamento nasce dall'identità e dall'integrità dell'insegnante.”* (p.102)
- ❖ *“Quando un insegnante riesce a far incontrare sé stesso, i propri studenti e la materia, accade qualcosa di sacro.”* (p.104)
- ❖ *“Insegnare è un atto di vulnerabilità: per raggiungere il cuore degli altri, dobbiamo aprire il nostro.”* (p.105)
- ❖ *“La paura è ciò che ci separa dalla nostra vocazione più profonda come educatori.”*
- ❖ *“Solo se uniamo mente e cuore possiamo educare in modo autentico.”*

⁴⁵ Palmer, P. J. (1998). *Il coraggio di insegnare*. Milano: Cortina Raffaello Editore

Successivamente, i partecipanti hanno compilato individualmente una scheda dal titolo “*Cosa mi dico quando...*”, con domande stimolo del tipo:

- *Quando uno studente mi sfida... cosa mi dico;*
- *Quando non riesco a farmi ascoltare... quale voce interiore prevale;*
- *Quando mi sento inadeguato... quale pensiero prende il sopravvento;*
- • *Quando ho un successo inaspettato... cosa mi racconto;*
- • *Quando sbaglio... che tono ha la mia voce interiore;*

Dopo la compilazione, in plenaria è stato chiesto ai docenti di scegliere una frase chiave da condividere. Questo ha portato a una intensa riflessione collettiva, nella quale sono emerse insicurezze, giudizi interiorizzati, ma anche nuove consapevolezze sintetizzate nella tabella seguente:

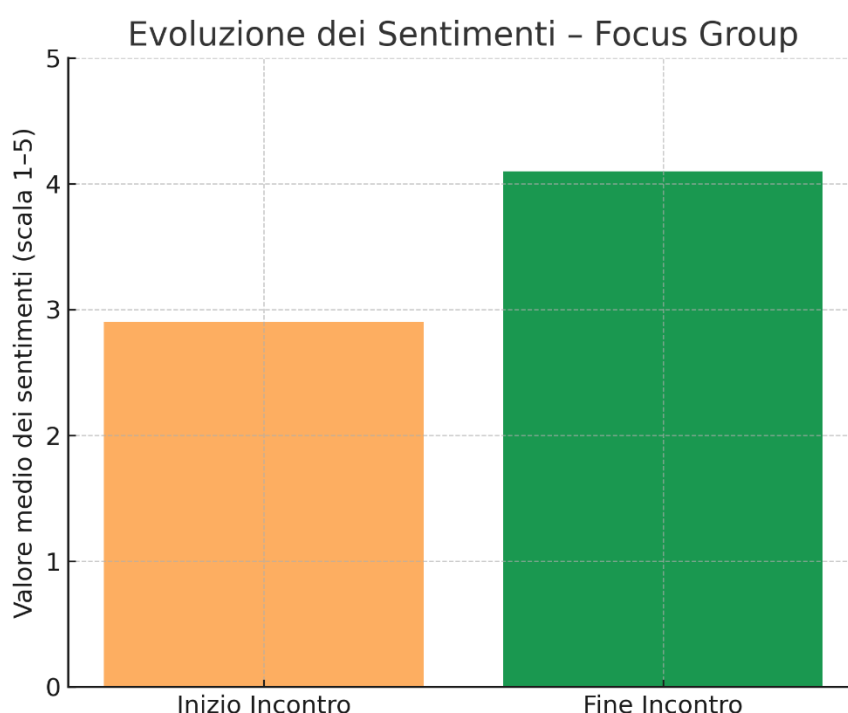
Partecipante	Frase condivisa	Osservazioni
A.S.	“Mi dico che non sono abbastanza, poi però mi ricordo perché ho scelto questa strada”	Riflessione profonda su autostima e motivazione
C.P.	“La mia voce interiore è spesso sarcastica. Oggi mi sono accorta che è anche difensiva”	Consapevolezza nuova sul proprio dialogo interno
G.P.	Importanza di un dialogo interno “gentile”	Tendenza all’autocritica, desiderio di auto-accoglienza

La dinamica del gruppo ha beneficiato della natura introspettiva dell’incontro.

La fiducia tra i partecipanti è aumentata e ciò ha permesso di stabilizzare il livello relazione avendo una maggiore tolleranza determinate dalle diversità caratteriali, comunicative. L'introduzione di alcuni riferimenti bibliografici per innescare il confronto ha arricchito la cornice teorica della discussione con scambi densi agganciati a passaggi riflessivi molto personali e rappresentativi delle propria esperienza professionale e della sua evoluzione.

. I partecipanti hanno concordato sull'importanza di sviluppare strumenti per potenziare la consapevolezza emotiva e metacognitiva nella pratica professionale.

I dati rilevati al termine dell'incontro mostrano un incremento significativo nel sentimento di autoefficacia e serenità e che trova riscontro anche a livello sentimentale come riportato in **Fig. 56**

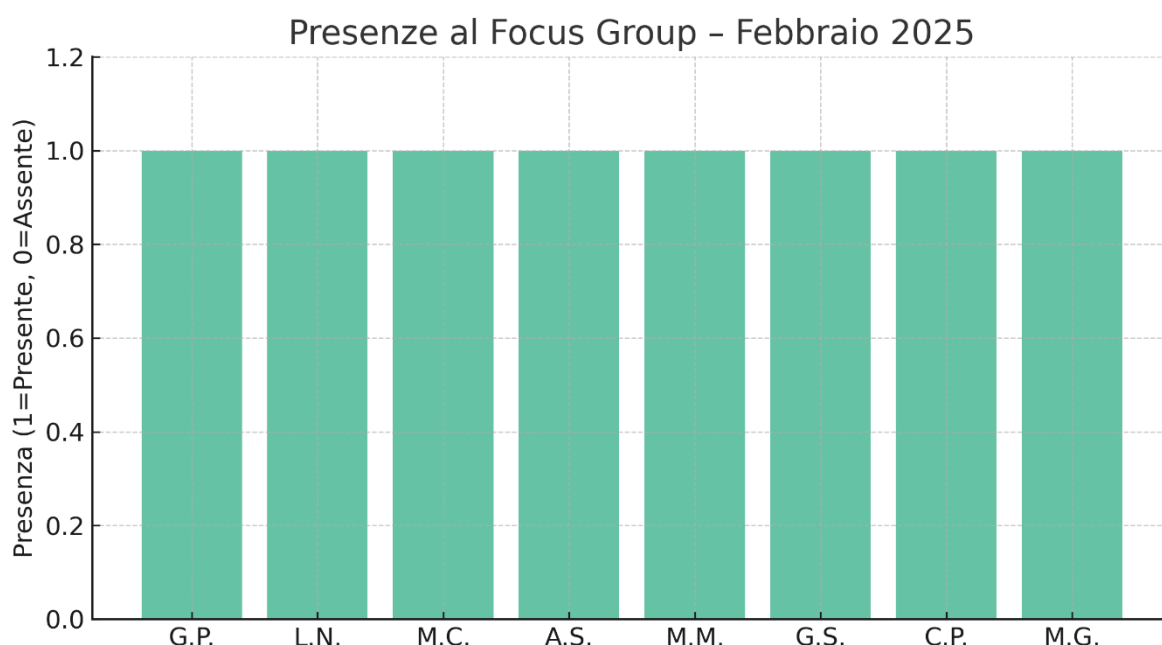


La media dei sentimenti percepiti è passata da 2.9 a 4.1, segnando il picco massimo di tutto il percorso fino a quel momento.

- **Febbraio 2025 – Collaborazione tra pari e senso di appartenenza (durata: 2 ore)**

Nel mese di febbraio si è svolto un focus group dal carattere più esperienziale, dedicato al tema della **collaborazione tra pari e del senso di appartenenza al contesto scolastico**.

Tutti i docenti hanno partecipato come riportato in **Fig. 57**⁴⁶



Il clima è apparso fin dall’inizio più disteso, con sorrisi e commenti informali che hanno favorito un’apertura relazionale spontanea.

L’incontro è stato introdotto con una breve attività visiva: ai docenti è stato chiesto di disegnare su un foglio il “proprio posto nella scuola”, rappresentando la posizione che sentono di occupare nella rete professionale, anche simbolicamente.

Successivamente, sono stati invitati a condividere e commentare i propri disegni in piccoli gruppi. È seguita una riflessione plenaria guidata dalla domanda:

- *“Quando ti sei sentito parte di un gruppo e quando escluso?”*

I contenuti emersi sono stati sorprendenti: molti partecipanti hanno espresso un **forte desiderio di appartenenza**, spesso contrastato da esperienze di isolamento, incomprensione o mancanza di riconoscimento come riportato in tabella:

⁴⁶ Tutti i docenti hanno partecipato al focus incluso M.G., che per la prima volta ha assunto un atteggiamento meno difensivo, pur mantenendo un certo distacco nei momenti di confronto più diretto

Partecipante	Frase condivisione	Tematica	Immagine simbolica
G.S.	“Mi sono sentita completamente sola nella gestione di un caso delicato”	Isolamento professionale	Sedia vuota in stanza
A.S.	“In quel gesto ho sentito che facciamo parte dello stesso patto”	Appartenenza/cooperazione	Stretta di mano
C.P.	“Da soli si sopravvive, ma insieme si cresce”	Crescita collettiva	Gruppo che scala in montagna
G.P.	“Mi accorgo che a volte la mia attenzione è solo per i contenuti, non per chi ho davanti”	Riflessione sul ruolo docente	Lavagna con volto sfuocato
M.C.	“Ho bisogno di spazi di confronto veri, non solo operativi”	Desiderio di dialogo	Cerchio di persone sedute
L.N.	“Non sempre ho il coraggio di chiedere aiuto”	Vulnerabilità relazionale	Finestra socchiusa con luce
M.M.	Non condiviso in questo focus	Partecipazione passiva	Sagoma grigia tra figure vive
M.G.	“Mi sono sentita accolta, e forse per questo mi sono espressa senza paura	Fiducia nel gruppo	Cerchio con mani intrecciate

Le dinamiche relazionali si sono ulteriormente rafforzate.

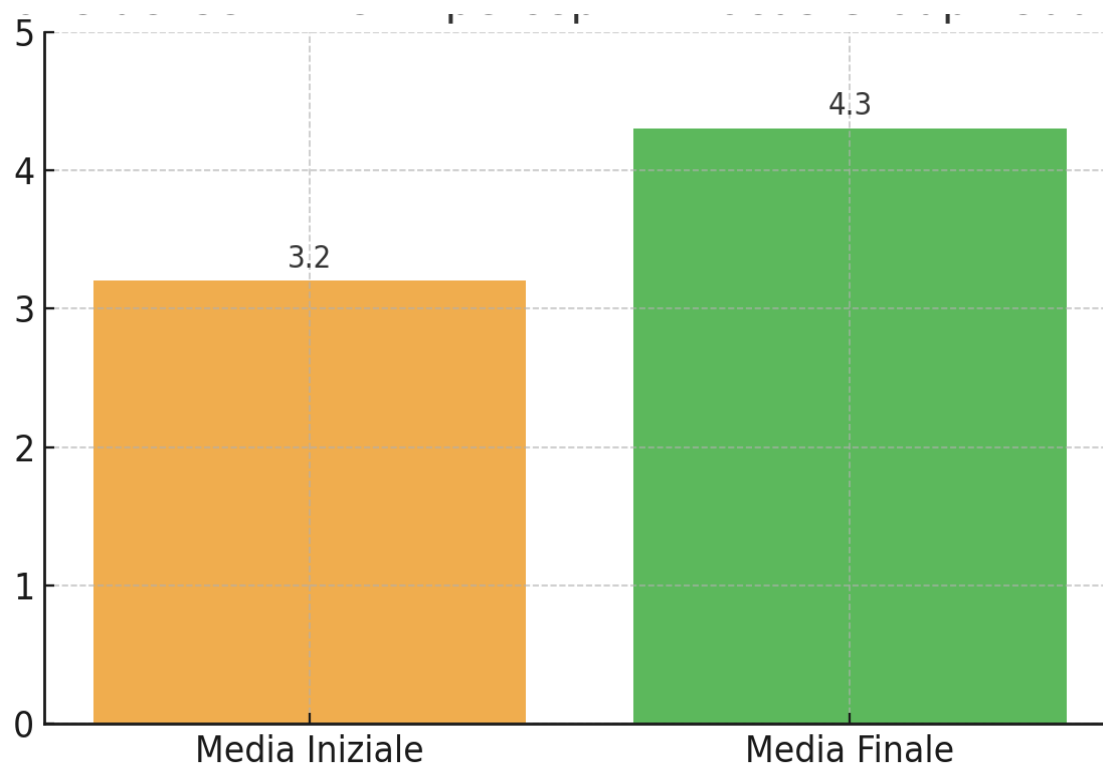
La condivisione di simboli e immagini ha permesso un accesso più immediato ai vissuti, favorendo l’emergere di empatia e riconoscimento reciproco.

Il lavoro in sottogruppi è risultato fluido, e molti docenti hanno spontaneamente riformulato i contributi dei colleghi per accoglierli e valorizzarli.

Gli esiti formativi dell’incontro sono stati significativi: si è consolidata l’idea che la professionalità docente non possa essere esercitata in forma individualista, ma necessiti di spazi di confronto e collaborazione strutturati.

È emersa la consapevolezza che **il senso di appartenenza non è dato, ma va coltivato** attraverso pratiche quotidiane di cura e ascolto reciproco.

La rilevazione dei sentimenti ha evidenziato come riportato in **Fig. 58**

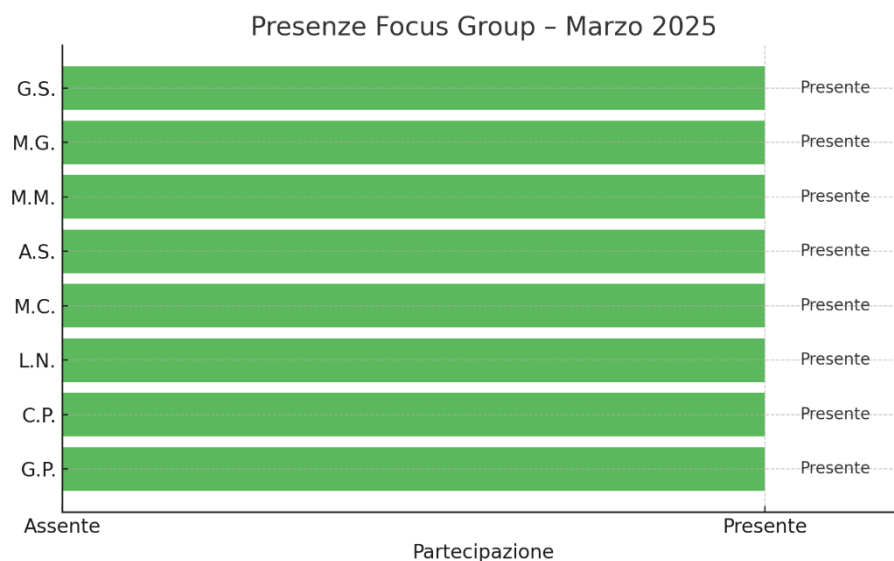


in cui si evince un valore iniziale medio di 3.2, che ha raggiunto il 4.3 a fine incontro, segnando uno dei più alti livelli di benessere percepito dell'intero percorso.

- **Marzo 2025 – Autonomia e corresponsabilità nella progettazione educativa (durata: 2 ore)**

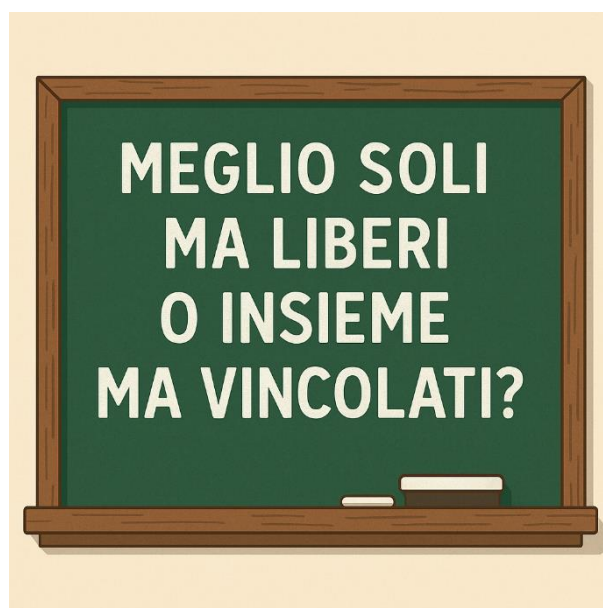
Il focus di marzo ha affrontato uno dei nodi centrali della professione docente: il rapporto tra **autonomia personale e corresponsabilità collegiale** nei processi di progettazione educativa.

All'incontro hanno partecipato tutti gli otto docenti come riportato in **Fig. 59**



Il clima iniziale è apparso collaborativo, con un buon livello di coinvolgimento sin dalle prime fasi.

L'incontro si è aperto con una provocazione scritta alla lavagna come riportato nella **Fig. 60**:



Dopo una breve riflessione individuale, i partecipanti hanno verbalizzato la propria posizione e ne hanno discusso in gruppi misti.

L'obiettivo era stimolare un confronto sulle difficoltà, ma anche sulle opportunità legate alla progettazione didattica condivisa, soprattutto in ambito interdisciplinare.

I contenuti emersi sono stati di grande interesse che di seguito riporto nella tabella:

Partecipante	Frase condivisa	Tematica emergente
M.M.	“Faccio fatica a rinunciare al controllo quando si lavora in équipe.”	Difficoltà nel lavoro collaborativo
G.P.	“L’autonomia non può significare autoreferenzialità.”	Autonomia e corresponsabilità professionale
M.C.	“Un’esperienza di progettazione condivisa con un collega di sostegno: faticosa ma illuminante.”	Valore della collaborazione interprofessionale
A.S.	“Il vero cambiamento nasce solo quando si accetta di perdere qualcosa della propria visione iniziale.”	Trasformazione attraverso la negoziazione
G.S.	“Il lavoro in gruppo mi mette a disagio, ma sto imparando ad ascoltare meglio.”	Disagio nella dinamica di gruppo
L.N.	“Mi sento spesso in secondo piano nei lavori collegiali.”	Invisibilità e riconoscimento professionale
C.P.	“Sto iniziando a capire il senso del lavorare insieme.”	Apertura alla collaborazione
M.G.	“Non pensavo che condividere idee potesse alleggerire il carico.”	Condivisione e alleggerimento del compito

Dal punto di vista delle dinamiche, si è osservato un passaggio importante: mentre nei primi incontri i docenti tendevano a esprimersi in forma difensiva o generale, ora emerge un linguaggio più concreto, ancorato all’esperienza.

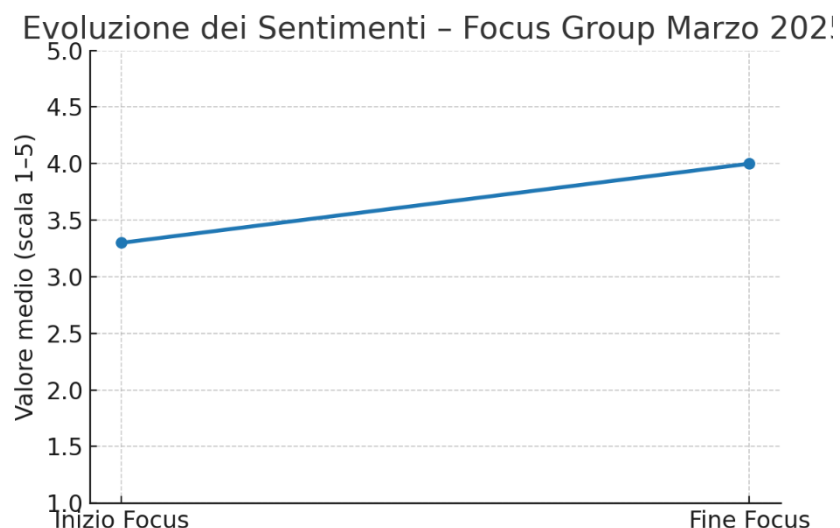
Anche chi era solitamente più riservato (come L.N. e C.P.) ha partecipato con maggiore assertività, portando esempi e chiedendo riscontri.

Il gruppo appare ormai coeso, capace di confrontarsi anche su punti critici senza innescare difese.

Gli esiti formativi si sono concentrati sull’acquisizione di consapevolezza rispetto ai propri stili progettuali e sull’importanza di sviluppare un’etica della corresponsabilità.

Il focus ha aiutato i docenti a riconoscere che la qualità dell’offerta educativa non dipende solo dalla preparazione individuale, ma dalla capacità di lavorare in rete, condividendo visioni e strumenti.

Dal punto di vista quantitativo, il livello medio dei sentimenti come riportato in **Fig. 61**

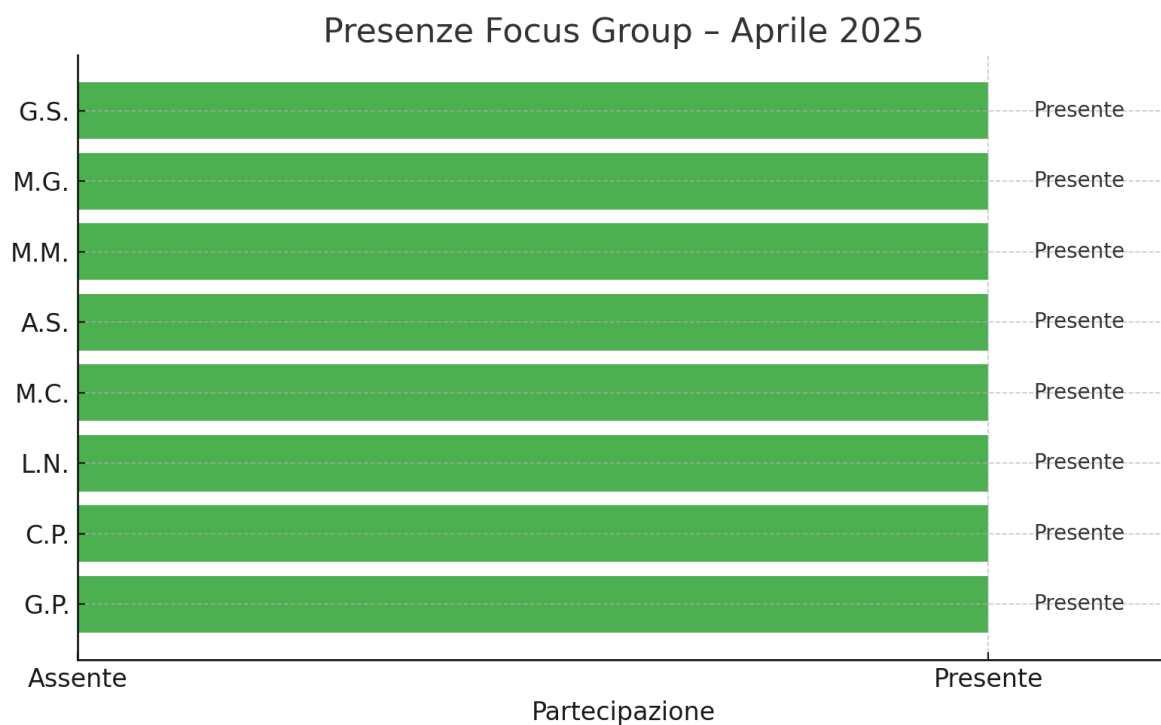


è passato da 3.3 a 4.0. Il dato riflette un buon equilibrio tra la fatica del confronto e la soddisfazione di sentirsi parte attiva di un processo comune.

- **Aprile 2025 – Stanchezza, motivazione e rigenerazione professionale (durata: 2 ore)**

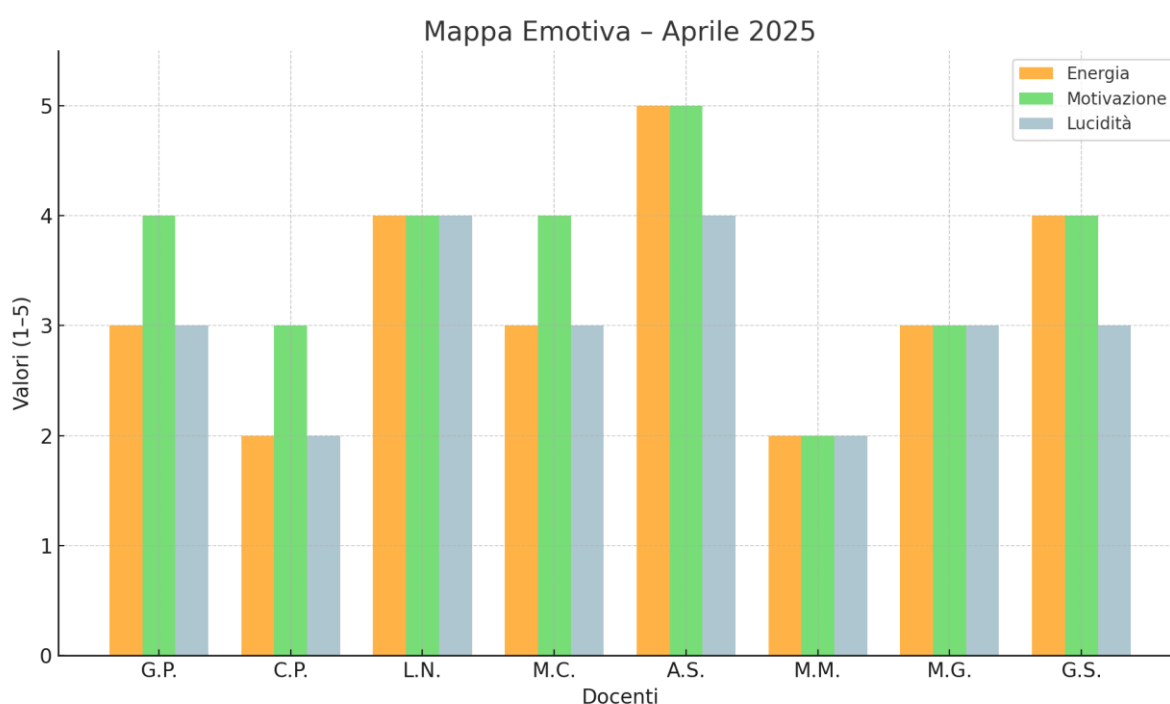
Con l'approssimarsi della fine dell'anno scolastico, il focus di aprile ha intercettato un vissuto comune tra i partecipanti: la **fatica accumulata** e il bisogno di ritrovare un senso rigenerante nel proprio ruolo.

Tutti i docenti erano presenti come riportato nella **Fig. 62**



Il clima iniziale era segnato da un tono più dimesso rispetto ai mesi precedenti, ma anche da un'aspettativa positiva nei confronti dello spazio offerto.

L'incontro si è aperto con una mappa emotiva da compilare individualmente, che chiedeva di indicare con colori diversi il livello di energia, motivazione e lucidità percepito nelle ultime settimane che di seguito riporto per avere una visione complessiva in **Fig. 63**



Le mappe sono poi state condivise a piccoli gruppi, dando vita a un confronto diretto sui segnali di esaurimento e sulle strategie (più o meno efficaci) di recupero.

Il cuore dell'incontro è stato un'attività narrativa guidata:

- *“Racconta un episodio recente in cui ti sei sentito/a svuotato/a nel tuo ruolo e uno in cui hai ritrovato energia”.*

Questo esercizio ha generato una serie di racconti autentici e a tratti commoventi che riporto in tabella:

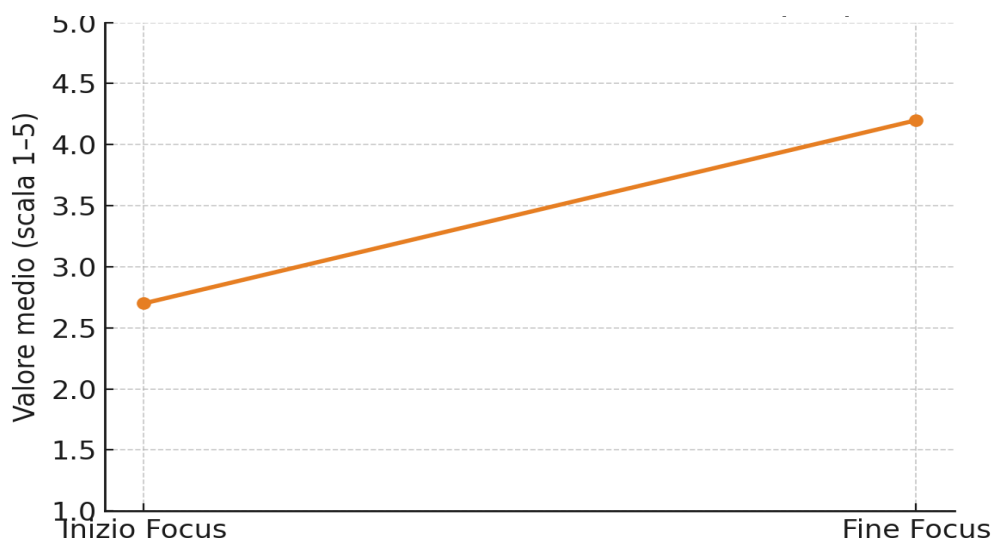
Partecipante	Episodio di svuotamento	Episodio di ricarica/emersione positiva	Tematica emergente
M.M.	“Ho avuto giorni in cui non volevo entrare in classe...”	“Una studentessa mi ha detto grazie con le lacrime agli occhi.”	Riconoscimento e gratitudine
A.S.	“Mi sentivo esausta...”	“Mentre lavoravamo con le parole, mi sono sentita viva.”	Riscoperta del senso attraverso la didattica
G.S.	(Non specificato)	“Il sostegno dei colleghi è stata una risorsa inaspettata.”	Valore del supporto tra pari
G.P.	Non verbalizzato pubblicamente	Ha espresso ascolto attivo e segnato nel diario l'episodio di un alunno fragile.	Riflessione empatica interiore
C.P.	Ha indicato nel diario la fatica di sentirsi utile nel lavoro	Ha riportato un momento in cui ha aiutato una collega con il registro elettronico	Valorizzazione nella relazione
M.G.	Ha accennato alla stanchezza per carico burocratico	Ha detto “mi è piaciuto ascoltare senza dover intervenire”	Presenza e partecipazione silenziosa
M.C.	Ha condiviso una giornata conflittuale con la classe	Ha detto che “il laboratorio motorio mi ha restituito entusiasmo”	Riequilibrio attraverso l'azione
L.N.	Ha annotato la sensazione di essere “invisibile”	Ha detto: “Quando mi chiedono un consiglio mi sento riconosciuta”	Riconoscimento professionale

Le dinamiche relazionali sono state fluide e caratterizzate da ascolto profondo.

La condivisione della stanchezza ha agito da collante, creando un senso di comunanza. Anche i docenti, anche quelli più silenti e riservati, hanno partecipato con una maggiore apertura e coinvolgimento confermando la crescita relazionale avvenuta nel gruppo.

G.P. ha suggerito messo in evidenza quanto la condivisione delle proprie emozioni si antidoto per contrastare lo stress e la chiusura aumentando il senso di consapevolezza di sé, riducendo i sovraccarichi lavorativi perché sostenuto dall'altro.

I dati raccolti attraverso la rilevazione dei sentimenti mostrano un passaggio da un valore iniziale di 2.7 a un valore finale di 4.2 come riportato in **Fig. 64**

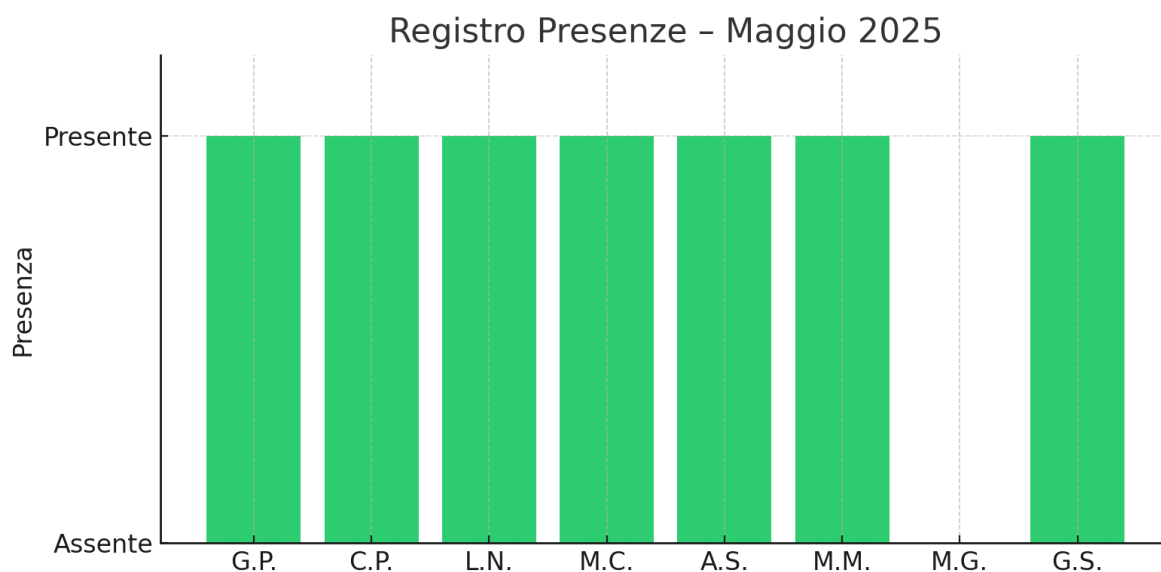


confermando la forte carica trasformativa dell'incontro e la sua funzione rigenerante che la indagine sul campo sta apportando al gruppo di ricerca.

❖ **Maggio 2025 – Riflessione metacognitiva: quali apprendimenti ho maturato? (durata: 2 ore)**

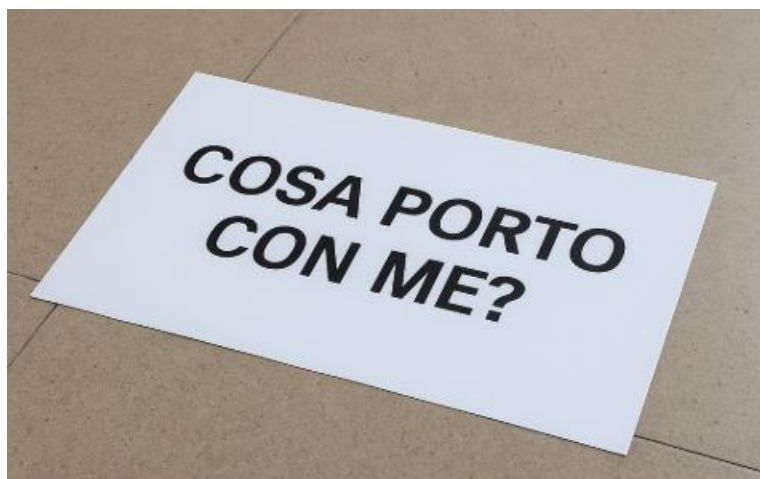
Il penultimo focus group si è proposto come **momento di sintesi e autoriflessione metacognitiva** sull'intero percorso svolto Hanno partecipato sette docenti su otto come riportato in **Fig. 65**⁴⁷

⁴⁷ M.G. ha giustificato l'assenza per motivi personali



L'incontro si è svolto in un clima raccolto, quasi meditativo, con un ritmo più lento e rispettoso dei tempi individuali.

Il setting dell'incontro è stato modificato per favorire un'atmosfera simbolica di chiusura: le sedie disposte in cerchio, al centro un grande foglio bianco con la scritta come riportato nella **Fig. 66**:



Intorno, disposti oggetti evocativi:

- ❖ una clessidra
- ❖ una bussola
- ❖ una candela
- ❖ un seme

ognuno dei quali rappresentava una metafora del cambiamento.

Ogni docente ha scelto un oggetto e ha raccontato cosa rappresentasse per lui o lei rispetto all'esperienza vissuta. Di seguito riporto le condivisioni:

Partecipante	Oggetto Simbolico	Significato Attribuito
G.P.	Clessidra	“Ho imparato a riconoscere i tempi dell'altro e a sospendere il giudizio.”
C.P.	Bussola	“Mi sono ritrovata in mezzo al mio lavoro, avevo perso l'orientamento.”
A.S.	Seme	“Questo spazio ha piantato qualcosa che non so ancora cos'è, ma sento che crescerà.”
M.M.	Candela	“Mi porto via la luce che ho trovato in alcuni scambi sinceri.”
L.N.	Bussola	“Mi ha aiutata a orientarmi nel mio modo di essere insegnante, senza perdermi.”
M.G.	Assente	Assente
M.C.	Seme	“Ho ritrovato la motivazione e sento che qualcosa si è riattivato dentro di me.”
G.S.	Candela	“La relazione con i colleghi è stata come una luce che ha scaldato e guidato.”

Le condivisioni sono state dense e cariche di significato aprendo ad una condivisione della dimensione affettiva ed emotiva di ciascuno.

Dopo le condivisioni simboliche, si è passati a una fase più strutturata di riflessione metacognitiva, attraverso tre domande guida:

1. **Cosa ho imparato su me stesso come docente?**
2. **Cosa ho imparato sugli altri?**
3. **Cosa intendo portare nella mia pratica quotidiana?**

Le risposte, raccolte in forma scritta e poi condivise con elevata consapevolezza e profondità sono riportate in tabella:

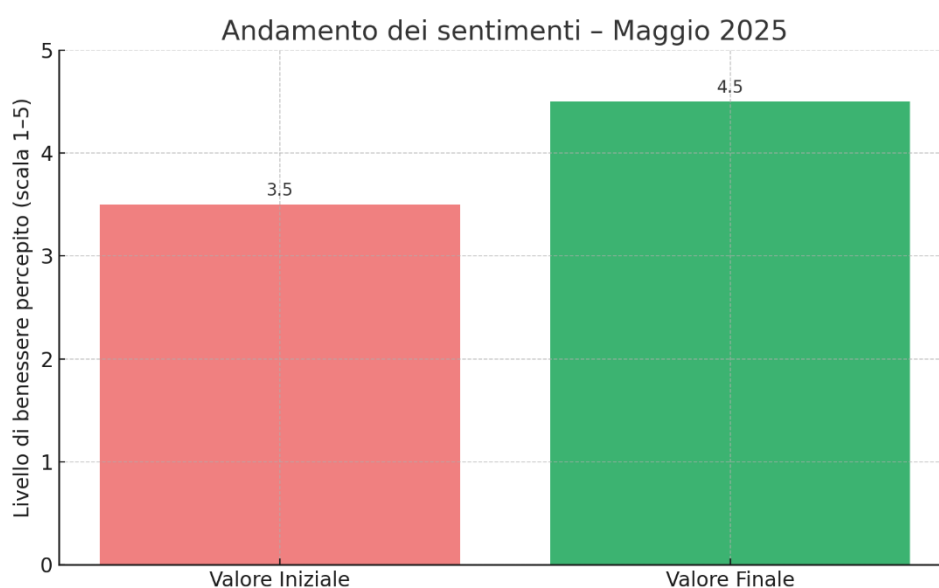
Partecipante	Cosa ho imparato su me stesso come docente?	Cosa ho imparato sugli altri?	Cosa intendo portare nella mia pratica quotidiana?
G.P.	Che posso essere d'aiuto anche solo ascoltando	Che molti condividono le mie stesse fatiche	Più ascolto e meno giudizio

Partecipant e	Cosa ho imparato su me stesso come docente?	Cosa ho imparato sugli altri?	Cosa intendo portare nella mia pratica quotidiana?
C.P.	Che ho una voce interiore molto rigida	Che c'è accoglienza dove meno me lo aspettavo	L'attenzione a ciò che sento, non solo a ciò che faccio
L.N.	Che faccio fatica a chiedere aiuto	Che aprirsi è possibile e utile	Proverò a essere meno autosufficiente
M.C.	Che non sono sola	Che posso fidarmi di più dei colleghi	Lavorare di più in gruppo
A.S.	Che le mie fragilità non sono un limite	Che insieme si cresce davvero	Offrire spazi di parola anche ai miei studenti
M.M.	Che posso ancora mettermi in gioco	Che il confronto può essere arricchente	Fermarmi a riflettere, anche pochi minuti al giorno
G.S.	Che posso chiedere aiuto senza sentirmi debole	Che il gruppo può essere una risorsa	Portare più autenticità nel mio lavoro

Le dinamiche di gruppo hanno raggiunto un livello di maturità notevole che si esplicita mediante: l'ascolto, il confronto, la riflessione e la relazione tra i docenti.

Inoltre, i partecipanti hanno ammesso come la loro partecipazione attiva al focus group abbia migliorato non solo le competenze relazionali, ma anche il modo di affrontare le sfide del momento.

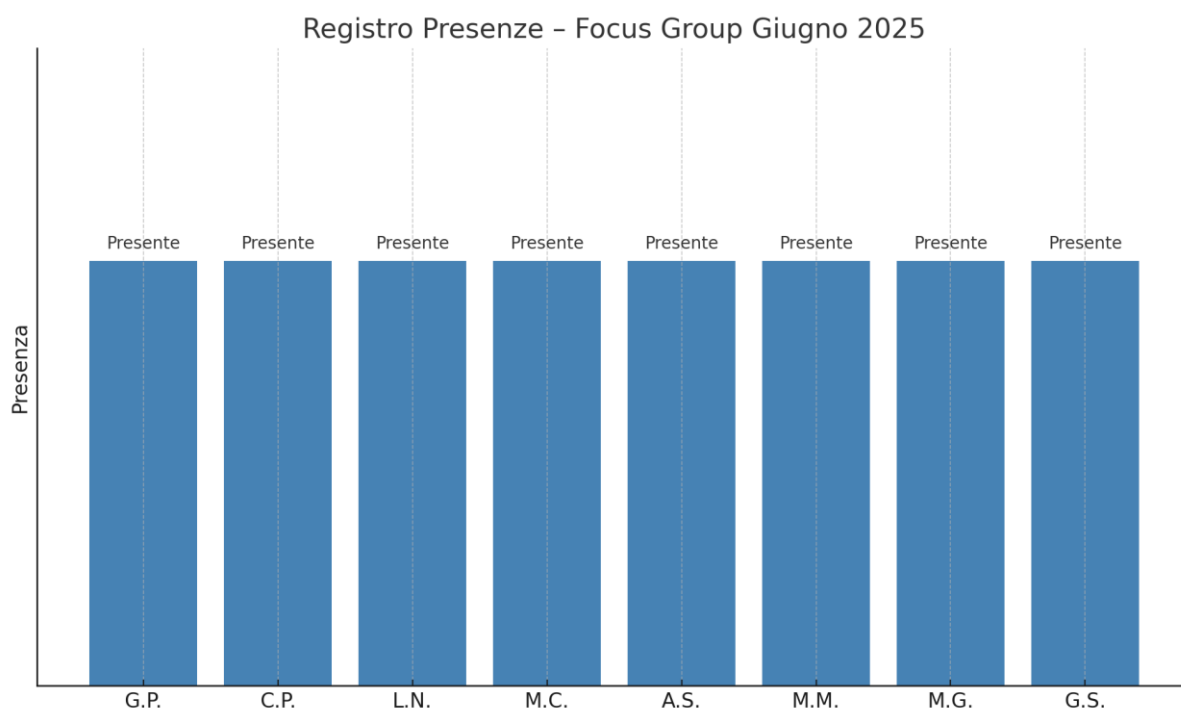
Il rilevamento dei sentimenti ha evidenziato come riportato nella **Fig. 67**



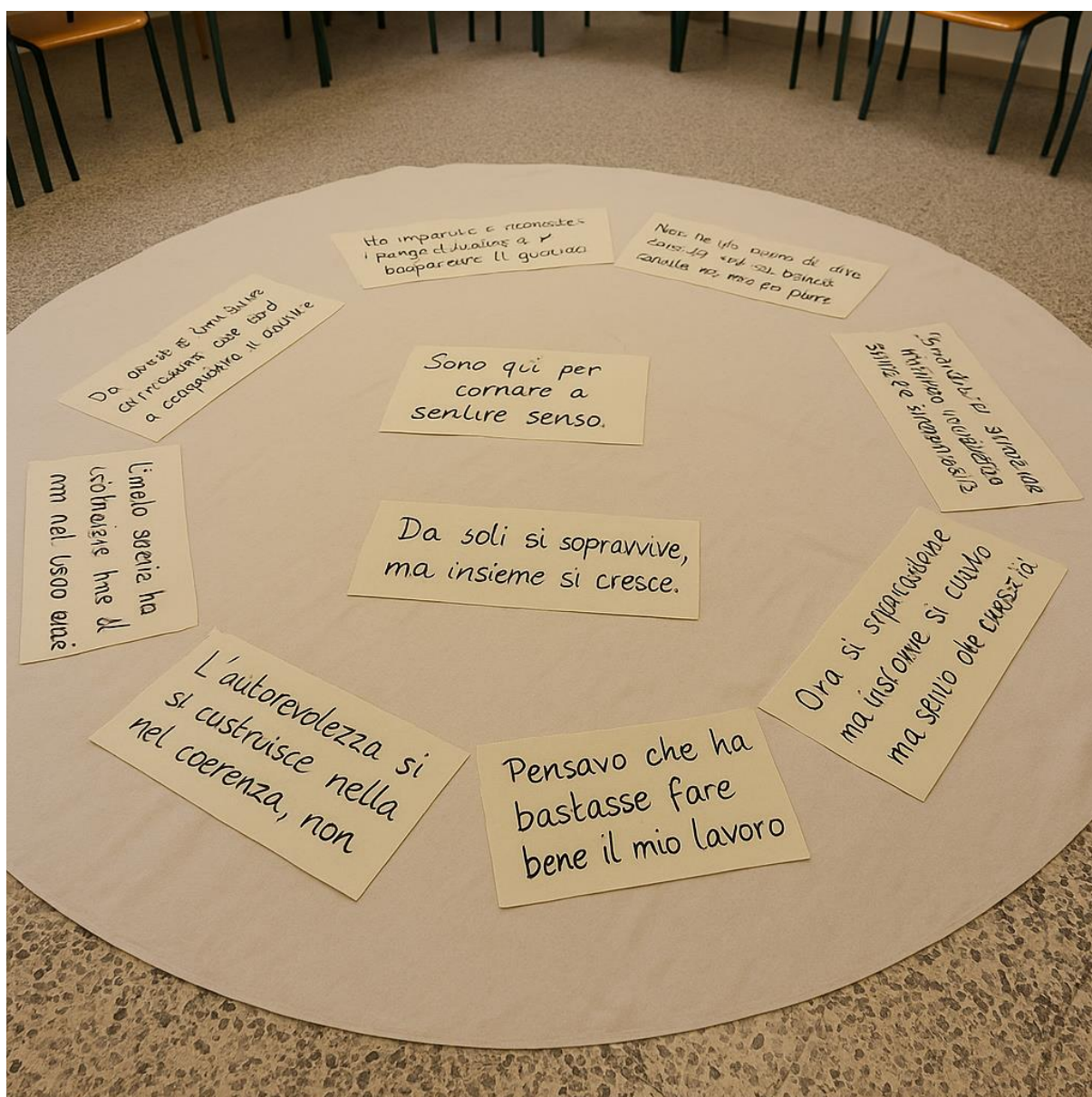
confermando un alto livello di soddisfazione, serenità e appartenenza al gruppo di ricerca.

➤ **Giugno 2025 – Chiusura del percorso e restituzione collettiva (durata: 2 ore)**

L'ultimo focus group dell'anno ha avuto una valenza **rituale e celebrativa**, ma al contempo riflessiva. Tutti i partecipanti erano presenti come evidenziato nel **Fig.68**



Il setting è stato modificato con cura: al centro della stanza una grande tovaglia con frasi significative emerse nei mesi precedenti e riportate in **Fig.69**



L'incontro si è aperto con una rilettura delle parole chiave condivise ne focus group precedenti. Dalla rilettura emerge un sentimento di fiducia, alleanza generata e che ha determinato un buon livello di benessere emotivo nei docenti.

Successivamente alla lettura, i docenti sono stati suddivisi in coppie da due. Ad ogni coppia è stato dato un cartoncino con il nome di un collega su cui ha dovuto scrivere una breve restituzione su cosa ha imparato osservandolo o ascoltandolo durante l'anno.

Le restituzioni sono poi state lette ad alta voce, generando **momenti di forte impatto emotivo**, di riconoscimento e coesione che di seguito riporto in tabella:

Partecipante	Restituzione ricevuta
G.P.	Grazie per averci insegnato il valore dell'ascolto paziente.
C.P.	Hai dimostrato quanto sia importante trovare la propria voce.
L.N.	La tua discrezione è stata sempre accompagnata da attenzione autentica.
M.C.	Hai portato leggerezza e profondità, sempre insieme.
A.S.	La tua vulnerabilità è diventata forza per tutti.
M.M.	Hai saputo esserci, anche nei tuoi silenzi.
M.G.	Hai fatto un passo verso il gruppo, e questo ha cambiato il clima.
G.S.	Ci hai ricordato l'importanza dell'empatia vera, quotidiana.

La seconda parte dell'incontro è stata dedicata alla valutazione del percorso.

Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere a due domande finali:

1. **Qual è stato per te il momento più significativo dell'anno?**
2. **Cosa desideri augurare a questo gruppo?**

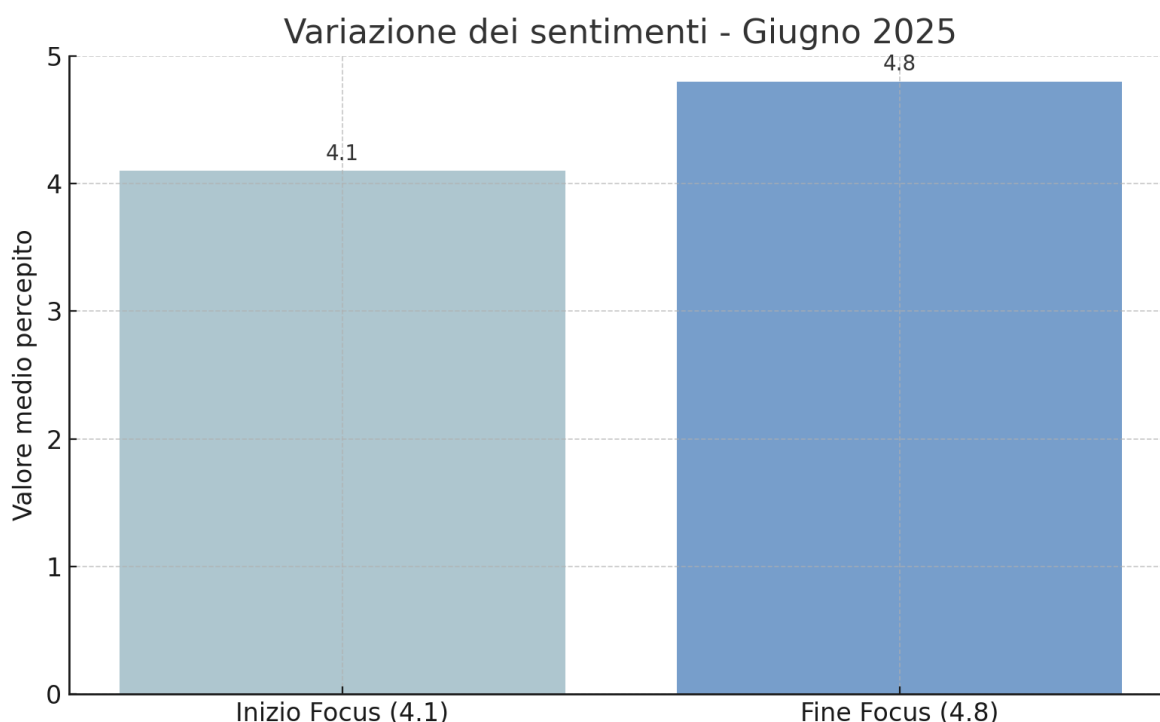
Le risposte hanno mostrato un alto livello di interiorizzazione che di seguito riporto:

Partecipante	Momento più significativo dell'anno	Augurio al gruppo
G.P.	La riscoperta della dimensione umana del lavoro.	Continuare a sostenersi con autenticità.
C.P.	Il momento in cui si è concessa di cambiare con altri colleghi.	Che ciascuno possa sentirsi libero di cambiare ancora.
L.N.	Il confronto sincero sul tema della vergogna professionale.	Mantenere la possibilità di aprirsi senza timore.
M.C.	L'esperienza del laboratorio narrativo con gli studenti.	Continuare a trovare energia attraverso il racconto.
A.S.	La possibilità di essere se stessa all'interno del gruppo.	Che questo spazio non si chiuda mai davvero.
M.M.	Il momento in cui si è sentita ringraziata da una studentessa.	Che ogni piccolo gesto continui ad avere valore.
M.G.	La lenta ma significativa apertura verso il gruppo.	Che la fiducia costruita non venga dispersa.
G.S.	L'aver riconosciuto di non dover essere sempre forte.	Che ciascuno possa sentirsi accolto anche nella fragilità.

Sul piano relazionale, si è passati da un gruppo frammentato, diviso ad uno **coeso, capace di mettersi in dialogo e ascolto reciproco** riconoscendo il valore di tale accompagnamento.

Infatti, il gruppo ha espresso il desiderio di proseguire con questa modalità adottata auspicando che la indagine sul campo abbia continuità nella comunità scolastica.

Il rilevamento dei sentimenti ha registrato il valore iniziale più alto dell'intero ciclo come riportato nella **Fig.70**

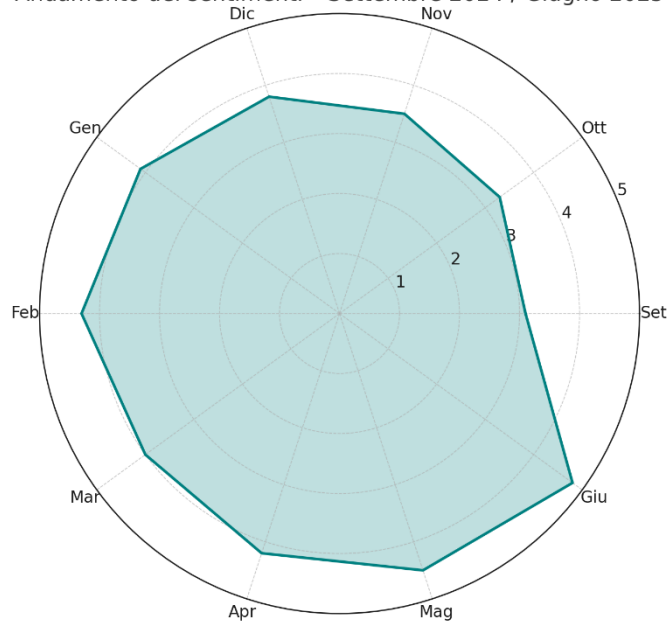


Il grafico testimonia **un sentimento diffuso di gratitudine, fiducia e benessere relazionale**.

Il percorso realizzato attraverso i focus group mensili ha rappresentato molto più di una semplice attività di accompagnamento: si è configurato come un **dispositivo trasformativo**, capace di generare cambiamenti reali e misurabili, tanto a livello individuale quanto collettivo rigenerando la dimensione personale e professionale del docente.

I dati raccolti – sia qualitativi che quantitativi – mostrano una **crescente maturazione del gruppo**: l'evoluzione dei sentimenti percepiti (come illustrato dal grafico radar riepilogativo) testimonia un incremento costante del benessere professionale e della fiducia interpersonale come riportato nella **Fig. 71**

Andamento dei sentimenti - Settembre 2024 / Giugno 2025

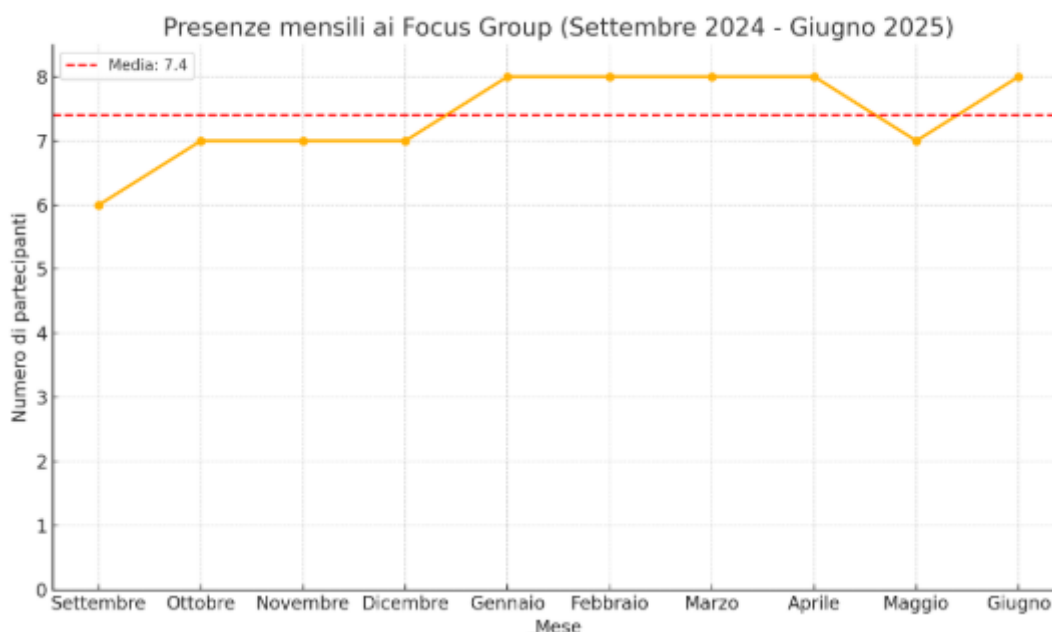


Il picco finale di Giugno 2025, con una media percepita pari a 4.8 su 5, non è solo un dato statistico, ma esprime il compimento di un cammino di ricostruzione identitaria.

Dal punto di vista pedagogico, aver ridato centralità alla cura di è, delle relazioni ha permesso di costruire un clima sereno e riflessivo

In sintesi, i focus group si sono rivelati strumenti preziosi per **sostenere la resilienza educativa**, rafforzare il senso di comunità, migliorare il clima scolastico e potenziare la qualità della relazione insegnante-studente.

La presenza regolare come riportato nella **Fig. 72**



evidenzia una partecipazione crescente e la profondità delle condivisioni sono elementi che legittimano la proposta di **istituzionalizzare percorsi di questo tipo come pratica di sistema**, e non solo come interventi straordinari nella comunità scolastica.

4.5 Il diagramma di Ishikawa: una mappa sistemica dei fattori di criticità percepiti

Al fine di comprendere in modo sistemico le radici del disagio professionale espresso da diversi docenti nel corso dei focus group, è stato introdotto l'utilizzo del diagramma di Ishikawa, anche noto come diagramma a lisca di pesce o causa-effetto.

Questo strumento, ideato da Kaoru Ishikawa nell'ambito del controllo qualità industriale, è stato progressivamente adattato anche in contesti educativi, proprio per la sua capacità di rappresentare visivamente la molteplicità di fattori che concorrono a generare un determinato effetto di malessere o rischio all'interno di ambienti strutturati e organizzati (Ishikawa, 1985).

Il diagramma di Ishikawa ha avuto una doppia funzione: analitica e metodologica, di approccio al problema e di soluzione efficace ad esso mediante la presa di consapevolezza dell'evolversi dello stesso all'interno del processo professionale.

In particolare, l'uso del diagramma ha permesso di visualizzare le connessioni tra le difficoltà percepite e i contesti di origine, rafforzando la riflessione metacognitiva dei docenti e aprendo spazi di consapevolezza su ciò che può essere cambiato, negoziato o semplicemente accolto. Tale approccio

è coerente con le logiche della pratica riflessiva (Palmer, 2003; Hargreaves, 2003), che riconosce l'importanza di strumenti capaci di generare pensiero critico a partire dall'esperienza vissuta. Inoltre, l'integrazione del diagramma all'interno del percorso formativo ha evidenziato il potenziale trasformativo di metodologie visive, capaci di sostenere non solo la diagnosi del disagio, ma anche la costruzione condivisa di ipotesi di miglioramento (Fullan, 2014).

L'attività è stata introdotta mediante una serie di fasi esplicitando lo scopo del diagramma.

Fase 1 – Introduzione allo strumento e obiettivi

- **Introduzione:** Per avviare il lavoro con il **diagramma di Ishikawa**, è stato fondamentale fornire al gruppo una chiara introduzione rispetto allo **scopo dello strumento**, al suo impiego nei contesti educativi e al significato del processo di costruzione condivisa. È stato quindi spiegato ai partecipanti che l'obiettivo primario non era quello di individuare soluzioni rapide, bensì di ricostruire in modo visivo, sistemico e collaborativo le principali cause alla base del disagio professionale, così come emerse nei mesi precedenti durante i focus group. A tal proposito, è stata mostrata l'immagine del diagramma di Ishikawa come dimostrato nella **Fig.73**



- **Obiettivo:** identificare le principali cause che contribuiscono al disagio lavorativo percepito dai docenti, con lo scopo di attivare una riflessione condivisa orientata alla comprensione e al cambiamento.

Si è spiegato che il focus non era quello di trovare soluzioni immediate, ma di mappare le aree critiche in modo collaborativo, visivo e sistemico.

Fase 2 – Domande stimolo

Per attivare il processo di emersione delle cause, sono state proposte alcune **domande guida**, pensate per sollecitare riflessioni su più livelli:

- **A livello organizzativo:**

“Cosa rende difficile oggi lavorare serenamente nella scuola?”

- **A livello relazionale:**

“In quali situazioni sentite di non essere supportati dai colleghi o dalla dirigenza?”

- **A livello personale:**

“Quali pensieri o emozioni ricorrenti ostacolano il vostro benessere come insegnanti?”

- **A livello istituzionale:**

“Quali richieste vi sembrano disallineate rispetto alla realtà del vostro lavoro?”

Le risposte sono state raccolte all'interno di questa tabella:

Partecipante	Principali criticità espresse (fase 2)	Macro-area di riferimento (fase 3)
G.P.	Mancanza di tempo per ascoltare colleghi e studenti; burocrazia opprimente	Organizzazione scolastica
C.P.	Mancanza di punti di riferimento e riconoscimento; formazione troppo teorica	Formazione e supporto professionale
L.N.	Isolamento nei momenti di difficoltà; scarsa valorizzazione del lavoro sommerso	Relazioni tra pari
M.C.	Regole rigide; assenza di fiducia	Ruolo istituzionale e burocrazia
A.S.	Impotenza verso le difficoltà degli studenti	Studenti e gestione della classe
M.M.	Mancanza di riconoscimento istituzionale; eccesso di carico	Ruolo istituzionale e burocrazia
G.S.	Difficoltà nel sentirsi parte di un progetto comune	Relazioni tra pari
M.G.	Scarsa empatia interna; rigidità organizzativa	Fattori personali e interiori

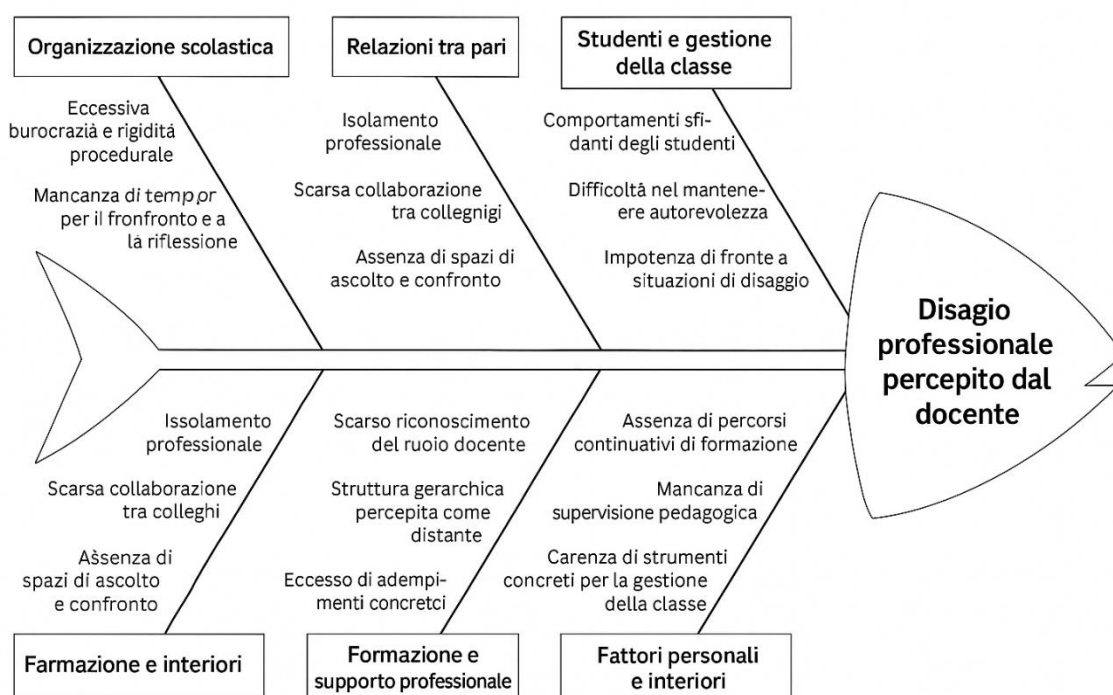
Fase 3 – Costruzione collaborativa della “lisca

Le risposte fornite nella fase precedente, sono state organizzate attraverso una **mappa murale**, costruita gradualmente su un cartellone. Il gruppo ha concordato sei aree principali di criticità:

1. **Organizzazione scolastica**
2. **Relazioni tra pari**
3. **Studenti e gestione della classe**
4. **Ruolo istituzionale e burocrazia**
5. **Formazione e supporto professionale**
6. **Fattori personali/interiori**

Per ciascun asse è stato chiesto di inserire le cause percepite, costruendo così **un diagramma multilivello**, con nuclei tematici chiari e condivisi che di seguito riporto nella **Fig. 74**

Fase 4 – Analisi collettiva e risonanze



Il momento conclusivo ha previsto una restituzione del diagramma completo elaborato in forma collettiva dai docenti partecipanti al percorso, ha consentito di visualizzare in modo sistemico le molteplici cause che alimentano il disagio professionale percepito nel contesto scolastico. Ogni partecipante ha avuto modo di riconoscere le proprie esperienze all'interno di una cornice comune, riducendo la percezione di isolamento e frammentazione.

Le categorie principali sono state costruite a partire dalle evidenze emerse nei focus group mensili, ed esplorate attraverso domande guida in plenaria.

1. Organizzazione scolastica

In questa categoria si collocano le criticità legate alla struttura gestionale e ai ritmi scolastici. I docenti hanno sottolineato:

- la **mancanza di tempo reale per il confronto tra colleghi e con gli studenti**;
- una **limitazione dell'autonomia didattica**, spesso vincolata da protocolli, vincoli orari e burocrazia.

Questi fattori alimentano un senso di inefficacia e rigidità percepita, ostacolando la costruzione di relazioni educative significative.

2. Relazioni tra pari

Emergono in questo asse le dinamiche legate alla collaborazione e al lavoro di équipe. I docenti hanno espresso:

- **isolamento professionale**, accentuato dall'assenza di spazi strutturati di condivisione;
- **difficoltà di cooperazione**, spesso dovute a mancanza di fiducia o a stili educativi divergenti.

Le relazioni tra colleghi, anziché fungere da risorsa, possono diventare fonte di stress o di frustrazione.

3. Studenti e gestione della classe

Questa categoria include le difficoltà riscontrate nella relazione educativa quotidiana:

- **conflitti e comportamenti sfidanti** da parte degli studenti;
- un **profondo senso di impotenza** quando le strategie didattiche appaiono inefficaci o inascoltate.

Molti docenti hanno condiviso vissuti di emotività intensa e fatica nel mantenere la propria autorevolezza.

4. Ruolo istituzionale e burocrazia

Una delle aree più critiche. I docenti hanno evidenziato:

- una **mancanza di riconoscimento professionale** da parte delle istituzioni;
- la percezione di una **struttura scolastica rigida, inaccessibile**, orientata al controllo più che al sostegno.

Questi elementi generano demotivazione e senso di inutilità del proprio ruolo.

5. Formazione e supporto professionale

Molti partecipanti hanno dichiarato una carente formazione sistemica e l'assenza di supporto continuativo, sia in termini psicologici che metodologici. In particolare:

- non esistono spazi strutturati per supervisioni o accompagnamenti educativi;
- manca una **rete di supporto professionale**, specialmente nei casi complessi.

6. Fattori personali e interiori

Questa area evidenzia il vissuto soggettivo del docente. Sono emersi temi come:

- **fatica emotiva**, data dalla costante esposizione a dinamiche cariche di tensione;
- **senso di inadeguatezza**, spesso autoindotto da standard irrealistici o confronto implicito tra colleghi;
- **bisogno di appartenenza**, come desiderio profondo di sentirsi parte di una comunità educante significativa.

L'utilizzo del diagramma ha favorito una metariflessione condivisa, consentendo al gruppo di trasformare un insieme eterogeneo di vissuti in una mappa organizzata e leggibile.

Le categorie, pur diverse, si intersecano e si rafforzano a vicenda, contribuendo alla formazione di un nucleo centrale di disagio professionale che non è riducibile a singoli eventi, ma si configura come un costrutto complesso, sistemico, stratificato

L'esperienza di compilazione del diagramma di Ishikawa ha rappresentato, oltre che un momento di sistematizzazione analitica, un potente strumento formativo e riflessivo per il gruppo docente.

Attraverso la visualizzazione delle cause che alimentano il disagio professionale, i partecipanti hanno potuto nominare, riconoscere e rielaborare collettivamente ciò che, fino a quel momento, era rimasto implicito, individualizzato o sommerso.

Da un punto di vista pedagogico, l'utilizzo di uno strumento visuale e partecipativo ha prodotto almeno tre ricadute significative:

1. Consapevolezza sistemica del problema

La rappresentazione grafica delle cause ha permesso di spostare il focus dalla responsabilità individuale alla complessità del sistema, favorendo un'analisi ecologica del contesto professionale. In linea con il pensiero di Bronfenbrenner (1979), l'individuo non può essere compreso separatamente dall'ambiente che lo circonda. Il diagramma ha quindi favorito una lettura multilivello del disagio, restituendo ai docenti una cornice interpretativa più ampia e meno

colpevolizzante. Una consapevolezza che ha reso possibile il passaggio da un vissuto passivo a un atteggiamento riflessivo.

2. Attivazione del pensiero critico e dialogo trasformativo

La compilazione del diagramma ha sollecitato processi di riflessione metacognitiva e condivisione narrativa, che hanno messo in moto dinamiche trasformative, in linea con quanto afferma Mezirow (2003) rispetto al potere del dialogo critico come leva per il cambiamento.

3. Promozione di una cultura della cura professionale

Utilizzato in un'ottica di prevenzione, lo strumento ha rappresentato un esempio concreto di cura professionale partecipata, capace di restituire voce ai vissuti e costruire appartenenza. Come sostiene Mortari (2017 p.87): *“la cura è l'essenza della formazione: prendersi cura di sé, degli altri e del contesto è ciò che rende autentico ogni processo educativo”*.

In definitiva, il diagramma di Ishikawa si è rivelato molto più di uno strumento di analisi: è diventato una pratica trasformativa, capace di generare consapevolezza, riconoscimento e progettualità.

Nella misura in cui rende visibile ciò che spesso resta nascosto, favorisce la costruzione di un benessere professionale condiviso, che si traduce in una maggiore qualità delle relazioni educative, nella riduzione del burn-out, e nel rafforzamento della coesione comunitaria scolastica (Blandino & Granieri, 2002).

È in questa prospettiva che si colloca il suo valore pedagogico più autentico.

4.6 Il questionario ex post somministrato ai docenti tutor e orientatori coinvolti nella ricerca: aspettative, bisogni e prospettive

Per valutare l'impatto della indagine sul campo dello sportello di consulenza pedagogica, è stato predisposto un questionario ex post rivolto ai docenti tutor e orientatori dell'ITET “Dante Alighieri” di Cerignola che hanno preso parte al percorso di ricerca-azione.

Lo strumento, somministrato al termine dell'intervento, è stato progettato in continuità con il questionario ex ante, al fine di rilevare eventuali cambiamenti nella percezione del ruolo professionale, nella consapevolezza educativa e nei bisogni formativi emersi durante l'esperienza.

Il questionario si articola in cinque sezioni:

1. Profilo professionale – per raccogliere dati socio-anagrafici e di esperienza;

2. Evoluzione della consapevolezza e delle competenze – finalizzata a rilevare il cambiamento percepito nel proprio ruolo e nelle proprie pratiche;
3. Clima relazionale e benessere professionale – per esplorare l’impatto del supporto pedagogico sulle dinamiche interne alla scuola;
4. Valutazione dello sportello pedagogico – per misurare utilità, efficacia e potenzialità future del servizio;
5. Considerazioni finali – attraverso domande aperte, per cogliere in modo più profondo il vissuto personale e professionale dei partecipanti.

La struttura del questionario prevede domande a risposta chiusa, su scala Likert a 5 punti, utili per la quantificazione delle percezioni e dei cambiamenti prodotti in termini quantitativi. anti.

In tale prospettiva, la figura del pedagogo scolastico emerge come facilitatore di processi metacognitivi e agenzivo-relazionali, in linea con i recenti orientamenti dell’educazione inclusiva e partecipata (Canevaro, 2006; Mariani, 2020).

Infine, il questionario risponde all’esigenza – sottolineata dalle Linee guida per l’orientamento del MIM⁴⁸ (2022) – di supportare la funzione tutoriale dei docenti attraverso strumenti di accompagnamento pedagogico che siano sistematici, riflessivi e capaci di generare impatto anche sul piano organizzativo e culturale.

Procedendo con l’analisi dei dati del questionario riportato integralmente in appendice⁴⁹, rispetto alla profilatura del campione non aggiungiamo altro poiché si tratta dello stesso riportato nel paragrafo 4.2.1 e per tale ragione partiamo dall’analisi della:

Sezione 1 – Profilo professionale

Il gruppo dei docenti coinvolti nel percorso di ricerca è composto da **8 partecipanti**, con una prevalenza significativa di **donne (87,5%)** rispetto agli **uomini (12,5%)**, mentre nessuno ha scelto l’opzione “Preferisco non specificarlo” come riportato in figura:

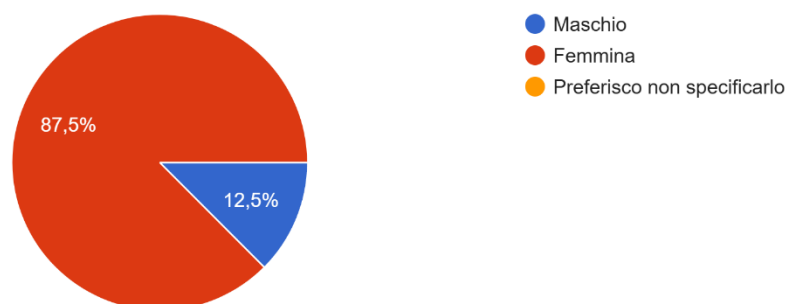
⁴⁸ Le Linee guida per l’orientamento, adottate con il Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, mirano a strutturare un sistema di orientamento scolastico con moduli curriculari (30 ore annuali), e-portfolio, formazione dei docenti tutor e orientatori, piattaforme digitali, job placement e monitoraggio dell’impatto degli interventi.

<https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>

⁴⁹ Versione integrale riportata: In appendice, *Allegato 14*.

Sezione 1 - PROFILO PROFESSIONALE

8 risposte



Questo dato conferma la tendenza già evidenziata a livello nazionale (MIUR, 2023), secondo cui la professione docente è ancora oggi fortemente caratterizzata da una presenza femminile, soprattutto nei contesti educativi della scuola secondaria di primo grado e nei percorsi di formazione professionale

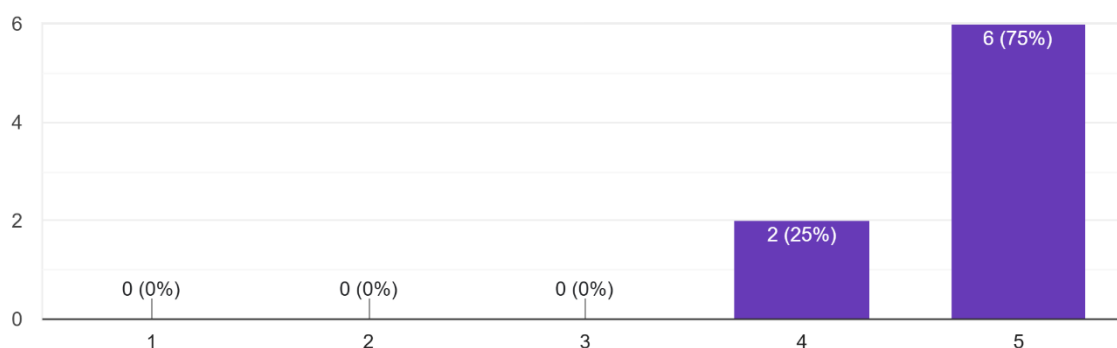
Sezione 2 – evoluzione della consapevolezza e delle competenze

Alla domanda: *“Quanto ti senti consapevole del tuo ruolo e delle responsabilità di tutor/orientatore dopo l’esperienza con lo sportello pedagogico?”* possiamo verificare dalla

Fig.78

SEZIONE 2 – EVOLUZIONE DELLA CONSAPEVOLEZZA E DELLE COMPETENZE

8 risposte



Notiamo una forte crescita nella consapevolezza professionale legata al ruolo tutoriale.

Il 75% dei partecipanti ha dichiarato di sentirsi completamente consapevole delle proprie responsabilità, mentre il restante 25% si colloca comunque su un livello alto.

Nessuna risposta è stata registrata nei punteggi bassi (1–3), a conferma del valore pedagogico e della crescita avuta all'interno del percorso di consulenza.

Questa percezione suggerisce che l'intervento abbia rinforzato la legittimazione interna del ruolo, generando maggiore chiarezza su compiti, finalità e strumenti operativi.

In particolare, il supporto ricevuto ha probabilmente favorito un passaggio dalla confusione funzionale a una visione più strutturata e sicura della funzione tutoriale (Mariani, 2020).

Inoltre, è stato chiesto ai partecipanti di specificare con la domanda: *"Se sì, specifica quali strumenti/metodologie ti sono stati più utili"*.

Le risposte raccolte in tabella:

Macro-area	Strumento/metodo citato	Frequenza
Riflessione strutturata sui casi	Griglie di lettura + confronto riflessivo	1
Visualizzazione sistemica delle cause	Diagramma di Ishikawa (citato due volte)	2
Valutazione del sé e consapevolezza	Valutazione del sé, valori e atteggiamenti del docente	2
Strategie personali e autoregolazione	Competenze strategiche per migliorare se stessi, comunicazione	2
Modelli teorici di riferimento	Modello di Uffe Elbaek	1

Le risposte indicano che i partecipanti hanno riconosciuto il valore di strumenti concreti e teorici capaci di guidare la riflessione e l'azione professionale.

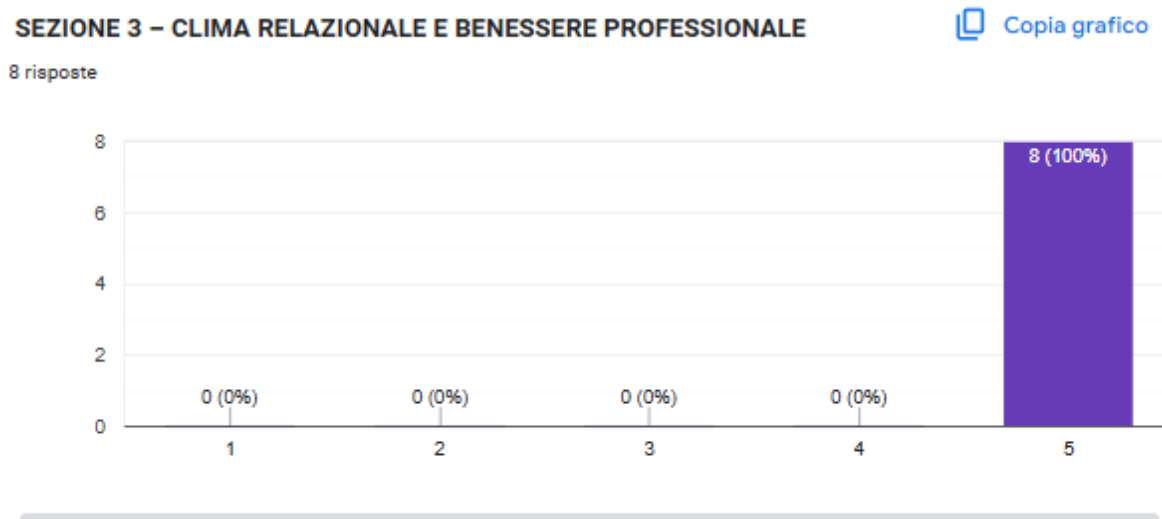
Il diagramma di Ishikawa è stato percepito come utile nella mappatura delle cause dei problemi complessi, mentre la valutazione del sé e i riferimenti ai valori del docente hanno attivato processi di consapevolezza personale.

Appare centrale anche il riconoscimento del ruolo del pedagogo come facilitatore del pensiero critico, in grado di offrire spazi di rilettura delle situazioni educative attraverso strumenti dialogici e visivi.

Sezione 3 – clima relazionale e benessere professionale

Alla domanda: *“Quanto ti senti supportato/a dalla tua scuola nel tuo ruolo di tutor/orientatore?”*

Notiamo in **Fig.79**



Tutti i partecipanti hanno dichiarato di sentirsi pienamente supportati dalla propria scuola nel ricoprire il ruolo di tutor/orientatore.

Questo dato eccezionalmente positivo indica:

- un clima relazionale favorevole, fondato sulla fiducia e sul riconoscimento istituzionale del ruolo;
- una percezione chiara di sostegno organizzativo, probabilmente connessa alla presenza del pedagogo come figura di raccordo e accompagnamento;
- una condizione di benessere professionale che può favorire l'efficacia delle azioni educative e il consolidamento delle buone pratiche.

In ottica di sistema, questo risultato mostra un terreno fertile per l'istituzionalizzazione del supporto pedagogico, rendendolo parte integrante della governance scolastica.

Alla domanda: *“Hai riscontrato cambiamenti nel clima di lavoro o nella collaborazione con i colleghi?”* come riportato in **Fig.80**

Hai riscontrato cambiamenti nel clima di lavoro o nella collaborazione con i colleghi?

8 risposte



Tutti i partecipanti (100%) hanno dichiarato che, a seguito dell'introduzione dello sportello pedagogico, si è verificato un miglioramento nel clima collaborativo con i colleghi. Questo dato, associato al pieno supporto percepito dalla scuola (v. domanda precedente), segnala:

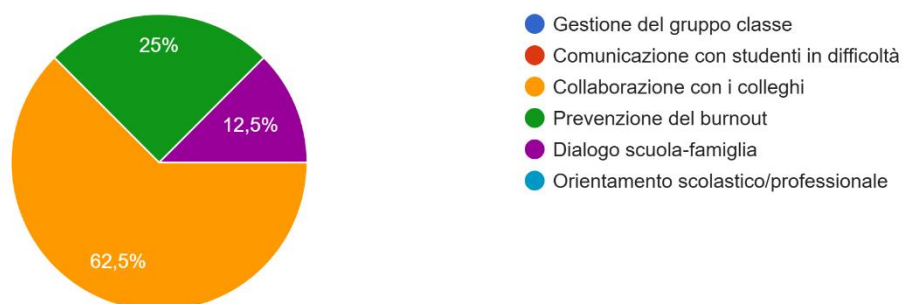
- l'efficacia dello sportello non solo sul piano individuale, ma anche sul versante relazionale e collegiale;
- una maggiore apertura al dialogo, al confronto e alla condivisione delle problematiche educative;
- un possibile abbassamento delle barriere comunicative tra docenti, favorito da una figura terza (il pedagogo) che facilita i processi.

Questa risposta può essere interpretata anche come indicatore di sviluppo organizzativo, in cui il benessere professionale e la qualità delle relazioni si rafforzano reciprocamente (Battilana, 2022).

Alla domanda: *“In quali aspetti hai percepito un impatto positivo del supporto pedagogico?”* come riportato nella **Fig.81**

In quali aspetti hai percepito un impatto positivo del supporto pedagogico?

8 risposte



La funzione dello sportello di consulenza pedagogica è stata percepita come trasformativa soprattutto sul piano delle relazioni professionali.

Il dato che il 62,5% dei partecipanti abbia indicato un impatto positivo nella collaborazione con i colleghi è in linea con quanto emerso dalla domanda precedente (100% miglioramento del clima), confermando che l'effetto più visibile è stato di tipo collettivo e sistemico.

La prevenzione del burnout (25%) suggerisce che il servizio ha contribuito anche al benessere psicofisico individuale, offrendo occasioni di decompressione e rilettura delle criticità.

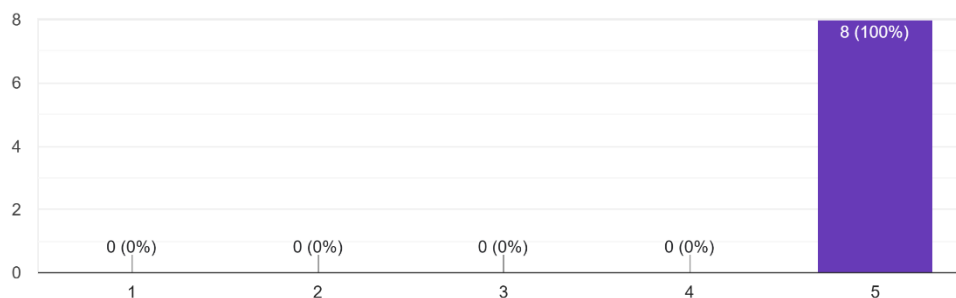
L'implicazione nel dialogo scuola-famiglia è meno marcata (12,5%), mentre non risultano percepiti benefici diretti nella gestione della classe o nella relazione con studenti in difficoltà — un'informazione utile per tarare future azioni formative.

Sezione 4 – valutazione dello sportello pedagogico

Alla domanda: “*Quanto ritieni utile la presenza del pedagogo nella scuola?*” come riportato in **Fig.82**

SEZIONE 4 – VALUTAZIONE DELLO SPORTELLLO PEDAGOGICO

8 risposte



L'intervento del pedagista scolastico è stato valutato come **assolutamente essenziale** da tutti i partecipanti, senza alcuna esitazione.

Un consenso unanime su un punteggio massimo è raro nelle ricerche educative, e rappresenta un indicatore fortemente significativo dell'efficacia percepita dello sportello.

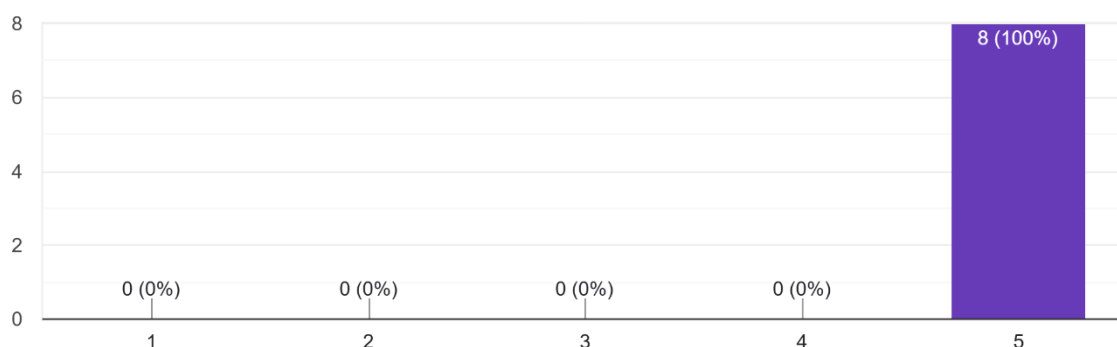
Questa percezione condivisa conferma l'impatto dell'approccio pedagogico non solo come i docenti hanno probabilmente sperimentato un passaggio dal sentirsi soli e responsabili, al percepirsi accompagnati e potenziati nella riflessione e nella gestione educativa.

In linea con Mariani (2020), la figura del pedagista non è vista come un consulente esterno, ma come attivatore di pratiche riflessive e collettive, capace di agire sia a livello personale che organizzativo.

Alla domanda: *“Quanto ritieni utile la presenza di uno sportello di consulenza pedagogica a scuola a supporto dell'attività del docente orientatore e tutor?”* come riportato in **Fig.83**

Quanto ritieni utile la presenza di uno sportello di consulenza pedagogica a scuola a supporto dell'attività del docente orientatore e tutor?

8 risposte



Anche in questo caso, emerge un **giudizio unanime e fortemente positivo**.

I docenti intervistati attribuiscono **massima utilità** allo sportello di consulenza pedagogica, con particolare riferimento al **supporto operativo, riflessivo e strategico** per chi riveste il ruolo di tutor o orientatore.

Questa evidenza suggerisce che il pedagogo non è percepito come un “consulente esterno”, ma come un **facilitatore interno** di competenze, processi e visioni, in grado di aiutare i docenti a:

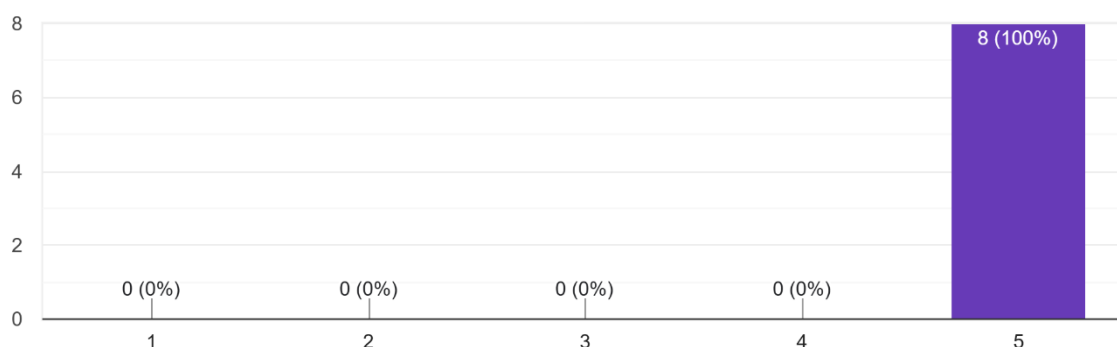
- gestire situazioni complesse,
- affrontare dilemmi professionali,
- costruire coerenza tra ruolo e prassi.

Il dato rafforza l'ipotesi che un servizio di pedagogia scolastica istituzionalizzata possa giocare un ruolo chiave nella qualificazione dell'orientamento scolastico e nella prevenzione del disagio professionale.

Alla domanda: “*Ritieni che il supporto pedagogico abbia avuto un impatto positivo sul tuo benessere professionale?*” come riportato in **Fig.84**

Ritieni che il supporto pedagogico abbia avuto un impatto positivo sul tuo benessere professionale?

8 risposte



L'unanimità della risposta sul massimo punteggio evidenzia come il supporto pedagogico sia stato percepito dai docenti non solo come un **servizio tecnico-operativo**, ma come una vera e propria **risorsa di benessere professionale**.

Tale risultato è in piena coerenza con:

- la percezione di maggiore **collaborazione tra colleghi** (100%),
- il **sostegno istituzionale sentito dalla scuola** (100%),
- la prevenzione del burnout (25% nella domanda a scelta multipla).

Questo dato rafforza ulteriormente l'idea che la presenza strutturata del pedagogo nella scuola possa favorire una cultura della cura, della riflessività e della salvaguardia della salute mentale del docente, come auspicato anche dalle più recenti linee guida MIM (2022).

Alla domanda: *“Quali difficoltà hai superato grazie al confronto con il pedagogo?”*. Riporto in tabella una sintesi chiara delle risposte fornite:

Area di difficoltà	Esempi di risposte	Frequenza
• Autopercezione professionale	<i>“Rivalutare le mie competenze”, “Il senso di inadeguatezza del mio ruolo”</i>	2
• Gestione emotiva e relazionale	<i>“Ho imparato a gestire in modo più sereno alcune dinamiche conflittuali con gli studenti”</i>	1

Area di difficoltà	Esempi di risposte	Frequenza
· Autoefficacia e rilancio personale	<i>“Rimettere in gioco me stessa”, “Dialogo con me stessa”</i>	2
· Comunicazione e collaborazione	<i>“Blocchi comunicativi con i colleghi”, “Dialogo con i colleghi”</i>	2
· Funzione tutoriale	<i>“La capacità di rendere più qualitativo il mio ruolo di docente tutor”</i>	1

Le risposte mostrano che il confronto con il pedagogo ha avuto un impatto trasformativo su più livelli:

1. **Intra-personale:** i docenti hanno superato insicurezze, blocchi e vissuti di inadeguatezza, rivalutando le proprie risorse e capacità.
2. **Relazionale:** emerge un miglioramento nelle dinamiche con colleghi e studenti, grazie a una maggiore consapevolezza comunicativa e alla mediazione offerta dallo sportello.
3. **Professionale:** il ruolo tutoriale è stato ridefinito in chiave qualitativa, passando da un approccio reattivo a uno proattivo e consapevole.

Proseguendo, alla domanda aperta: *“Cosa suggeriresti per migliorare il servizio dello sportello di consulenza pedagogica a supporto dell’attività del docente orientatore e tutor?”* si riporta in tabella la sintesi delle risposte e i macro temi forniti:

Area proposta	Esempi di risposte	Frequenza
Estensione del servizio	<i>“Apertura anche ad altri docenti e dirigente”, “Ampliare ad altri docenti”</i>	4
Continuità e stabilità	<i>“Continuità”, “Una presenza più stabile”, “Continuità alla ricerca”</i>	3
Integrazione con altre figure	<i>“Creare connessioni anche con la dimensione psicologica”</i>	1
Riconoscimento del valore sistemico	<i>“Di sostenere e guidare l’agire del dirigente scolastico”</i>	1

Le proposte di miglioramento si muovono lungo **direzioni che tra di loro si intersecano:**

1. **Inclusività:** c'è una richiesta chiara di **apertura del servizio a tutti i docenti e alla dirigenza**, superando la fase sperimentale riservata ai tutor e orientatori. Questo evidenzia l'efficacia percepita e la volontà di **istituzionalizzare** il pedagogo come figura di sistema.
2. **Stabilità:** emerge il bisogno di **continuità e presenza costante**, evitando che lo sportello sia vissuto come evento sporadico. La richiesta di **continuità anche alla ricerca** suggerisce l'interesse a integrare la consulenza con una riflessione pedagogica continuativa.
3. **Integrazione interprofessionale:** un docente propone di **creare sinergia con la componente psicologica**, indicando la volontà di approcciarsi al benessere scolastico in modo multidisciplinare.
4. **Supporto alla leadership educativa:** una risposta molto significativa è quella che auspica che il pedagogo possa **guidare anche l'azione del dirigente scolastico**, riconoscendogli un ruolo formativo e strategico nel processo decisionale.

Sezione 5 – considerazioni finali

Nell'ultima sezione, al gruppo di ricerca è stata posta la domanda aperta: *“Descrivi con una parola o una frase l'esperienza complessiva con il supporto pedagogico”* emergono i seguenti temi e vissuti ricorrenti riportati in tabella:

Tema chiave	Citazioni rappresentative
Accompagnamento e vicinanza	<i>“Accompagnato”, “Un faro nei momenti di nebbia professionale”, “Mi sono sentito coccolato”</i>
Benessere e sollievo	<i>“Benessere”, “Aver superato la solitudine”</i>
Riflessione e rilancio	<i>“Un tempo per fermarsi e ripartire meglio”</i>
Crescita professionale	<i>“Un'occasione di crescita professionale concreta”, “Una presenza fondamentale quella del pedagogo”</i>

L'esperienza con lo sportello di consulenza pedagogica è stata descritta in termini profondamente umani e trasformativi. Le parole utilizzate evidenziano:

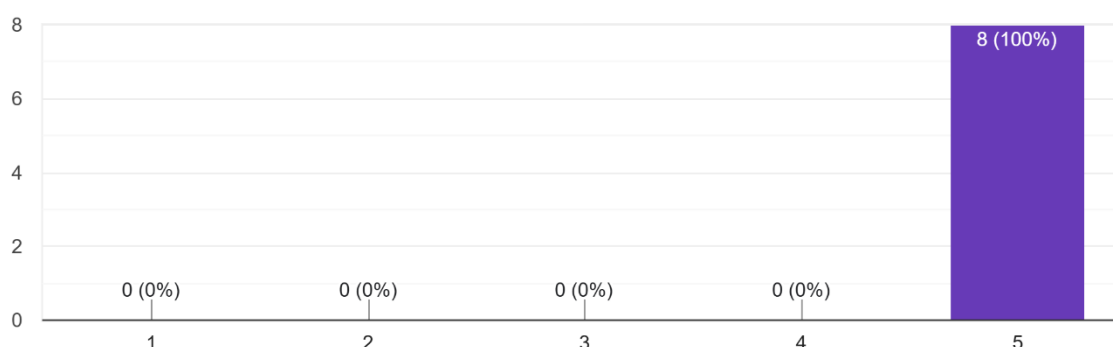
- Un bisogno profondo di essere visti, ascoltati, sostenuti nel proprio ruolo professionale.
- La funzione dello sportello come spazio protetto per rielaborare emozioni, dubbi e difficoltà. Riporto testualmente una citazione: *“Un faro nei momenti di nebbia professionale”*.

- L'importanza del pedagista come figura di prossimità, che non giudica ma accompagna.
- Un'esperienza generativa, che ha permesso di sostare, riflettere e ripartire con nuova energia.

Infine, nell'ultima domanda chiusa della quinta sezione: *“Quanto reputi utile lo sportello di consulenza pedagogica?”* notiamo nella **Fig.85**

Quanto reputi utile o sportello di consulenza pedagogica

8 risposte



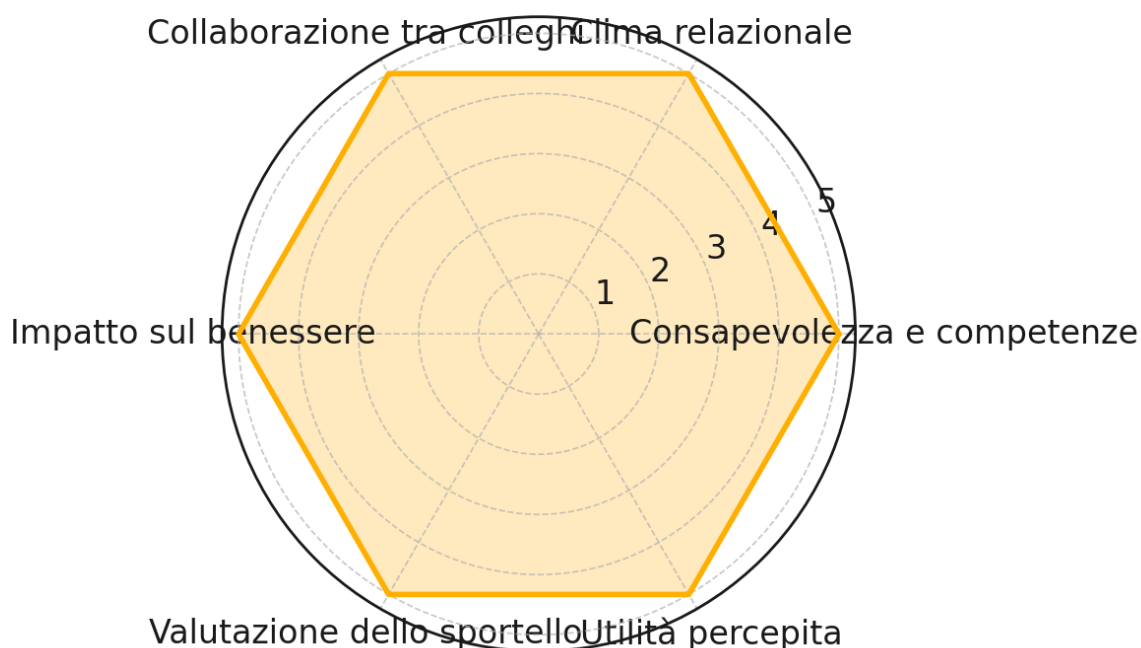
Dall'analisi del questionario ex post, somministrato a otto docenti tra tutor e orientatori scolastici, emergono dati fortemente convergenti e coerenti sul valore pedagogico dell'esperienza vissuta. In tutte le sezioni a risposta chiusa, si registra un livello massimo di apprezzamento (100% delle risposte con punteggio 5 su 5), sia rispetto alla utilità percepita dello sportello pedagogico, sia in termini di benessere professionale, cambiamento nelle dinamiche relazionali e supporto nella funzione tutoriale.

Le risposte aperte evidenziano vissuti profondi e trasformativi, toccando aspetti legati alla cura di sé, alla superazione della solitudine professionale, al rinnovato senso di appartenenza, alla rivalutazione del proprio ruolo e all'efficacia delle strategie condivise.

Fraasi come *“un faro nei momenti di nebbia professionale”* e *“mi sono sentito coccolato”* confermano il valore generativo dell'intervento pedagogico, sottolineandone l'impatto umano e sistemico.

A tal proposito riporto in **Fig.86** un grafico radar che ci aiuta ad avere un quadro complessivo di tutto il processo:

Valutazione complessiva dello sportello pedagogico



Tutti gli indicatori chiave (competenze, clima relazionale, collaborazione, benessere, valutazione e utilità) hanno ricevuto il massimo punteggio (5 su 5), evidenziando un **impatto estremamente positivo** dell'esperienza.

In linea con le finalità indicate dalle Linee guida per l'orientamento (MIM, 2022), lo sportello si configura come una pratica di cura pedagogica diffusa, capace di rafforzare la comunità educante e prevenire il disagio professionale attraverso processi di ascolto, riflessività e condivisione tra pari.

Non mancano, infine, indicazioni progettuali per il futuro: continuità, stabilità, integrazione con altre figure professionali e estensione del servizio a tutta la comunità scolastica.

4.7L'intervista al dirigente dell'ITET "Dante Alighieri". Visione strategica e futuro del pedagista nella scuola

L'introduzione dello sportello di consulenza pedagogica all'interno dell'ITET "Dante Alighieri" è avvenuta in un contesto favorevole, aperto all'innovazione e al cambiamento. Il dirigente ha accolto con entusiasmo la proposta, riconoscendone sin da subito la capacità di rispondere a bisogni educativi profondi e trasversali.

Non si è voluto procedere con un'intervista preliminare, proprio per evitare condizionamenti e per raccogliere uno sguardo più autentico e consapevole a fine percorso. Riporto di seguito alcuni estratti significativi dell'intervista semi-strutturata.

Domanda del dottorando Giovanni Papagni:

Dirigente, perché ha scelto di accogliere con entusiasmo la proposta di attivare uno sportello pedagogico all'interno dell'istituto?

Risposta del Dirigente:

«Perché ho avvertito immediatamente quanto questa proposta fosse in sintonia con il nostro PTOF⁵⁰ e con la nostra visione strategica: una scuola che non si limita a istruire, ma che accompagna. L'ITET ha un'alta percentuale di studenti con bisogni educativi speciali, vissuti complessi, fragilità relazionali. Avevamo bisogno di una figura capace di costruire ponti, di leggere il contesto, di affiancare, ascoltare, orientare. Il pedagogo ha fatto proprio questo, diventando una presenza silenziosa ma trasformativa.»

Domanda dottorando Giovanni Papagni:

Quali benefici ha osservato a livello di comunità scolastica?

Risposta del Dirigente:

«Lo sportello non ha aiutato solo “chi ha problemi”, ma ha portato un cambiamento nel clima generale. Ha introdotto una cultura dell'ascolto e della cura. I docenti hanno potuto confrontarsi su situazioni complesse, gli studenti hanno trovato uno spazio protetto dove esprimersi, le famiglie si

⁵⁰ Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-2025 dell'ITET “Dante Alighieri” delinea una visione formativa centrata sullo studente nella sua interezza – cognitiva, relazionale e personale – e sulla scuola come comunità educante aperta al territorio. Particolare attenzione è riservata al contrasto della dispersione scolastica, all'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali e alla costruzione di ambienti di apprendimento accoglienti e motivanti. In questo scenario, l'attivazione dello sportello di consulenza pedagogica ha rappresentato una risposta coerente e mirata a bisogni già esplicitati nella programmazione strategica dell'istituto.

<https://www.itcdantealighieri.edu.it/wp-content/uploads/2024/02/ptof2022-2025-1.pdf?>

sono sentite meno sole. Persino i consigli di classe ne hanno beneficiato, perché il pedagogo ha saputo restituire una lettura sistemica dei bisogni, non patologizzante, ma orientata alla crescita.»

Domanda dottorando Giovanni Papagni: *Quali ricadute educative sono state più visibili?*

Risposta del Dirigente:

«Direi tre in particolare. Primo: il rafforzamento della motivazione in studenti che rischiavano l'abbandono. Secondo: un miglioramento del clima relazionale in alcune classi critiche. Terzo: il fatto che i colleghi hanno iniziato a percepire la possibilità di affrontare le difficoltà non da soli, ma dentro una cornice pedagogica condivisa. È cambiato il modo di pensare il problema: da peso individuale a questione collettiva.»

Domanda dottorando Giovanni Papagni:

Secondo lei, che posto dovrebbe avere il pedagogo nella scuola del futuro?

Risposta del Dirigente:

«Un posto stabile, organico, non occasionale. Le sfide educative non sono più gestibili con le sole risorse interne. Serve una figura terza, capace di decodificare i segnali deboli, di facilitare i processi, di attivare reti. Il pedagogo è questo: un regista invisibile che tiene insieme bisogni, risorse e possibilità. È una figura che oggi manca strutturalmente ma che è fondamentale, soprattutto nei contesti più fragili come il nostro.»

Domanda dottorando Giovanni Papagni:

Dirigente, a conclusione del suo mandato, ritiene che questa esperienza possa costituire un'eredità significativa per la nuova dirigenza?

Risposta del Dirigente:

«Senza dubbio. L'esperienza dello sportello pedagogico rappresenta un esempio concreto di come la scuola possa rinnovarsi attraverso piccole ma significative trasformazioni. Credo che il valore di questo intervento vada oltre la sua efficacia immediata: è stato un seme piantato nel terreno giusto. Mi auguro che la nuova dirigenza sappia custodirlo e, anzi, potenziarlo. Perché questo è il futuro: una

scuola che non solo insegna, ma si prende cura, accompagna e sa riflettere su sé stessa. Se lasciamo in eredità una scuola più consapevole, più umana e più capace di interrogarsi, allora abbiamo davvero costruito qualcosa che resta.»

L'intervista al dirigente dell'ITET "Dante Alighieri", avvenuta proprio a ridosso del suo pensionamento, si carica di un valore simbolico ancora più profondo. Non solo è stato testimone di un processo educativo innovativo, ma ha scelto di accompagnarlo con lucidità e discrezione, lasciando che a parlare fossero i fatti, le relazioni, le trasformazioni silenziose avvenute nei corridoi della scuola.

Il dirigente ha sottolineato come l'esperienza dello sportello pedagogico abbia rappresentato un piccolo seme capace di generare cambiamento reale, non tanto nei grandi numeri, quanto nelle traiettorie individuali, nelle possibilità aperte, nella cultura dell'ascolto e della corresponsabilità che ha iniziato a diffondersi.

Il suo auspicio, espresso con fermezza e fiducia, è che questa ricerca non si fermi con la sua conclusione di mandato, ma diventi un'eredità viva per la nuova dirigenza: un segno di continuità pedagogica, in linea con la missione della scuola delineata nel PTOF, che immagina l'istituto come comunità attiva, inclusiva e profondamente alleata del territorio.

In questa prospettiva, lo sportello pedagogico non è stato un "progetto", ma un modo nuovo di abitare la scuola, capace di intrecciare sguardi, competenze e possibilità. Un lascito, sì. Ma anche una promessa.

4.8 Interpretazione pedagogica dei risultati e implicazioni per la comunità scolastica

L'analisi integrata dei dati raccolti attraverso i questionari ex ante ed ex post, le griglie di autovalutazione e i focus group, ha evidenziato un processo di crescita collettiva che coinvolge l'intera comunità scolastica.

La indagine sul campo dello sportello di consulenza pedagogica si è rivelato una leva trasformativa in grado di attivare dinamiche relazionali, riflessive e sistemiche.

In particolare, emerge una nuova consapevolezza del ruolo del docente orientatore e tutor e del dialogo pedagogico tra essi come strumento di cura e benessere personale per poi avere delle ricadute di prevenzione nella comunità scolastica e dunque territoriale.

Gli insegnanti, inizialmente portatori di sentimenti di solitudine professionale, disorientamento educativo e sovraccarico emotivo, hanno progressivamente maturato una maggiore apertura verso pratiche di co-costruzione, riflessione critica e mutuo riconoscimento. A tal proposito riporto una citazione diretta di un docente emersa durante il focus: **«Condividere le difficoltà mi ha fatto sentire parte di un gruppo, non più sola nel mio lavoro quotidiano»** (Docente, focus group)

Questa evoluzione si riflette anche nei dati quantitativi, che indicano un incremento del benessere percepito, una maggiore fiducia nelle proprie competenze relazionali e una disponibilità a chiedere supporto.

La scuola, da spazio frammentato e talvolta difensivo, si trasforma così in comunità educante riflessiva (Mortari, 2003), capace di apprendere da sé e di rigenerarsi.

Le implicazioni pedagogiche principali sono:

- Il riconoscimento del benessere professionale come condizione necessaria per la qualità dell'insegnamento (Van Manen, 1991);
- La valorizzazione del confronto dialogico come metodologia di crescita professionale (Perrenoud, 2001);
- L'importanza di strutture stabili, come lo sportello pedagogico, per sostenere percorsi di formazione continua e personalizzata (Baldacci, 2011);
- Il superamento del modello individualistico dell'insegnante a favore di una governance educativa cooperativa, come già sottolineato nelle *Linee guida per l'orientamento permanente* (MI, 2022).

«L'educazione è un processo relazionale. Dove manca relazione, manca apprendimento» (Mortari, 2003, p. 67)

A conferma di quanto espresso, l'approccio qualitativo della ricerca ha permesso di leggere in profondità i vissuti, le emozioni e le dinamiche relazionali che spesso restano invisibili nei contesti educativi dei docenti determinando stati emotivi complessi e delle volte fragili.

La partecipazione attiva dei docenti, la disponibilità al confronto e la riattivazione di pratiche riflessive collettive sono segnali di un cambiamento non solo organizzativo, ma culturale.

In questo senso, possiamo dire che l'indagine ha restituito la produttività in termini di benessere che lo sportello di consulenza pedagogica ha donato ai docenti rappresentato dalla qualità delle relazioni e da una rinnovata identità professionale dell'essere docente e non più del fare il docente.

Questo conferma quanto lo sportello di consulenza pedagogica e dunque l'indagine di campo vissuta, sia un modello replicabile anche per le altre istituzioni scolastiche.

Come ricorda Bruner (1997), "l'educazione è un'impresa culturale, e ogni scuola che cambia, cambia anche la cultura di una comunità" (p.157). e le evidenze raccolte rappresentano questo cambio di paradigma culturale e formativo.

Conclusioni

Lavori in corso: il pedagogo scolastico.

Evidenze empiriche e prospettive

L'analisi dei dati raccolti nel corso della indagine sul campo relativa all'esperienza dello sportello di consulenza pedagogica presso l'ITET "Dante Alighieri" di Cerignola ha consentito di far emergere una fotografia ricca e ben articolata di evidenze empiriche le quali ci dimostrano o meglio confermano la rilevanza strategica della figura del pedagogo scolastico come figura di accompagnamento, riflessione e ricerca molto utile per il lavoro e la crescita professionale dei docenti, in particolare, docenti tutor e orientatori.

A conferma di questo vi sono i dati rilevati dai questionari ex ante, dalle schede di autovalutazione, dai focus group e dal diagramma di Ishikawa che sono stati riportati e analizzati nel capitolo precedente.

I dati emersi sono ci hanno permesso di delineare le caratteristiche del docente tutor e orientatore che si manifestano, da un lato, per il forte senso di responsabilità nell'esercizio della loro professione e del ruolo che essi ricoprono, dall'altro, accompagnati da una solitudine professionale, carenza di un tempo formativo utile a rispondere alle sfide poste dagli studenti nel contesto classe e ai loro bisogni formativi.,

Inoltre, si avverte e si rileva la necessità da parte dei docenti tutor e orientatori di essere accompagnati all'interno degli spazi scolastici in percorsi riflessivi che possono favorire il benessere emotivo, la comprensione, il dialogo.

Queste criticità, riscontrate nel 75% del campione, trovano corrispondenza nei principali studi sulla fatica emotiva e relazionale della professione docente (Dato, 2019) che spesso prende il sopravvento proprio su quelle che devono essere le competenze emotive del docente: autoconsapevolezza, controllo, empatia, senso critico. Elementi che come direbbe Freire:

il buon insegnante è quello che riesce, mentre parla, a trarre l'alunno fino all'intimità del movimento del suo pensiero. La sua lezione è così una sfida e non una lotta contro se stesso. I suoi alunni si stancano, ma non si addormentano, il movimento del suo pensiero, ne sorprendono le pause, i dubbi, le incertezze. L'esercizio della curiosità chiama in causa l'immaginazione, l'intuizione, la capacità di fare congetture, di confrontare, alla ricerca della definizione dell'oggetto e del perché della sua ragion d'essere (2004, 69-71)

Parallelamente, la quasi totalità dei partecipanti (100%) ha attribuito alla consulenza pedagogica una valenza positiva, ritenendola utile o molto utile nel migliorare la qualità delle relazioni tra docenti e nel sostenere la loro crescita professionale, ritrovando nello spazio consulenziale, un luogo di

libertà, di ritrovo della professione docente e un momento in cui sciogliere nodi e tessere trame con la propria professione.

Tale evidenza conferma la validità della stessa ricerca perché guarda alla figura del pedagogo non solo come una presenza stabile nelle dinamiche professionali del docente ma un facilitatore e catalizzatore di processi trasformativi, facilitando il passaggio da una logica individuale a una prospettiva cooperativa e riflessiva (Mortari, 2008).

A conferma di questo vi sono anche le analisi delle griglie di autovalutazione ex ante e post che evidenziano un significativo incremento della percezione di benessere e di autoefficacia professionale dopo il percorso consulenziale. I docenti riferiscono maggiore chiarezza sul proprio ruolo, miglioramento delle capacità di gestione relazionale e un accresciuto senso di appartenenza al gruppo di lavoro e alla comunità scolastica.

Tale stato di benessere, infatti, trova una immediata ricaduta sulla postura pedagogica e didattica dell'essere docente, una postura centrata non più sulla performance quanto orientata alla ricerca continua di senso e significati, di slancio e di tensioni verso la felicità, verso quella meta che desidera una rinascita culturale e sociale dell'essere docente (Annacontini, 2019).

A tal proposito, un risultato rilevante riguarda la riscoperta del valore nella pratica del docente tutor e orientatore.

A tal proposito i focus group hanno messo in luce la necessità di spazi strutturati di confronto e di formazione “in situazione”, in cui la consulenza pedagogica diventi opportunità di autoriflessione e apprendimento reciproco. Tale dimensione, che rientra nella logica della comunità professionale di pratica (Wenger, 1998), si è rivelata una delle evidenze più significative e promettenti emerse dalla ricerca.

L'insieme di questi risultati permette di individuare alcune prospettive di sviluppo:

1. La necessità di un riconoscimento normativo del pedagogo scolastico come figura stabile in organico alla comunità scolastica e al supporto del lavoro del docente;
2. L'implementazione di modelli di sportello replicabili, fondati su protocolli di supervisione pedagogica, formazione riflessiva e documentazione delle buone pratiche;

Le evidenze empiriche raccolte, pur nel limite del campione di docenti tutor e orientatore coinvolti, indicano con chiarezza che la presenza del pedagogo nel complesso incide sulla qualità del clima relazione tra docenti e sulla qualità della vita professionale.

Dunque, i risultati emersi rilevano quella necessità di consolidare il ruolo del pedagogo come regista dei processi formativi ed educativi nel contesto scolastico, figura di garanzia epistemologica e promotore di pratiche riflessive e trasformative, contribuendo così alla costruzione di una scuola più consapevole, cooperativa e autenticamente educante.

Le ricadute pedagogiche e istituzionali come già detto derivanti dall'analisi dei dati dell'indagine evidenzia come la presenza del pedagogo nella scuola, a supporto dell'attività del docente tutor e orientatore, possa generare significative ricadute sia sul piano personale sia su quello professionale del docente.

Il pedagogo, dunque, agisce come un professionista in grado di orientare l'agire del docente, verso un approccio riflessivo e critico, in grado di rigenerarsi attraverso pratiche dialogiche e cooperative con i docenti e con la comunità scolastica.

Il suo agire, trova fondamento nella relazione con l'altro, una relazione che sa mettersi in ascolto, che sa narrare di se e della sua esperienza professionale, riscoprendo nel momento consulenziale valori e competenze con cui rinegoziare consapevolmente i propri posizionamenti e posture educative ed etiche professionali coniugando il dovere dell'insegnare con quello del benessere professionale.

In virtù di quest'ultima necessità, il pedagogo lungi dal rappresentarsi una figura accessoria, si configura come agente trasformativo, sostenendo la scuola nel compito di coniugare la dimensione cognitiva con quella etico-valoriale, offrendo un contributo decisivo nell'affrontare le sfide della complessità contemporanea (Massa, 1988).

Pertanto, alla luce del presente lavoro di ricerca, possiamo delineare quelle che sono state le conseguenze pratiche e teoriche derivanti dall'applicazione e messa in opera dello sportello di consulenza pedagogica a supporto dell'attività del docente tutor e orientatore con ricadute che ne hanno influenzato la dimensione scolastica, formativa e culturale dell'agire del docente e della comunità scolastica.

Nello specifico:

- Ricadute sulla scuola

Le implicazioni pedagogiche osservate dimostrano che la presenza del pedagogo permette alla scuola di ridefinirsi come ambiente di apprendimento e di cura. Il suo intervento favorisce la creazione di spazi di corresponsabilità educativa, trasformando la relazione tra insegnanti in un laboratorio di ricerca critico e allo stesso tempo creativo. Le dinamiche collaborative emerse attestano che l'intervento pedagogico incide positivamente sul clima relazionale e

sulla qualità delle interazioni, restituendo centralità alle dimensioni entropica del docente, e cooperativa dell'insegnamento poiché permette di condividere visioni e processi e come sostiene Calvino (2009, p.16): "leggerezza della penosità, di quell'agile salto improvviso che si solleva sulla pesantezza del mondo con occhi sempre nuovi e diversi".

Allora, rimettendo in discussioni una serie di antinomie emerse, è possibile recuperare nell'agire del docente quella leggerezza di essere "lievi" cioè aperti al gioco, al riso, alla tensione, alla danza, al volo al "saltar oltre e un beffarsi delle simmetrie" ricordava Nietzsche;

- Ricadute sulla formazione docente

I dati empirici evidenziano una ricaduta significativa sulla formazione e sulla professionalità docente. La consulenza pedagogica si è configurata come uno spazio riflessivo privilegiato, nel quale gli insegnanti hanno potuto rielaborare criticamente le proprie esperienze, riconoscere fragilità e valorizzare competenze educative implicite — o quelle competenze che, a causa di contingenze ambientali quali: conflitti, solitudini o mancanza di sostegno da parte della dirigenza, erano state progressivamente trascurate portando così il "sentirsi docente" verso un isolamento professionale;

- Ricadute sulla cultura organizzativa

Il pedagogo, agendo come facilitatore dei processi riflessivi, si è reso promotore nei docenti del loro essere resilienti, efficaci, rinforzando la motivazione e l'appartenenza ad un gruppo e a una comunità scolastica. In questo accompagnamento pedagogico, si evince quanto la consulenza pedagogica si rileva un dispositivo rigenerante con ricadute sulla cultura organizzativa della scuola perché rompe con quella struttura gerarchica, aprendo ad una in grado di cooperare verso un cambiamento di paradigma che guarda al benessere come principio del sistema scolastico;

Possiamo dire, dunque, che la presenza del pedagogo è una presenza che guida, orienta, si rende regista all'interno di processi educativi complessi, tenendo insieme dimensione umana e organizzativa, riflessione e azione, progettualità e cura. La sua presenza consente alla scuola e al docente di rinnovare il proprio mandato educativo, rigenerando pratiche e orizzonti del "fare scuola" nella logica della comunità, della corresponsabilità e dell'apprendimento reciproco.

In continuità con le implicazioni pedagogiche e istituzionali emerse, che ci restituiscono un modello di sportello di consulenza pedagogica replicabile, capace di attivare nel contesto scolastico

processi sistemici di riflessività, corresponsabilità e cura educativa nei docenti con ricadute significative per nella gestione delle relazioni tra docenti che nella gestione della classe.

L'esperienza maturata presso l'ITET "Dante Alighieri" di Cerignola offre, infatti, un quadro di riferimento metodologico e professionale da cui trarre elementi fondativi per una più ampia progettazione della consulenza pedagogica a scuola a supporto dell'attività del docente.

Premesso che lo sportello di consulenza pedagogica si configura come luogo e spazio della cura del sé e della cura educativa nel docente in cui ritrovare: ascolto, accompagnamento e formazione, elementi che si traducono in stato di benessere emotivo e sociale tale da rigenerare la cultura organizzativa dell'intera comunità scolastica.

Dunque, alla luce della premessa sopra menzionata e delle diverse evidenze pedagogiche emerse, il modello di sportello di consulenza pedagogica a scuola a supporto dell'attività del docente tutor e orientatore, può essere articolato secondo tre assi di intervento integrati:

1. *asse personale-riflessivo*, orientato a sostenere la crescita professionale dei docenti attraverso spazi di supervisione e di autoformazione permanente, fondati sull'intenzionalità pedagogica e sulla narrazione di sé come dispositivo di consapevolezza (Demetrio, 1996);
2. *asse relazionale-comunitario*, volto a promuovere la qualità dei legami educativi e a costruire una rete di corresponsabilità fra docenti, dirigenti e città nella prospettiva di attivare connessioni con la comunità educante territoriale per accogliere bisogni e sfide educativa (Iori, 2023);
3. *asse organizzativo-istituzionale*, che mira a integrare la consulenza pedagogica nella governance scolastica, favorendo il passaggio da un modello gerarchico a uno cooperativo e generativo, dove la riflessività diventa principio di innovazione e qualità educativa.

Un modello che pone ancora una volta quelle che sono le competenze fondative del pedagogo scolastico: riflessive, consulenziali, progettuali e sistemiche e che all'interno dello sportello di consulenza pedagogica adotta come dispositivi dinamici per entrare in una relazione consulenziale con il docente e mediare all'interno delle sue istanze: emotive, sociali, culturali e storiche, frammenti, di vita quotidiana che influenzano il suo agire e percepirsi. Da qui, il pedagogo scolastico sarà chiamato a cucire trame da cui avviare processi trasformativi e rigenerativi nel docente con ricadute nella comunità scolastica.

La replicabilità di tale modello non può essere intesa in termini standardizzanti, ma come ri-contestualizzazione creativa: ogni scuola deve poterlo reinterpretare alla luce delle proprie specificità,

dei bisogni formativi e della rete territoriale di riferimento. Tuttavia, alcune condizioni risultano indispensabili affinché lo sportello possa consolidarsi come dispositivo strutturale:

- la presenza stabile del pedagogo scolastico, inserito organicamente nella comunità professionale e riconosciuto sul piano normativo;
- la formazione continua dei docenti come pratica di ricerca e non come mero adempimento burocratico;
- la documentazione delle buone pratiche e la disseminazione dei risultati per favorire processi di apprendimento organizzativo e di accountability educativa.

Una fotografia che ci consegna alcune delle sfide del domani che il pedagogo scolastico è chiamato ad affrontare per far sì che la sua presenza possa essere intesa come sistemica e integrata nel contesto scolastico. Nello specifico, la sfida si colloca su diversi piani:

1. epistemologico, perché occorre consolidare il riconoscimento scientifico e professionale del sapere pedagogico, sottraendolo alla marginalità culturale in cui spesso è confinato soprattutto all'interno della comunità scolastica;
2. professionale, poiché sarà necessario costruire standard formativi condivisi, reti di comunità di pratica e modelli di condivisi capaci di garantire qualità e continuità all'intervento di consulenza pedagogica a scuola;
3. istituzionale, in quanto l'introduzione del pedagogo scolastico richiede una riforma strutturale che ne definisca funzioni, spazi e responsabilità all'interno del sistema scolastico;
4. etico-politico, perché la consulenza pedagogica deve mantenere la sua natura generativa, orientata al riconoscimento dell'altro, alla giustizia educativa e alla promozione di legami di fiducia diffusa (Marzano, 2015).

Come direbbe Morin (1999, p.7): "l'agire pedagogico si delinea come laboratorio di democrazia in grado di trasformare la fragilità umana in forme di reciprocità sociale e dialogica".

Qui il compito della pedagogia e del pedagogo a scuola è quello di progettare e coordinare pratiche, garantendo la crescita della dimensione umana del docente, rendendo la scuola la perfetta

sceneggiatura in cui reinterpretare il proprio ruolo mediante forme di condivisione tra colleghi (Merizow, 2003).

Al pedagogo scolastico spetta, allora, il compito di essere custode della complessità, tessitore di legami e promotore di processi riflessivi e sistemici e che profumino di giustizia e di umanità, in una società sempre più frammentata ma bisognosa di nuove forme di comunità educante.

Per tale motivo e ragione, ecco giungere al punto zero in cui il presente lavoro di ricerca prende vita, e si genera studio, ovvero:

- l'attivazione di uno sportello pedagogico a scuola può assicurare ai docenti tutor e ai docenti orientatori della scuola secondaria di secondo grado un supporto metodologico e didattico idoneo allo svolgimento del proprio ruolo e al miglioramento della propria performance?
- l'attivazione di uno sportello pedagogico a scuola a sostegno dei docenti tutor e orientatori che supporti le performance dei docenti tutor e orientatori può avere ricadute di benessere anche sugli studenti?

Domande che ancora una volta rimettono in gioco il ruolo del ricercatore su un piano epistemologico, sociale e politico invitando a proseguire il dialogo con il mondo accademico, istituzionale e politico per comprendere al meglio “come” la professione del consulente pedagogico a scuola possa essere impattante più che mai nella comunità scolastica al fine di garantire qualità, umanità, equità educativa.

La speranza è che tale percorso possa alimentare ulteriori ricerche e stimolare un dibattito interdisciplinare capace di sostenere, a livello politico e culturale, la piena valorizzazione del pedagogo come custode della complessità educativa e promotore di una scuola sempre più riflessiva, inclusiva e umana.

Bibliografia

- Aiello, A. M., Meghnagi, S., & Mastracci, C. (2000). *Orientare dentro e fuori la scuola*. La Nuova Italia.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Mondadori.
- Altet, M. (2000). *Le pedagogie dell'apprendimento*. Armando.
- Annacontini, G. (2018). *Educare come pratica di possibilità*. Armando.
- Annacontini, G. (2021). *Pedagogia, politica, trasformazione*. FrancoAngeli.
- Annacontini, G., & Dato, D. (2020). *Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo*. Progedit.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2017). La crisi dell'istruzione. In H. Arendt, *Tra passato e futuro* (pp. 12–26). Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1961)
- Argentin, G. (2021). La scuola secondaria di primo grado come contesto di inclusione e coesione sociale. In M. D'Alessio (a cura di), *Scuola e differenze. La scuola italiana alla prova delle disuguaglianze sociali e culturali* (pp. 45–71). Il Mulino.
- Baldacci, M. (2011). *Quale scuola? Una riforma dell'istruzione ispirata ai principi di equità e qualità*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Mondadori.
- Baldacci, M. (2014). La formazione dei docenti e il tirocinio. In A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze University Press.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *Quale scuola per quale società? Il sistema educativo tra conservazione e innovazione*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Garzanti.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ballini, P. L., & Pécout, G. (2007). *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità*. Biblioteca Luzzattiana.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2017). *Disimpegno morale*. Erickson.
- Barbuto, E., & Del Pozzo, F. (2024). *Manuale del docente tutor e del docente orientatore*. LAS.
- Barbuto, E., & Del Pozzo, I. (a cura di). (2023). *Manuale del docente tutor e orientatore*. Edises.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Guerini.
- Bateson, G. (1995). *Mente e natura*. Adelphi. (Ed. orig. 1979)
- Beccegato, V. S. (2008). *Il superficiale e il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*. Vita e Pensiero.
- Benadusi, L. (2015). *Scuola e disuguaglianze*. Il Mulino.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Benedetto XVI. (2005). *Deus caritas est*. Libreria Editrice Vaticana.
- Bennett, W. L., & Entman, R. M. (Eds.). (2001). *Mediated politics: Communication in the future of democracy*. Cambridge University Press.
- Bergson, H. (2012). *Le due fonti della morale e della religione*. SE.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Il Mulino. (Ed. orig. 1966)
- Bertagna, G. (2020). *Rethink la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Studium.
- Bertagna, G., & Magni, F. (a cura di). (2022). *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi presente, tracce di futuro*. Studium.

- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2005). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia. (Ed. riv.)
- Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*. Il Mulino.
- Boffo, V., & Biagioli, R. (2023). Be a learning city! *Nuova Secondaria*, 10, 291–294.
- Bocci, F. (2017). *Inclusione e differenziazione nella scuola italiana*. Carocci.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2013). *Il coordinamento pedagogico: Funzioni e pratiche*. Carocci.
- Borghi, L. (1953). *L'educazione e i suoi problemi*. La Nuova Italia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Broccoli, A. (2021). Relazione interpersonale e mutuo riconoscimento tra scuola e comunità educante. *Pedagogia e Vita*, 79.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Buber, M. (2006). *Il principio dialogico e altri saggi*. San Paolo. (Ed. orig. 1923)
- Calaprice, S., Orefice, P., & Carullo, M. (2010). *Indagine nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo (PRIN 2008–2011)*. SIPED.
- Calogero, G. (2019). *Le ragioni di Socrate*. Mimesis.
- Cambi, F. (2004). *La pedagogia generale*. Laterza.
- Cambi, F. (2011). *Il sapere pedagogico*. Carocci.
- Cambi, F. (2020). Pandemia Covid-19: Una breve riflessione pedagogica. *Studi sulla Formazione*, 23, 55–57.
- Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale. Dalla tradizione all'innovazione*. Erickson.
- Cassano, F. (1996). *Il pensiero meridiano*. Laterza.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Mondadori.
- Castoldi, M. (2021). *Curricolo e competenze. Ripensare la didattica nella scuola dell'autonomia*. Carocci.
- Castoldi, M., & Chiosso, G. (2021). *A cosa serve l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Mondadori.
- Cavalletto, G. M., Luciano, A., Olagnero, M., & Ricucci, R. (2017). *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*. Rosenberg & Sellier.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*. Raffaello Cortina.
- Chianese, G., & Cornacchia, L. (2022). *Città educante e welfare generativo*. Studium.
- Chiosso, G. (2009). *Educare nella società della conoscenza*. Laterza.
- Chiosso, G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Mondadori Università.
- Chiosso, G. (2020). *Educazione permanente e città apprendente*. La Scuola.
- Chomsky, N. (2000/2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno di pensiero critico*. Piemme. (Ed. orig. 2000)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Colombo, M. (2010). *Le competenze del pedagogista: Teorie e pratiche*. FrancoAngeli.
- Cotena, G. (2021). *Insegnare senza farsi male. Competenze emotive e relazionali del docente e prevenzione dello stress in classe*. UTET Università.
- Cozzolino, M. (2022). *Pedagogia dell'inclusione e resilienza educativa*. FrancoAngeli.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Dallo Preite, F. (2021). Dirigere le scuole durante il Covid-19. *Formazione & Insegnamento*, 1, 417–426.

- Dato, D. (2011). *Comunità educante e pedagogia sociale*. ETS.
- Dato, D. (2012). *Saggezza formativa e competenze emergenti: La funzione orientativa del docente*. *MeTis. Mondi educativi*, 2(1).
- Dato, D. (2018). *La consulenza pedagogica tra teoria e pratiche*. Anicia.
- Dato, D. (2019). *Pedagogia della consulenza e pratica educativa*. ETS.
- Dato, D. (2022). *Consulenza pedagogica e nuovi scenari educativi*. FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2000). *La via educativa. Per una teoria della formazione*. FrancoAngeli.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1929). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1960). *Logica. La teoria dell'indagine*. La Nuova Italia.
- Donati, P. (2011). *Relazioni e società. Sociologia relazionale*. Mondadori.
- Elbæk, U. (2012). *The KaosPilot A–Z*. Kaospilot Press.
- Elliot, A. (2021). *La cultura dell'intelligenza artificiale. Vita quotidiana e rivoluzione digitale*. Codice.
- Faggiolani, C. (Ed.). (2022). *Le biblioteche nel sistema del benessere*. Editrice Bibliografica.
- Falaschi, E. (2017). Il benessere come bene comune. *Studi sulla Formazione*, 20, 95–118.
- Flick, U. (2014). *Introduzione alla ricerca qualitativa*. Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Einaudi. (Opera originale 1975)
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*. EIT.
- Frabboni, F. (2001). *La scuola del futuro. Idee, strumenti, progetti*. Laterza.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. University of Chicago Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Galli, L. (2014). *Il pedagogista nella scuola: Funzioni e competenze*. FrancoAngeli.
- Galimberti, U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2021). *Il libro delle emozioni*. Feltrinelli.
- Galimberti, A., & Muschitiello, A. (a cura di). (2023). *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche*. Fano: Aras Edizioni
- Garda, E., Dal Borgo, A. G., & Marini, A. (2016). *Sguardi tra i residui: I luoghi dell'abbandono tra rovine, utopie ed eterotopie*. Mimesis.
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2019). Costruire luoghi di ben-essere e cura. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2(2), 18–20.
- Ginsborg, P. (2006). *La democrazia che non c'è*. Einaudi.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey.
- Girelli, C. (2011). *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*. La Scuola.
- Giuliodori, C., & Malavasi, P. (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'*. Vita e Pensiero.
- Guglielmi, D., & Chiesa, R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodologie, strumenti*. Il Mulino.
- Hannerz, U. (2006). *Esplorare la città: Antropologia della vita urbana*. Il Mulino.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Heidegger, M. (1974). *Essere e tempo*. Longanesi.
- Iaquinta, T. (2022). *Unlocked. Genitori ed educatori durante e dopo la pandemia*. Il Mulino.
- Iaquinta, T., & Salvo, A. (2017). *Generazione TVB. Gli adolescenti digitali, l'amore e il sesso*. Il Mulino.
- INDIRE. (2020). *Le piccole scuole ai tempi del Covid-19. Comunità resilienti per fare scuola in ogni territorio*.
- Iori, V. (a cura di). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson.

- Iori, V., & Rampazi, R. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Unicopli.
- Ishikawa, K. (1985). *What is total quality control? The Japanese way*. Prentice Hall.
- Jonas, H. (1990). *Il principio responsabilità*. Einaudi.
- Kant, I. (2008). *Pedagogia*. Anicia. (Opera originale 1803)
- Lane, J., & Bellaic, R. (2020). *School closures and educational responses during the Covid-19 pandemic: A rapid assessment*. Paris: OECD.
- Laneve, C. (2010). *La scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?* Roma: Carocci.
- Larocca, F. (1999). *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Latouche, S. (2009). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.
- Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*. Oxford: Symposium Books.
- Leone, L. (2015). *L'educazione alla cittadinanza: una prospettiva pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipovetsky, G. (2006). *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lizzola, I. (2023). *Il lavoro nelle comunità. Tra vita quotidiana e profezia*. Roma: Castelvecchi.
- Loiodice, I. (2009). (a cura di). *Orientamenti*. Bari: Progedit.
- Loiodice, I. (2012). *Pedagogia sociale e formazione. Prospettive di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2015). *La pedagogia come scienza pratico-riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2017). *L'educatore riflessivo. Epistemologia e metodologia della pratica educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2018). *Il pedagogista nella scuola: un'identità in costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2012). *La pedagogia come scienza della formazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Loiodice, I. (2017). *Educare alla complessità*. Bari: Progedit.
- Loiodice, I. (2020). *Posture educative e pensiero riflessivo*. Roma: Carocci.
- Lévinas, E. (1987). *Il tempo e l'altro*. Genova: Il Melangolo.
- Mancaniello, M. R., Marone, F., & Musaio, M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mantegazza, R. (2000). *Una città per narrare*. Milano: Meltemi.
- Margiotto, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mari, G. (2017). *Il senso della scuola*. Brescia: Scholè.
- Mari, G., Castoldi, M., & Chiosso, G. (2017). *Formare gli insegnanti: cultura, saperi, competenze*. Brescia: Scholè.
- Mariani, A. M. (2017). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. Brescia: Morcelliana.
- Mariani, A. M. (2020). *Voci del verbo educare. Dai valori condivisi alla felicità per ciascuno*. Milano: Unicopli.
- Mariani, M. (2020). *Il pedagogista scolastico. Teoria, modelli e strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (1988). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1988). *La scuola per via breve. Senso e metodo dell'educare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (2014). *La condizione insegnante: L'identità docente fra stabilità e mutamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Mincu, M. E. (2021). *Come migliorano le scuole nel mondo?* Roma: Studium.
- Molinari, L., & D'Addazio, M. (2006). *L'istituzione scolastica come sistema organizzativo complesso: tra norme e competenze*. Roma: Anicia.
- Montessori, M. (2010). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2017). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

- Montessori, M. (2018). *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*. Torino: Il Leone Verde.
- Mores, N. (2021). *La generatività come risorsa educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2006). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *La ricerca qualitativa. Design, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2008). *La pratica dell'aver cura. Educazione, formazione, cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere: la formazione al pensiero autonomo*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). *Educare alla ricerca. Percorsi di pedagogia critica*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Miur. (2021). *PNRR – Missione 4 Istruzione e Ricerca: Riforma 1.4 Orientamento attivo nella transizione scuola-università-lavoro*. Roma: MUR.
- Muschitiello, A. (2012). *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*. Bari: Progedit.
- Muschitiello, A. (2019). *La dimensione educativa nell'assistenza sociale. Per una fusione pedagogica di orizzonti nelle professioni sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Nanni, C. (1984). *Educazione e scienze dell'educazione*. Roma: LAS.
- Nanni, C. (1984). *Educazione come promozione umana*. Roma: LAS.
- Natoli, S. (2002). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.
- Nista, E., Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2020). *Fare scuola a distanza. Riflessioni e strumenti per la didattica online*. Brescia: Morcelliana.
- Nussbaum, M. (2012). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Oggionni, F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione ed ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Orefice, P., Carullo, M., & Calaprice, S. (2010). *Indagine nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo. PRIN 2008–2011*. Napoli: SIPED.
- Osservatorio sulla Povertà Educativa Puglia. (2023). *Disuguaglianze territoriali e accesso ai servizi educativi*. Bari: Regione Puglia.
- Palmer, P. J. (2003). *Il coraggio di insegnare. Esplorare il paesaggio interiore della vita del docente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Panciroli, C. (2018). *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*. Milano: FrancoAngeli.
- Parente, P. (2022). *Orientamento. Educare alla complessità per costruire il futuro*. Milano: Hoepli.
- Perrenoud, P. (2004). *Saper enseigner au XXI siècle*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (1952). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pine, B. J., II, & Gilmore, J. H. (2000). *L'economia delle esperienze: oltre i servizi*. Milano: Etas.
- Pontecorvo, C. (1999). *La costruzione della conoscenza*. Bologna: Il Mulino.
- Pusceddu, F. (2020). *Educazione e pensiero critico*. Roma: Carocci.
- Rancière, J. (1999). *Il maestro ignorante*. Roma: Meltemi.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rivoltella, P. C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholè.
- Ruch, W. (2019). *La comunicazione umana nella pratica educativa*. Milano: FrancoAngeli.

- Salerno, V. (2015). *Gli enigmi del cervello cosciente. Coscienza incarnata e corpo vivo. Le neuroscienze e la sfida dell'etica*. Limena (PD): libreriauniversitaria.it.
- Salerno, V. (2022). *Charme. La dimensione erotica nei rapporti educativi alla luce di una interpretazione pedagogica di J. Lacan*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Salerno, V. (2025). *Pedagogie future. Complessità, emozioni e sfide postumane nella formazione contemporanea*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Salerno, V. (2024). *Shock. Dall'educatore vulnerabile e ignorato alla formazione di un'équipe educativa dialogica e resiliente attraverso l'elaborazione emotiva 'Una teoria fondata'*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Salerno, V. (2024), *Shibboleth Accogliere senza includere o educare ad 'essere cittadini prima di essere cittadini'? La sfida di realizzare un sistema educativo inclusivo per i minori migranti: una teoria fondata*, Lecce: Pensa MultiMedia
- Save the Children. (2022a). *La scuola che verrà. Educare alla resilienza dopo la pandemia*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children. (2022b). *Alley Oop Report: I bambini e lo sport negato*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- Save the Children. (2023a). *Che cos'è la povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children. (2023b). *Scuole disuguali. Le disparità nell'offerta educativa in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children. (2023c). *I Punti Luce in Italia. Spazi ad alta intensità educativa*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children. (2024a). *Povertà assoluta in aumento tra i minori in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children. (2024b). *Povertà minorile in Italia: minori sotto i 16 anni a rischio*. Roma: Save the Children Italia.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Sibilia, P. (2015). *Gli invisibili. La condizione giovanile e i margini dell'esperienza educativa*. Milano: Feltrinelli.
- Simeone, D. (2017). *Pedagogia della genitorialità. Prospettive educative e modelli di intervento*. Brescia: Scholè.
- Striano, M. (2012). *La formazione riflessiva. Per una professionalità docente trasformativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M. (2021). *La formazione riflessiva. Ricerca e pratiche nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Tempesta, M. (2018). *Motivare all'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholè.
- Trinchero, R. (2004). *Costruire e valutare progetti nel sociale e nell'educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Trinchero, R. (2012). *Costruire e valutare progetti nel sociale e nella scuola*. Torino: UTET.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York, NY: Routledge.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London, Ontario: Althouse Press.
- Vannini, I. (2013). *Fare ricerca in educazione. La prospettiva pedagogica*. Roma: Carocci.
- Vico, G. (2009). *Emergenza educativa e oblio del perdono*. Milano: Vita e Pensiero.
- Visalberghi, A. (1970). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Visalberghi, A. (1978). *Educazione e sviluppo della personalità*. Firenze: La Nuova Italia.

Riviste scientifiche

- Loiodice, I. (2022). Persone, contesti, culture: per una pedagogia della coappartenenza. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 1–9.
- Lucisano, P. (2020). La scuola nella crisi: tra resilienza e cambiamento. In A. Augenti & P. Federighi (a cura di), *Pandemia e resilienza. Persona, comunità, educazione* (pp. 89–100). Milano: FrancoAngeli.
- Maggiolini, S. (2019). Scuola e complessità: oltre i luoghi comuni. In L. D'Alonzo (a cura di), *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata* (pp. 10–35). Milano: Pearson.
- Mari, G. (2017). Il docente come educatore. *Edeania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 52.
- Marone, F., Dello Preite, F., & Buccini, F. (2020). La dirigenza scolastica al tempo della pandemia. Un progetto di ricerca-azione. *Dirigenti scuola*, 39, 60–83.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Mion, R. (1990). Emarginazione e associazionismo giovanile. Emarginazione, disagio giovanile e prevenzione nella società italiana dal 1945 ad oggi. Roma: Ministero dell'Interno.
- Musi, E. (2018). La cura di sé a fondamento di una rinascita politica e sociale: il compito dell'educazione. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*.
- Muschitiello, A. (2016). La pedagogia nel diritto minorile. Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 11(2), 161–170.
- Palumbo, L. (2021). Il riconoscimento giuridico dell'educatore: prospettive e criticità dopo la legge Iori. *Rivista Italiana di Pedagogia*, 59(2), 203–218.
- Simeone, D., & Cadel, L. (2021). Il Service Learning a scuola: un'idea di apprendimento e di partecipazione sociale. *Pedagogia e Vita*, 79.
- Stoll, L. (2021). Culture scolastiche e possibile cambiamento. In M. E. Mincu (a cura di), *Come migliorano le scuole nel mondo?* Roma: Studium.
- Torres, R. T., & Preskill, H. (2001). Evaluation and Organizational Learning: Past, Present, and Future. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 387–395.
- Touraine, A. (1996). La democrazia come politica del soggetto. *Il Mondo*, 21.
- Tramma, S. (2021). La rivitalizzazione della contrapposizione tra educare e istruire. *Rassegna di pedagogia*, 1, 75–88.
- Veltro, F., Ialenti, V., Morales Garcia, M. A., Iannone, C., Bonanni, E., & Gigantesco, A. (2015). Valutazione dell'impatto della nuova versione di un manuale per la promozione del benessere psicologico e dell'intelligenza emotiva nelle scuole con studenti di età 12–15 anni. *Rivista di Psichiatria*, 50(2), 71–79.
- Vettorato, G. (2013). Disagio giovanile e insuccesso scolastico. *Studi e Ricerche. Rassegna CNOS*, 1, 47.

Sitografia

ISTAT. (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A.s. 2021/2022*.
<https://www.istat.it/it/archivio/282220>

Ministero dell'Istruzione (2021). *PNRR – Missione 4, Componente 1*. <https://pnrr.istruzione.it>

MIUR. (2022). *Linee guida per l'orientamento permanente delle studentesse e degli studenti* (All. D.M. 328/2022). <https://www.miur.gov.it/> (pagina tematica orientamento)

Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione.
https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Legge+n.+107++13+luglio+2015+art.+1,+commi+45-52.pdf/b2c4e165-6680-4a96-b183_d464abe8d169?version=1.0&t=1494852903793

Legge 15 aprile 2024, n. 55. Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali. Gazzetta Ufficiale n. 95 del 23 aprile 2024.
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2024-04-23&atto.codiceRedazionale=24G00072&elenco30giorni=true

Legge 27 dicembre 2017, n. 205. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.
<https://www.inapp.gov.it/strumenti-normativa/norme-statali/legge-27-dicembre-2017-n-205/>

Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/s>

Appendice 1

Questionario rivolto ai Docenti Tutor e Orientatori di Capitanata

Introduzione: Il presente questionario è parte integrante di una ricerca volta ad esplorare il ruolo e l'impatto dello sportello di consulenza pedagogica scolastica a supporto dell'attività dei docenti tutor e orientatori. La tua collaborazione è preziosa per il successo di questa indagine.

Dati Anagrafici

1. **Genere:**

- ☐ Maschio
- ☐ Femmina
- ☐ Preferisco non specificare

2. **Età:**

3. **Professione:** (Seleziona una o più opzioni)

- ☐ Docente tutor
 - ☐ Docente orientatore
 - ☐ Docente tutor o orientatore laureato nelle materie umanistiche
 - ☐ Altro (specificare):
-

Sezione: La Dimensione Etica del Pedagogista

Il pedagogista nel contesto scolastico è chiamato a favorire la crescita e il benessere nei docenti che trasversalmente si riversa negli studenti, assicurando un buon contesto educativo in cui crescere e pensarsi al futuro.

1. **Su quali categorie di valore bisognerebbe orientare l'azione di accompagnamento e riflessione?** (Selezionare tutte le opzioni pertinenti)

- ☐ Dignità e rispetto
 - ☐ Ascolto ed empatia
 - ☐ Perseveranza e gratificazione
 - ☐ Dialogo e relazione
 - ☐ Limiti e futuro
 - ☐ Altro (specificare):
-

Sezione: La Pedagogia Scolastica “Dentro” e “Fuori” il Tempo Scolastico

Esprimi una preferenza da 1 a 5, dove 1 = per niente e 5 = completamente.

1. **Pervasività scolastica:** Quanto la scuola è dotata della capacità di impattare in termini di valore ed educazione nella vita dello studente?
 - 1 (per niente)
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5 (completamente)
2. **Impatto dell'azione del docente:** Quanto l'azione del docente impatti nella vita dello studente?
 - 1 (per niente)
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5 (completamente)
3. **Scuola e comunità educante:** Quanto reputi possa essere efficace il ruolo della scuola nella comunità educante? (es: progettualità territoriali che offrono la possibilità di creare legami tra scuola-famiglia-territorio rafforzando spazi di inclusione)
 - 1 (per niente)
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5 (completamente)

Sezione: Le Competenze Tecnico-Professionali e Trasversali del Pedagogista a Scuola

1. **Quali tra queste competenze il pedagogista scolastico è chiamato a promuovere in un processo di consulenza pedagogica?** (Selezionare tutte le opzioni pertinenti)
 - Capacità di ascolto
 - Capacità di orientare al benessere e alla messa in opera di progettualità specifiche di sistema che possano rispondere al fabbisogno dello studente: formativo e personale
 - Capacità di accompagnare processi riflessivi tra i docenti, docenti e dirigente per migliorare la performance professionale
 - Capacità di promuovere una cultura pedagogica dell'agire scolastico inclusivo

- Capacità di promuovere momenti formativi orientati a migliorare i processi relazionali con lo studente
 - Altro (specificare):
2. **In quali tra queste aree di intervento reputi sia più opportuno focalizzare l'attenzione del pedagista nel contesto scolastico?** (Selezionare tutte le opzioni pertinenti)
- Educare alla scelta e alla costruzione di un progetto di vita
 - Educare alle emozioni
 - Educare alla gestione del conflitto
 - Educare al lavoro di gruppo
 - Educare alla comunicazione efficace e alla gestione della relazione educativa tra i docenti, e docenti-discente
 - Altro (specificare):
-

Sezione: La Cassetta degli Attrezzi del Pedagista a Scuola

1. **Quali tra queste reputi sia la più indispensabile da portare con sé e allo stesso tempo trasmettere in un processo di consulenza pedagogica?** (Selezionare tutte le opzioni pertinenti)
- Tecniche di ascolto attivo
 - Metodologie di didattica orientativa
 - Tecniche di gestione del conflitto
 - Tecniche narrative
 - Altro (specificare):
-

Domanda Finale

1. **Ritiene utile la consulenza pedagogica a supporto dell'attività docente, docente tutor, docente orientatore e coordinatore?**
- Sì
 - No
 - Parzialmente
 - Motivare la risposta:

Appendice 2

Struttura dei diversi focus group tematici condotti da settembre 2024 a giugno 2025

Settembre 2024 – Focus Group 1

Obiettivo del focus group

Avviare il percorso di accompagnamento pedagogico e definire gli obiettivi condivisi del gruppo e le loro aspettative

Domande guida

- Cosa vi ha motivato a partecipare al percorso?
- Quali sono le principali difficoltà vissute nel vostro ruolo?
- Che cosa vi aspettate da questo spazio di consulenza?
- Quale idea avete del “benessere professionale”?

Ottobre 2024 – Focus Group 2

Obiettivo del focus group

Riflettere sulla propria identità professionale e sui valori che guidano l’agire educativo. Far emergere i punti di forza e i limiti percepiti nel ruolo docente.

Domande guida

- Chi sono oggi come educatore?
- Quali sono i valori che ispirano il mio agire?
- Cosa mi sostiene nei momenti difficili della professione?
- Come mi relaziono con le diversità emotive e cognitive della classe?

Novembre 2024 – Focus Group 3

Obiettivo del focus group

Lavorare sul potenziamento delle competenze trasversali (life skills), con particolare attenzione alla regolazione emotiva, leadership personale e resilienza.

Domande guida

- Come reagisco nei momenti di stress o conflitto?

- Quali sono le mie strategie per gestire le emozioni?
- Mi sento leader in classe? In che modo?
- Come accolgo l'errore e il fallimento?

Dicembre 2024 – Focus Group 4

Obiettivo del focus group

Analizzare le dinamiche della relazione docente-studente a partire da casi critici. Rafforzare la consapevolezza degli stili relazionali e delle emozioni in gioco.

Domande guida

- Quando mi sento in difficoltà nella relazione con uno studente?
- Quali situazioni attivano in me disagio o frustrazione?
- Come posso trasformare un conflitto in opportunità educativa?
- Quali risorse metto in campo nei momenti critici?

Focus Group – Gennaio 2025

Obiettivo del focus group

Riflettere sull'etica professionale e sul grado di coerenza tra i valori personali e le pratiche educative quotidiane, stimolando nei docenti consapevolezza e senso di responsabilità.

Domande guida

- Quali valori guidano la mia azione educativa?
- In quali situazioni sento di agire in coerenza o in contrasto con questi valori?
- Quanto sento di poter “essere me stesso” nel ruolo docente?

Focus Group – Febbraio 2025

Obiettivo del focus group

Acquisire strumenti di ascolto attivo e comunicazione assertiva per migliorare le dinamiche relazionali con studenti, colleghi e famiglie.

Domande guida

- In che modo comunico con gli studenti nei momenti di crisi o conflitto?
- Riesco a distinguere tra ascolto e reazione automatica?
- Che ruolo ha l'assertività nella mia pratica?

Focus Group – Marzo 2025

Obiettivo del focus group

Rafforzare la capacità di cooperare con colleghi e altri attori scolastici, costruendo una comunità professionale orientata al benessere e all'innovazione.

Domande guida

- Quali sono le mie risorse e i miei limiti nel lavoro di gruppo?
- Come vivo la collegialità nella mia scuola?
- In che modo possiamo costruire una cultura educativa condivisa?

Focus Group – Aprile 2025

Obiettivo del focus group

Riconoscere e valorizzare strategie inclusive per l'orientamento e il sostegno agli studenti, in particolare quelli con fragilità sociali o emotive.

Domande guida

- Come posso leggere i bisogni educativi degli studenti più fragili?
- Qual è il mio ruolo nell'accompagnarli?
- Quali strumenti didattici e relazionali posso attivare?

Focus Group – Maggio 2025

Obiettivo del focus group

Rielaborare il percorso svolto, condividere apprendimenti e identificare prospettive di crescita futura.

Domande guida

- Cosa ho imparato su me stesso come docente?
- In che modo sono cambiato/a nella relazione educativa?

- Quali buone pratiche posso portare avanti?

Focus Group – Giugno 2025

Obiettivo del focus group

Restituire in modo sistemico i risultati della sperimentazione, raccogliere feedback e indicazioni per la futura implementazione dello sportello.

Domande guida

- Qual è stato l'impatto del percorso sulla mia pratica quotidiana?
- Che cosa porto con me per il prossimo anno?
- Cosa migliorerei in un'eventuale seconda edizione?

Allegato 3

Intervista realizzata il 6 aprile 2014, nell'ambito della ricerca sullo sportello di consulenza pedagogica scolastica. Il colloquio è stato condotto in modalità semi-strutturata.

L'intervista semi-strutturata al professor Enrico Miatto è stata condotta il 6 aprile 2014 nell'ambito della presente ricerca dottorale, con l'obiettivo di approfondire le dimensioni epistemologiche, etiche e operative della figura del pedagogo scolastico.

Il colloquio è avvenuto in modalità sincrona e registrato previo consenso informato dell'intervistato, nel pieno rispetto delle norme etiche previste per la raccolta e l'utilizzo di dati qualitativi in ambito accademico.

La trascrizione riportata è fedele al contenuto originale dell'intervista, con minime revisioni redazionali apportate unicamente per migliorarne la leggibilità. Le risposte del prof. Miatto sono state impiegate per l'elaborazione del paragrafo 3.7.1 della tesi, in quanto ritenute significative ai fini della definizione del modello di sportello di consulenza pedagogica scolastica oggetto della sperimentazione. L'intervista è da considerarsi una fonte primaria di tipo qualitativo, riportata integralmente in questa Appendice n.6 con finalità documentali e analitiche

Domanda 1

Dottorando Giovanni Papagni

Professore, cominciamo dal libro che ha scritto con Vanna Iori: qual è stata la motivazione principale che vi ha spinto a scrivere *Il pedagogo scolastico*?

Prof. Enrico Miatto:

Il testo nasce da un'urgenza educativa e culturale. Oggi più che mai è fondamentale riconoscere alla pedagogia un ruolo attivo nel contesto scolastico. Con la prof.ssa Iori abbiamo voluto offrire una cornice teorica solida, ma anche strumenti operativi per chi lavora nella scuola. Il pedagogo scolastico è una figura chiave: capace di leggere i contesti, facilitare processi, promuovere visioni educative.

Domanda 2

Dottorando Giovanni Papagni

Quali sono, secondo lei, i fondamenti epistemologici che sorreggono il ruolo del pedagogo scolastico?

Prof. Enrico Miatto:

I riferimenti sono molteplici: basti pensare a Piero Bertolini e alla fenomenologia dell'educazione, ma anche a studiosi come Silva Blezza Picherle, Guido Pesci, Dina Bertoni, Silvana Calaprice e

Maura Striana. La pedagogia scolastica si fonda su una epistemologia situata, relazionale, riflessiva. Il pedagogo non è un esperto distante, ma un facilitatore di senso che agisce nella quotidianità scolastica.

Domanda 3

Dottorando Giovanni Papagni

Parliamo ora della “postura deontologica” del pedagogo. Cosa significa concretamente?

Prof. Enrico Miatto:

Significa assumere una postura etica e professionale che pone al centro l'altro e il contesto. Il pedagogo non impone soluzioni, ma attiva processi. È portatore di una visione utopica, ma realizzabile, della scuola come comunità educante: un luogo di pratiche condivise, di ascolto reciproco, di generazione di senso. La sua azione non è mai neutra: è etica e intenzionale.

Domanda 4

Dottorando Giovanni Papagni

Lei parla di scuola come “tempo esteso”. Può approfondire questo concetto?

Prof. Enrico Miatto:

La scuola non finisce con il suono della campanella. Essa vive nel quotidiano degli studenti, dei docenti, dei genitori. È uno spazio-tempo emotivo e relazionale, che continua a produrre effetti anche fuori dalle mura. Il pedagogo coglie questa pervasività e lavora affinché la scuola diventi presenza significativa e generativa nella vita delle persone.

Domanda 5

Dottorando Giovanni Papagni

Che ruolo può giocare la pedagogia sociale nella scuola di oggi?

Prof. Enrico Miatto:

Un ruolo decisivo. La pedagogia sociale permette di superare il confine scolastico, di mettere in connessione scuola, famiglie, territorio. Il pedagogo opera su questa soglia, favorendo alleanze e reti, e contribuendo a una visione sistemica dell'educazione. In questo senso, la scuola diventa davvero comunità educativa diffusa.

Domanda 6

Dottorando Giovanni Papagni

Un dirigente scolastico può essere anche guida pedagogica? Che tipo di formazione serve?

Prof. Enrico Miatto:

Assolutamente sì, ma spesso il dirigente è ingabbiato nella burocrazia. È necessaria una formazione pedagogica e relazionale, che lo aiuti a essere figura di accompagnamento per i docenti. Non si tratta solo di gestione, ma di costruzione di visione educativa condivisa.

Domanda 7

Dottorando Giovanni Papagni

Quali sono le metodologie che il pedagogista può applicare nella quotidianità scolastica?

Prof. Enrico Miatto:

Il pedagogista lavora su più livelli:

- *Orientamento scolastico e personale degli studenti*
- *Educazione affettiva ed emotiva*
- *Mediazione dei conflitti*
- *Costruzione di gruppi cooperativi*
- *Lavoro su casi reali*
- *Facilitazione di comunità di pratica tra docenti*

Tutto questo richiede una competenza relazionale profonda e capacità di leggere i contesti.

Domanda 8

Dottorando Giovanni Papagni

Come si costruiscono vere alleanze educative nella scuola?

Prof. Enrico Miatto:

Attraverso un doppio asse:

- *Verticale: dirigenti, docenti, famiglie*
- *Orizzontale: tra colleghi, tra scuola e territorio*

Il pedagogista lavora per riparare dis-alleanze, costruire linguaggi comuni, e rafforzare l'idea che l'educazione è un processo collettivo.

Domanda 9

Dottorando Giovanni Papagni

Quali sono, in concreto, gli elementi di un progetto pedagogico scolastico efficace?

Prof. Enrico Miatto:

Un progetto pedagogico nasce da pensiero intenzionale, riflessivo, non da azioni isolate. Deve sistematizzare pratiche, dare coerenza all'agire educativo. Può culminare, ad esempio, nella creazione di uno sportello di consulenza pedagogica, come spazio di ascolto, orientamento e supporto. Ma tutto parte da una cultura pedagogica condivisa.

Domanda 10

Dottorando Giovanni Papagni

Infine: qual è, secondo lei, la più grande sfida del pedagista scolastico oggi?

Prof. Enrico Miatto:

Restare fedele al proprio mandato educativo. In un sistema scolastico spesso centrato sulla prestazione, il pedagista è chiamato a difendere l'essere sul fare, a custodire lo spazio dell'incontro, del senso, della riflessione. Educare è un atto etico e politico: richiede coraggio e responsabilità.

L'AREA DEL SÉ

Queste domande stimolo le consentiranno di riflettere sulle sue esperienze, di mettere ordine ai personali vissuti, di collegare narrativamente eventi del passato al presente e di proiettarli nel futuro, contribuendo alla costruzione di un Sé più coerente.

Fino ad oggi quali sono state le principali SCELTE (decisioni importanti, momenti di svolta, transizioni, cambiamenti) che ha dovuto affrontare? Quali aspetti comuni ritrova in loro?

Quali PERSONE (genitori, affetti, amici, docenti, studenti, colleghi) hanno avuto un ruolo importante (positivo o negativo) nelle scelte formative o professionali che ha dovuto effettuare?

In che misura il CONTESTO (culturale, sociale, professionale, ecc.) ha influenzato le sue decisioni formative e/o professionali (in positivo o in negativo)?

Guardando avanti, quali sono i progetti e le azioni di cambiamento che considera prioritarie per migliorare la sua professionalità? Come si immagina tra cinque o dieci anni?

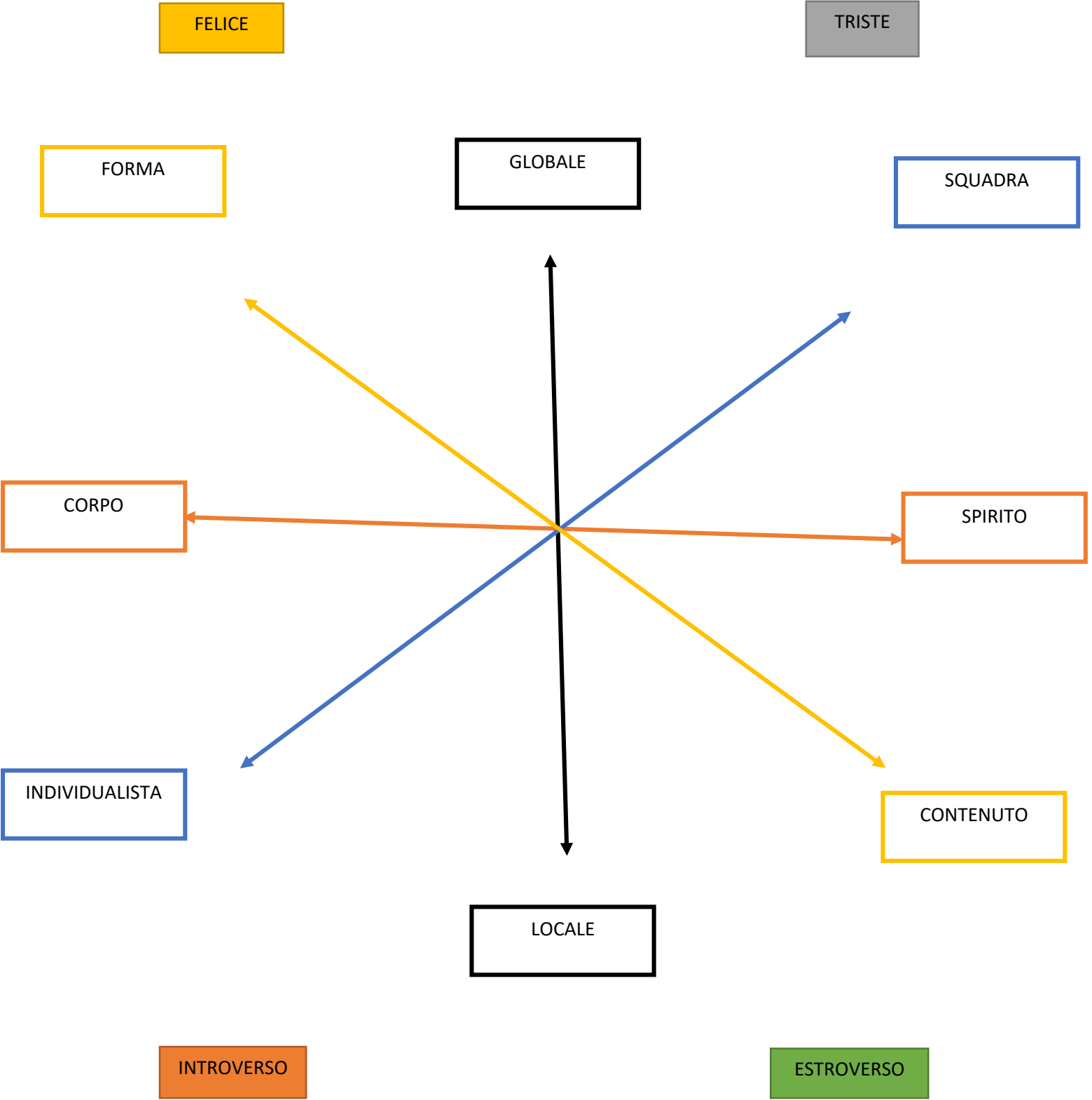
Quale aggettivo esprimerebbe per il suo Sé personale? Che voto si darebbe da 1 a 10?

Quale aggettivo esprimerebbe per il suo Sé professionale? Che voto si darebbe da 1 a 10?

Quanto reputa necessario un servizio di consulenza pedagogica a scuola?

Molto utile – Abbastanza utile – Poco Utile – Per nulla utile

MODELLO DI UFFE ELBEAK
(Uffe Elbeak, Koospilot A-Z, KaosCommunication, 2003)



SCHEDA TECNICA PER LA COMPILAZIONE E LA RIFLESSIONE

COME POTETE IMPARARE A CONOSCERVI MEGLIO

Come mi vedo

Come mi vedrei volentieri

Come mi vedono gli altri

Come mi vedrebbero volentieri gli altri

PROCEDETE IN QUESTO MODO

Secondo una scala da 1 a 10 decidete quanto:

Sei una persona da squadra o piuttosto individualista?

Ti senti più votato al contenuto o alla forma?

A cosa dai più attenzione: al corpo o allo spirito?

Ti senti più coinvolto e votato a comprendere e risolvere problemi a livello locale o globale?

Collegate i punti con una matita

Ora prendete una matita di diverso colore e inserite i valori di come vi vedreste più volentieri

Definite adesso il vostro polo: felice-triste, estroverso-introverso attraverso dei tratteggi e sui quali inserite degli aggettivi che rispecchiano voi stessi, i vostri valori, le vostre credenze

Attenzione! L'immagine che ne traete è solo l'istantanea di un momento. E la somma di un asse che sempre deve dare 10

Cosa vi impedisce di essere come vorreste?

Griglia di autovalutazione sui valori e atteggiamenti del docente (Litturi, Gomez, 2021)

COMPETENZA	DESCRIZIONE	LIVELLO			
MI AUTOVALUTO		Molto 3	Abbastanza 2	Poco 1	Per nulla 0
Sensibilità verso i fattori di contesto	Comprendo i condizionamenti sociali, culturali e familiari da cui dipende il comportamento dell'alunno.				
	Mi rapporto con la famiglia e con gli enti del territorio, cogliendo occasioni di arricchimento personale e professionale.				
Sensibilità interpersonale ed aspettative positive	Entro in sintonia con gli alunni, comprendendone in modo empatico le emozioni e le necessità.				
	Ho un atteggiamento equilibrato, ripongo grandi aspettative nei confronti di tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro condizioni e provenienza culturale.				
	Creo un ambiente di apprendimento stimolante, che valorizza le diversità e nel quale gli alunni si sentono sicuri e fiduciosi.				
Capacità di fronteggiare criticità impreviste	Instauro relazioni educative adeguate, mostrando equilibrio, prontezza ed efficacia, anche di fronte a situazioni stressanti e/o impreviste (conflitti con minori ed adulti, mancato rispetto delle norme).				
Responsabilità	Mi comporto con responsabilità e rispetto verso la scuola, i colleghi, il personale, gli alunni, le famiglie. Comprendo la necessità di una deontologia professionale (obblighi professionali, trasparenza e rendicontazione dell'insegnamento, condivisione con i colleghi di atteggiamenti e metodologie comuni).				
	Eseguo con cura gli impegni, partecipo alle attività collegiali.				

SPAZIO APERTO

VALORI E ATTEGGIAMENTI

Spazio aperto per scrivere sia le personali osservazioni e motivazioni sui livelli di competenza espressi, sia le strategie e le azioni di miglioramento da mettere in atto personalmente, nel team docente

OSSERVAZIONI

[illegible]

STRATEGIE DI MIGLIORAMENTO

[illegible]

Griglia di autovalutazione sulla comunicazione efficace (Litturi, Gomez, 2021)

Competenza	Livello di applicazione			Osservazioni
Padroneggio differenti modelli per gestire la comunicazione (colloqui individuali, in piccolo gruppo, in aula,...)	Sempre	Poco	Nulla	
Pratico differenti modelli di comunicazione	Sempre	Poco	Nulla	
Faccio domande aperte e non giudicanti	Sempre	Poco	Nulla	
Lascio agli allievi il tempo sufficiente per riflettere e attivare una conversazione libera e senza pregiudizio	Sempre	Poco	Nulla	
Non pongo domande ma apro riflessioni che inneschino un ragionamento	Sempre	Poco	Nulla	
Attivo una comunicazione che coinvolge tutti i membri della classe	Sempre	Poco	Nulla	
Adegua il grado di difficoltà delle domande al livello di comprensione degli allievi	Sempre	Poco	Nulla	
Apprezzo le risposte corrette ad argomenti da parte dei ragazzi	Sempre	Poco	Nulla	
Apprezzo la loro disponibilità nel mettersi in dialogo	Sempre	Poco	Nulla	
Comunico con ironia	Sempre	Poco	Nulla	
Utilizzo le risposte degli studenti per innescare delle riflessioni condivise	Sempre	Poco	Nulla	
Quando comunico cerco sempre di mettermi nei panni dell'altro (capacità empatica)	Sempre	Poco	Nulla	
Esprimo termini e linguaggio comprensivo e allineato ai bisogni degli allievi	Sempre	Poco	Nulla	
Quando comunico con gli allievi cerco di far trasparire le mie emozioni e il desiderio di mettermi in relazione con loro	Sempre	Poco	Nulla	
	Sempre	Poco	Nulla	

Provo a comunicare elementi di vita al fine di essere testimone di esperienza				
Comunico esternando l'essere al di sopra dello studente	Sempre	Poco	Nulla	
Piace ascoltare e mettermi in ascolto	Sempre	Poco	Nulla	
Comunico con gioia e motivazione	Sempre	Poco	Nulla	
Sento che gli allievi si allineano alla mia comunicazione	Sempre	Poco	Nulla	
La mia comunicazione è efficace	Sempre	Poco	Nulla	

SPAZIO APERTO

VALORI E ATTEGGIAMENTI

Spazio aperto per scrivere sia le personali osservazioni e motivazioni sui livelli di comunicazione con lo studente e i propri colleghi

OSSERVAZIONI

STRATEGIE DI MIGLIORAMENTO

Griglia di autovalutazione sulla gestione della relazione docente - studente

(Litturi, Gomez, 2021)

Comportamenti	Molto 3	Abbastanza 2	Poco 1	Per nulla 0
Coinvolgo tutti/e gli/le allievi/e nel mio insegnamento				
Comunico loro le mie aspettative in relazione agli obiettivi e al comportamento				
Esprimo lode per i loro comportamenti				
Motivo sia la lode che la disapprovazione per un comportamento o performance				
Faccio attenzione che ci incontriamo con reciproco rispetto e apprezzamento.				
Le mie posture, il mio linguaggio corporeo, sono congruenti a ciò che esprimo verbalmente				
La mia voce è congruente con ciò che esprimo verbalmente				
Reagisco in modo adeguato a situazioni di rischio e disagio in cui si possono trovare alcuni/e allievi/e.				
Parlo con gli/le allievi/e, se presumo ci possano essere rischi per un loro atteggiamento o modo di esprimersi nell'ambiente				
Parlo con gli/le allievi/e, se presumo possano avere problemi particolari.				
Informo i genitori, se penso che un/a allievo/a possa avere problemi seri				
Già dopo breve tempo ricordo i nomi di tutti i/le miei/mie allievi/e.				
Già dopo breve tempo ricordo i nomi di tutti i/le miei/mie allievi/e.				
Mi rivolgo agli/alle allievi/e chiamandoli/e per nome.				
Mi accorgo se un/a allievo/a sta passando un momento di crisi.				
Mostro interesse e partecipazione per le vicende personali degli/alle allievi/e.				
In caso di problemi personali offro assistenza.				
Sostengo il senso di appartenere a un gruppo comune, di far parte della classe.				
Sono in grado di comprendere certi comportamenti messi in atto dagli/alle allievi/e.				
Bado al raggiungimento di risultati positivi e li evidenzio.				

Considero e affronto disturbi nelle relazioni interpersonali.				
Mostro empatia.				
Mi prendo del tempo per fare dei colloqui anche al di fuori delle ore di lezione.				
A intervalli pongo la questione del clima di classe (tematizzo la qualità del nostro stare insieme).				
Nei confronti degli/lle allievi/e ho un atteggiamento positivo.				
Per me studenti hanno una personalità autonoma che prendo sul serio.				
Tratto tutti gli/le allievi/e in modo uguale.				
Sostengo, nella stessa misura, tutti/e gli/le allievi/e.				
Incoraggio gli/le allievi/e a sostenersi vicendevolmente.				
Faccio attenzione nel mantenere un'adeguata distanza dagli allievi/e.				
Distinguo tra il piano fattuale e il piano relazionale.				
Sono interessato a sostenere gli studenti nel loro percorso di crescita personale e professionale.				
Comunico il mio punto di vista o il mio modo di vedere con modalità comprensibili e rispettose.				
Segnalo la mia disponibilità al colloquio per un confronto e un accompagnamento alla crescita				

SPAZIO APERTO

RELAZIONE DOCENTE - STUDENTE

Spazio aperto per scrivere sia le personali osservazioni e motivazioni sui livelli di competenza espressi, sia le strategie e le azioni di miglioramento da mettere in atto personalmente, nel team docente

OSSERVAZIONI

STRATEGIE DI MIGLIORAMENTO

Allegato 9

Griglia di valutazione sulle competenze strategiche per dirigere sé stessi

Persone diverse utilizzano punti di forza diversi per costruire la propria carriera e allo stesso tempo per accompagnare i propri studenti nel processo di costruzione della propria identità che rispecchia il processo di progettazione futura durante il percorso didattico. Per questo è importante valutare la dimensione del futuro e di adattamento alla carriera come punto di forza nella sua professione e nella trasmissione agli studenti. **(Fonte rielaborata: Savickas, Porfeli, 2012)**

Punti di Forza	Molto 3	Abbastanza 2	Poco 1	Per nulla 0
Ho immaginato il mio futuro				
Ho riflettuto sulle scelte di oggi per dare forma al mio futuro				
Mi sento preparato ad affrontare il futuro				
Ho consapevolezza dell'importanza della dimensione educativa nelle scelte professionali				
Pianifico il “come” raggiungere gli obiettivi				
Sono preoccupato per la mia carriera				
Mi impegno nel mantenere il buonumore mentre sono in classe con gli studenti				
Prendo decisioni da solo				
Mi assumo la responsabilità delle mie azioni: scelte, orientamenti, relazioni				
Difendo le mie convinzioni				
Conto su me stesso				
Faccio ciò che è giusto per me				
Esploro ciò che mi circonda				
Sono alla ricerca di opportunità per crescere				
Esamino le opzioni prima di fare una scelta				
Osservo nuovi modi diversi di fare le cose				
Indago profondamente nelle domande che ho per cercare di rispondere ai bisogni di chi ho dinanzi				
Sono curioso del nuovo e delle sue opportunità				
Eseguo i compiti in modo efficiente, efficace, creativo				
Ho cura di fare le cose bene e per il bene				
Apprendimento di nuove competenze e strategie				
Lavoro secondo le mie capacità in piena consapevolezza di acquisirne delle nuove				
Supero gli ostacoli con un buon autocontrollo				
Risolvero problemi				

Allegato 10

Nel contesto della sperimentazione dello sportello di consulenza pedagogica, è stato utilizzato il **Diagramma di Ishikawa** (noto anche come "Fishbone Diagram") come strumento riflessivo per supportare i docenti tutor e orientatori nell'individuazione sistemica delle cause che generano criticità nelle relazioni educative.

Il modello è stato applicato in momenti di consulenza individuale e di gruppo (focus group), con l'obiettivo di visualizzare le connessioni tra fattori diversi che impattano sulla qualità del rapporto con lo studente.

Obiettivo dello strumento:

- Identificare in modo sistematico le cause principali e secondarie che generano difficoltà nella relazione docente-studente.
- Promuovere un processo di consapevolezza professionale che aiuti il docente a isolare gli elementi modificabili e le possibili strategie di intervento.
- Stimolare un approccio riflessivo e orientato alla soluzione.

Struttura del diagramma:

Problema analizzato (testa del pesce):



Categorie di causa esplorate:

1. **Metodo didattico**
2. **Clima relazionale**
3. **Gestione del tempo/classe**
4. **Comunicazione**
5. **Fattori personali del docente**
6. **Fattori familiari o socio-culturali dello studente**

Allegato 10

Cronoprogramma delle attività mensili svolte durante la sperimentazione dello sportello di consulenza pedagogica presso l'ITET "Dante Alighieri" di Cerignola

Tabella mensile delle attività

Mese	Focus dell'incontro	Attività svolte	Strumenti utilizzati
Settembre 2024	Avvio del percorso – Definizione degli obiettivi	Circle time iniziale, analisi delle aspettative, presentazione del modello Elbæk	Mappa delle intenzionalità educative, diario del docente
Ottobre 2024	Sfera del sé: identità docente e valori professionali	Lavoro sul valore personale e sul ruolo educativo	Griglia "Chi sono come educatore?", confronto di gruppo
Novembre 2024	Life skills e autoregolazione	Attività su leadership personale, gestione emotiva, consapevolezza dei propri limiti	Esercizi di autovalutazione guidata, feedback tra pari
Dicembre 2024	La relazione educativa docente- studente	Analisi di situazioni critiche relazionali, role playing, simulazioni	Analisi incidenti critici, tecnica del "metapiano"
Gennaio 2025	Valori e coerenza professionale	Riflessione su etica educativa, coerenza tra valori e pratiche	Mappa valoriale personale, discussione guidata
Febbraio 2025	Comunicazione efficace e gestione dei conflitti	Training su ascolto attivo, assertività, mediazione	Autobiografia professionale, esercizi su casi reali
Marzo 2025	Collaborazione e lavoro in équipe	Costruzione di comunità professionale, confronto su pratiche condivise	Focus group riflessivo, storytelling di gruppo

Aprile 2025	Didattica inclusiva e ruolo del tutor	Analisi di strategie di accompagnamento e orientamento degli studenti	Schede di progettazione inclusiva, peer tutoring
Maggio 2025	Revisione delle pratiche e restituzione collettiva	Bilancio dell'esperienza, riflessione sugli apprendimenti, prospettive future	Diario riflessivo finale, circle closing
Giugno 2025	Valutazione finale e raccolta evidenze	Condivisione di buone pratiche, sintesi delle autovalutazioni, valutazione dell'impatto	Questionario finale, confronto tra docente e pedagoga



UNIVERSITÀ
DI FOGGIA



PROTOCOLLO D'INTESA

TRA

Il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia (di seguito denominato "Dipartimento di UNIFG") codice fiscale n. 94045260711, con sede legale in Foggia, via A. Gramsci n. 98/91, nella persona della Direttrice prof.ssa Barbara De Serio, domiciliata per la carica presso la sede legale in Foggia alla via Arpi n. 176,

E

L'Istituto Tecnico Statale Economico e Tecnologico "Dante Alighieri", cf MNNSVT59S24C514M, con sede legale in via G. Gentile, 4, nella persona del Dirigente Prof. Salvatore Mininno, domiciliato per la carica presso la sede legale dell'Ente.

PREMESSO CHE

- il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia ha condotto nel corso degli anni un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi della pedagogia generale e dell'orientamento formativo che ha dato significativi risultati scientifici;
- il Centro di Bilancio delle competenze e orientamento alla carriera conduce da anni ricerca sull'orientamento formativo a scuola e sul ruolo e le competenze di educatori e insegnanti;
- le nuove linee guida sull'orientamento scolastico del 23 dicembre 2022 prevedono che il docente tutor e orientatore dia supporto e sostegno nell'accompagnare lo studente nel suo intero progetto di vita;
- nell'ambito del Dottorato di ricerca in Scienze della Formazione, dello sviluppo e

dell'apprendimento, il dott. Giovanni Papagni (XXXVIII°ciclo) sta conducendo una ricerca dedicata alla pedagogia di comunità e alla pedagogia scolastica che prevede la sperimentazione di uno sportello di consulenza pedagogica di supporto a docenti, docenti tutor e docenti orientatori con la supervisione della prof.ssa Daniela Dato;

- l'ITET "Dante Alighieri" con sede in G. Gentile, 4 in Cerignola intende partecipare alla suddetta ricerca mediante un processo di co-progettazione, attivazione e sperimentazione dello Sportello di Consulenza Pedagogica per docenti, docenti tutor e docenti orientatori;
- è comune interesse delle due parti formalizzare e sviluppare una collaborazione scientifica, senza che alcuna parte debba corrispondere fondi o beni materiali all'altra, per il perseguimento di più ampi risultati nelle ricerche scientifiche già attivate e in quelle che possono congiuntamente essere attivate.

SI CONVIENE E SI STIPULA QUANTO SEGUE

ART. 1

Le premesse costituiscono parte integrante del presente accordo.

ART. 2

Il Dipartimento di Studi Umanistici di UNIFG e l'Istituto Tecnico Statale Economico e Tecnologico "Dante Alighieri", confermano la volontà di collaborare nella realizzazione di attività di ricerca, studio e formazione nel campo della pedagogia scolastica e pedagogia dell'orientamento.

ART. 3

Sono nominati Responsabili Scientifici del presente accordo:

- per il Dipartimento di UNIFG la prof.ssa Daniela Dato (tutor del Dottorando Giovanni Papagni)

- per l'Istituto Tecnico Statale Economico e Tecnologico "Dante Alighieri" il prof. Salvatore Mininno.

ART. 4

Le Parti metteranno a disposizione proprie risorse strumentali e tecnologiche e proprio personale in relazione alle singole iniziative di collaborazione che saranno attivate, senza che alcuna parte debba corrispondere fondi o beni materiali all'altra e senza ONERI per le istituzioni dipartimentali.

ART. 5

Per la realizzazione degli obiettivi previsti dal presente accordo, le Parti, con modalità da concordare separatamente da parte dei responsabili scientifici del Dipartimento di UNIFG (Prof. ssa Daniela Dato) e dell'Istituto Tecnico Statale Economico e Tecnologico "Dante Alighieri" (Prof Salvatore Mininno), potranno definire specifici programmi di ricerca che, di volta in volta, dovranno essere approvati dai rispettivi Consigli di Dipartimento.

ART. 6

Entrambe le Parti si impegnano ad osservare e far osservare la riservatezza sui fatti, documenti ed elaborati dei soggetti coinvolti nelle singole attività di cui il personale impegnato possa venire a conoscenza durante le collaborazioni, salvo esplicita autorizzazione scritta per casi particolari.

Resta fermo il rispetto della libertà di ricerca scientifica e di divulgazione dei suoi risultati garantita dalla Costituzione e dalla vigente normativa eurounitaria e statale.

ART. 7

La proprietà intellettuale dei risultati delle ricerche svolte congiuntamente dalle Parti in attuazione del presente accordo spetta alle stesse in eguale misura.

Tutte le pubblicazioni attinenti a tali ricerche riporteranno menzione della collaborazione tra le Parti e di ciascuna di esse.

ART. 8

Ciascuna Parte provvederà alla copertura assicurativa del proprio personale e alle spese relative alle proprie azioni scientifiche, senza contributi finanziari dell'altra Parte.

ART. 9

Il presente accordo decorre dalla data della sottoscrizione ed ha la durata di 1 anno.

Lo stesso si intende tacitamente rinnovato per pari durata se non disdetto da una delle parti a mezzo p.e.c. almeno tre mesi prima della scadenza.

Letto, confermato e sottoscritto.

Foggia, 24.06.2024

Dipartimento di Studi Umanistici

La Direttrice

Prof. ssa Barbara De Serio

Il Dirigente dell'Istituto Tecnico

Statale Economico e Tecnologico

“Dante Alighieri”

Prof. Salvatore Mininno

Diario di bordo del docente

Nel contesto della presente ricerca, il diario di bordo è stato adottato come strumento qualitativo di raccolta dati, finalizzato a documentare e riflettere in modo sistematico sull'esperienza professionale dei docenti tutor e orientatori coinvolti nella sperimentazione dello sportello di consulenza pedagogica.

Questo strumento ha permesso di rilevare in itinere le percezioni, i cambiamenti, le criticità e le strategie messe in atto dai docenti, offrendo uno spazio personale e riflessivo per attribuire significato alle pratiche educative, alle dinamiche relazionali e ai processi di sviluppo professionale attivati.

La scelta metodologica del diario di bordo si fonda sull'idea che la narrazione riflessiva sia uno strumento potente di autoformazione e di ricerca, in grado di rendere visibile ciò che spesso rimane implicito nell'agire educativo (Demetrio, 1996).

Attraverso una griglia strutturata di osservazione e scrittura, i docenti sono stati invitati a descrivere:

- gli obiettivi perseguiti nel proprio ruolo;
- le attività svolte in collaborazione con lo sportello pedagogico;
- le difficoltà incontrate;
- le emozioni esperite;
- gli esiti percepiti in termini di apprendimento e benessere.

I dati emersi dai diari sono stati successivamente analizzati in chiave interpretativa per individuare ricorrenze, dissonanze e piste di approfondimento, integrandosi con le altre fonti utilizzate nella ricerca (questionari, focus group, interviste).

Struttura del Diario di Bordo:

Sezione 1 – Dati identificativi

- **Ruolo ricoperto:** Docente Tutor / Docente Orientatore / Altro
- **Classe o gruppo di riferimento:**
- **Periodo di osservazione:** Dal //____ al //____

Sezione 2 – Contesto e situazione di partenza

- **Descrizione sintetica del contesto scolastico:**
(Classe, dinamiche, eventuali criticità o elementi significativi)
- **Stato iniziale percepito del proprio ruolo:**
(Es. incertezza, motivazione, bisogni formativi...)
- **Aspettative rispetto al percorso di consulenza pedagogica:**

Sezione 3 – Esperienze e attività svolte

Data	Attività / Intervento	Modalità (individuale/gruppo)	Temi emersi	Osservazioni personali
------	--------------------------	----------------------------------	----------------	---------------------------

//_____

//_____

(La sezione verrà ripetuta ad ogni incontro)

Sezione 4 – Riflessività pedagogica

- Quali pensieri, dubbi, scoperte hai maturato?
- Quali strumenti/metodologie ti hanno aiutato maggiormente?
- Hai cambiato il tuo modo di percepire il ruolo? In che modo?
- Come sono evolute le relazioni con studenti, colleghi, scuola?
- Hai riscontrato miglioramenti nel benessere professionale?

Sezione 5 – Difficoltà incontrate

- Quali criticità sono emerse?
- Come sono state affrontate?
- Hai ricevuto supporto utile (collegi, pedagista, altri)?

Sezione 6 – Evoluzione personale e professionale

- Quali competenze senti di aver rafforzato?
- Cosa vorresti approfondire ulteriormente?
- Che impatto ha avuto questo percorso sulla tua motivazione?

Sezione 7 – Considerazioni finali

- Breve riflessione personale conclusiva
(Es. “Il percorso mi ha permesso di...” / “Porto con me...” / “Ritengo utile che...”)
- Proposte o suggerimenti per il futuro dello sportello pedagogico

Appendice 16

Esempio di compilazione del:
Diario di Bordo – Docente Tutor
Sezione 1 – Dati identificativi
Ruolo: Docente Tutor

Classe: 3^aA (indirizzo tecnico)

Periodo: 01/05/2025 – 30/06/2025

Sezione 2 – Contesto e situazione di partenza

La classe presenta alcuni studenti in difficoltà relazionali e scolastiche. Mi sentivo spesso insicuro nella gestione dei gruppi e nella comunicazione con famiglie, con un senso iniziale di isolamento e confusione sul mio ruolo. Confidavo che lo sportello pedagogico potesse aiutarmi a definire meglio il mio approccio educativo.

Data	Attività / Intervento	Modalità	Temi emersi	Osservazioni personali
05/05/2025	Incontro con pedagogo: casi complessi	Individuale	Lettura casi; Ishikawa	Utile griglia di analisi; guarda da prospettive multiple.
20/05/2025	Laboratorio di autovalutazione	Gruppo (tutor)	Valutazione del sé, comunicazione	Mi ha aiutato a mettere ordine nei dubbi di ruolo.
05/06/2025	Discussione su strategie con colleghi	Gruppo	Collaborazione, burnout	Sentito condiviso e meno isolato.

Sezione 4 – Riflessività pedagogica

Ho rilevato una maggiore consapevolezza del ruolo e strumenti operativi chiari.

Il diagramma di Ishikawa mi ha aiutato a osservare le criticità in modo strutturato e non emotivo.

Il confronto con i colleghi mi ha portato energie positive e alleanze.

Sezione 5 – Difficoltà incontrate

Inizialmente: senso di solitudine professionale, difficoltà nella comunicazione con alcune famiglie.

Affrontate grazie al confronto strutturato e all'ascolto pedagogico, sentendomi progressivamente più competente e sereno.

Sezione 6 – Evoluzione personale e professionale

Migliorata la sicurezza comunicativa e riflessiva.

Vorrei approfondire forme di gestione emotiva e dinamiche emergenti in classe.

L'esperienza ha rafforzato la motivazione e il senso di efficacia del mio ruolo.

Sezione 7 – Considerazioni finali

“Un faro nei momenti di nebbia professionale”: sento che questa esperienza mi ha restituito fiducia e chiarezza.

Suggerimento: garantire continuità e apertura del servizio a tutti i docenti.

Diario di Bordo – Docente Orientatore

Sezione 1 – Dati identificativi

Ruolo: Docente Orientatore

Classe di riferimento: Studenti dell'ultimo anno (ind. professionale)

Periodo: 01/05/2025 – 30/06/2025

Sezione 2 – Contesto e situazione di partenza

Alcuni studenti erano disorientati, con famiglie poco coinvolte. Mi sentivo fragile sul piano metodologico e desideravo strumenti concreti di orientamento e comunicazione.

Data	Attività / Intervento	Modalità	Temi emersi	Osservazioni personali
08/05/2025	Dialogo strutturato con pedagogista	Individual e	Comunicazione; strumenti orientativi	Ho acquisito chiarezza metodologica nella costruzione di percorsi personalizzati.
22/05/2025	Workshop riflessivo con colleghi	Gruppo	Collaborazione; benessere	Scambio di buone pratiche ha rinnovato la fiducia nel gruppo docente.

10/06/2022 5	Formazione su strategie comunicative con famiglie	Gruppo	Comunicazione famiglia-studio	Semplici tecniche che già mi sento di applicare proficuamente.
-----------------	---	--------	-------------------------------	--

Sezione 4 – Riflessività pedagogica

Ho ripensato al significato del mio ruolo, da guida tecnica a facilitatore empatico.

Ho eliminato strategie costrittive a favore di comunicazioni costruite insieme agli studenti e alle famiglie.

Sezione 5 – Difficoltà incontrate

Iniziali: senso di isolamento e incapacità di connettermi efficacemente con famiglie e studenti.

Superate grazie agli strumenti semplici ma efficaci acquisiti e al supporto percepito.

Sezione 6 – Evoluzione personale e professionale

Ho sviluppato maggiore sicurezza e chiarezza sia nella metodologia che nella relazione educativa.

Interessa un approfondimento su burnout e supporto emotivo per il docente orientatore.

L'esperienza ha rinvigorito la fiducia nel mio ruolo e nella capacità di sostenere gli studenti nei loro percorsi.

Sezione 7 – Considerazioni finali

“Un’occasione di crescita professionale concreta”.

Suggerisco: un servizio stabile, esteso a tutto il consiglio di classe e al dirigente, per armonizzare l'azione orientativa nella scuola.

Appendice 13

Questionario ex ante SEZIONE 1 – PROFILO PROFESSIONALE

Genere:

- Maschio
- Femmina

Ruolo attualmente ricoperto:

- Docente Tutor
- Docente Orientatore

Età:

- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61-70

Anni di esperienza nel ruolo attuale:

- 1
- 2
- 3
- 4

SEZIONE 2 – CONSAPEVOLEZZA E COMPETENZE PERCEPITE

Quanto ti senti consapevole del ruolo e delle responsabilità di tutor/orientatore?

- Per niente
- Poco
- Abbastanza

Ritieni di possedere strumenti adeguati per svolgere questo ruolo in modo efficace?

- Per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Completamente

Hai ricevuto una formazione specifica per questo incarico?

- Sì
- No

In quali ambiti avverti un maggiore bisogno di supporto o formazione?

- Relazione con studenti in difficoltà
- Comunicazione con le famiglie
- Strategie di orientamento scolastico/professionale
- Gestione del gruppo classe
- Prevenzione della dispersione
- Nessuno perché non ne avverto il bisogno

SEZIONE 3 – CLIMA RELAZIONALE E BENESSERE PROFESSIONALE

Quanto ti senti supportato/a dalla tua scuola nel tuo ruolo di tutor/orientatore?

- Per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Completamente

Quali sono le principali difficoltà che incontri?

- Mancanza di tempo nella formazione in itinere del ruolo ricoperto
- Scarso coordinamento con i colleghi
- Difficoltà relazionali con gli studenti
- Solitudine professionale
- Incertezza normativa o metodologica
- Assenza di un coordinamento
- Nessuna

SEZIONE 4 – PERCEZIONE DEL RUOLO DEL PEDAGOGISTA SCOLASTICO

Conosci la figura del pedagista scolastico?

- Sì, approfonditamente
- Sì, ma in modo superficiale
- No

Quanto ritieni utile il supporto di un pedagista nella tua attività professionale?

(Su scala da 1 a 5)

- 1: Per niente
- 5: Essenziale

In quali ambiti il pedagogo può offrire un contributo significativo nella scuola?

- Promozione della consapevolezza del sé professionale del docente
- Sostegno alla qualità della relazione tra colleghi e alla cooperazione educativa
- Accompagnamento nella riflessione su valori, atteggiamenti e stili educativi
- Potenziamento delle competenze comunicative e relazionali del docente
- Formazione su strategie per dirigere meglio se stessi nella relazione educativa
- Supervisione pedagogica per prevenire stress e disagio professionale
- Nessuno

Appendice 14

Questionario Post

Sezione 1 – Profilo professionale

1. Genere
2. Fascia di età
3. Ruolo attualmente ricoperto
4. Anni di esperienza nel ruolo

Sezione 2 – Evoluzione della consapevolezza e delle competenze

5. In una scala da 1 a 5, quanto ritieni che l'esperienza con lo sportello pedagogico abbia favorito una maggiore consapevolezza del tuo ruolo e l'acquisizione di nuove competenze?
6. Se sì, specifica quali strumenti/metodologie ti sono stati più utili

Sezione 3 – Clima relazionale e benessere professionale

7. In una scala da 1 a 5, quanto ritieni che lo sportello pedagogico abbia influito positivamente sul clima relazionale nel tuo contesto scolastico?
8. Hai riscontrato cambiamenti nel clima di lavoro o nella collaborazione con i colleghi?
9. In quali aspetti hai percepito un impatto positivo del supporto pedagogico?

Sezione 4 – Valutazione dello sportello pedagogico

10. In una scala da 1 a 5, come valuteresti complessivamente l'esperienza con lo sportello pedagogico?
11. Quanto ritieni utile la presenza di uno sportello di consulenza pedagogica a scuola a supporto dell'attività del docente orientatore e tutor?
12. Ritieni che il supporto pedagogico abbia avuto un impatto positivo sul tuo benessere professionale?
13. Quali difficoltà hai superato grazie al confronto con il pedagoga?
14. Cosa suggeriresti per migliorare il servizio dello sportello di consulenza pedagogica a supporto dell'attività del docente orientatore e tutor?

Sezione 5 – Considerazioni finali

15. Descrivi con una parola o una frase l'esperienza complessiva con il supporto pedagogico