

L'orientamento permanente nella formazione dei docenti per migliorare il benessere organizzativo nei contesti scolastici: il caso del percorso formativo dell'Università di Foggia per un istituto comprensivo

Lifelong guidance in teacher training to improve organisational well-being in school contexts: the case of the University of Foggia's training course for a comprehensive school

MIRIAM BASSI

L'Università di Foggia, in risposta alla crescente richiesta di supporto da parte delle scuole, ha erogato nel corso degli ultimi anni una serie di percorsi formativi per docenti di differenti ordine e grado. Questo contributo punta l'attenzione sul percorso erogato in favore dell'istituto comprensivo Pescara 7 dal titolo 'Riflessività professionale e benessere a scuola: strumenti e metodologie educative per migliorare la comunicazione e le relazioni all'interno di un team' la cui progettazione prende le mosse dal lavoro che porta avanti il Centro di Bilancio di competenze e Orientamento alla carriera, rispetto ai temi dell'educazione degli adulti, dell'orientamento e del benessere organizzativo.

PAROLE CHIAVE: EDUCAZIONE DEGLI ADULTI; ORIENTAMENTO PROFESSIONALE; BENESSERE ORGANIZZATIVO; FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI; INNOVAZIONE DIDATTICA.

The University of Foggia, in response to the growing demand for support from schools, has provided a series of training courses for teachers of different levels over the last few years. This paper focuses on the training provided for the Pescara 7 Comprehensive Institute entitled 'Professional reflexivity and well-being at school: tools and educational methodologies to improve communication and relations within a team'. Its design takes origin from the work that the Centre for Skills Assessment and Career Guidance (Centro di Bilancio delle Competenze e Orientamento alla Carriera) has been carrying out with respect to the themes of adult education, orientation and organisational wellbeing.

KEYWORDS: ADULT EDUCATION; CAREER GUIDANCE; ORGANIZATION WELLBEING; TEACHERS TRAINING; DIDACTICAL INNOVATION.

Il benessere organizzativo nei contesti scolastici

Le recenti linee guida per l'orientamento approvate nel decreto ministeriale 328/2022 rimarcano il ruolo prioritario dell'orientamento nei processi formativi dei docenti di ogni ordine e grado, tanto durante l'anno di prova dei nuovi assunti quanto di coloro già in servizio – con particolare riferimento per il periodo che va dal 2023 fino al 2026. Le iniziative di formazione in favore dei docenti permettono da un lato di raggiungere obiettivi come lo sviluppo e l'aggiornamento di conoscenze e di competenze, ma si configurano anche come preziose occasioni per migliorare il clima scolastico a partire dalla promozione della riflessività dei diretti beneficiari di tali iniziative di formazione. Obiettivi, quelli appena citati, che assumono un valore strategico nella complessità dell'attuale scenario. È possibile definire la contemporaneità attraverso la metafora della società della conoscenza¹ ovvero prendendo in considerazione il contesto in cui agiamo come insieme complesso di variabili che necessitano conoscenze e competenze che possano mettere gli individui nella condizione di raccogliere, decodificare e valutare la vastità di informazioni e di relative fonti di cui, ad oggi, disponiamo. Il valore che assume l'apprendimento permanente in questo scenario è rintracciabile tanto nella letteratura di riferimento quanto nell'incremento delle iniziative di formazione nelle organizzazioni. Tale paradigma assume, per i docenti, un ruolo cruciale se si pensa a quanto il loro lavoro, più di altre professioni, sia in stretto contatto con il futuro del pianeta. La professione del docente porta con sé una responsabilità nei confronti della formazione delle generazioni più giovani la quale non può prescindere da un dialogo tra memoria e futuro, tradizione e innovazione. La formazione dei docenti può arricchire, di temi e di strumenti, questo dialogo, il quale si configura come linfa vitale per la sopravvivenza – basti pensare alla necessità di riflessione sulla sostenibilità delle proprie azioni – così come per lo sviluppo del pianeta.

Secondo la legge 107 del 2015, i docenti di ruolo sono chiamati alla partecipazione ad iniziative di formazione in modo obbligatorio, permanente e strutturale. Vale a dire che, nel pieno rispetto dell'autonomia garantita alle singole istituzioni scolastiche, i docenti sono chiamati all'adempimento di tale obbligo attraverso la partecipazione ai percorsi formativi aventi oggetto una serie di tematiche stabilite in ragione delle priorità ministeriali. Le priorità definite dal Piano Nazionale per la

¹ Cfr. A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma 2005.

Formazione dei Docenti per il biennio 2022-2023, volte al miglioramento delle condizioni scolastiche per tutta la comunità, sottolineano l'importanza di avvalersi, tra le altre, delle seguenti strategie: promuovere e incentivare l'innovazione della didattica, la qualità dei contesti di apprendimento e, conseguentemente, il benessere organizzativo dell'intera comunità scolastica; sostenere e valorizzare azioni formative sui temi dell'orientamento per docenti di ogni ordine e grado per integrare la didattica di elementi orientativi e per promuovere la collaborazione tra le istituzioni scolastiche e le risorse del territorio. Valorizzare tali aspetti nell'ambito della formazione dei docenti, può rivelarsi strategico non solo per migliorare i risultati scolastici delle studentesse e degli studenti, anche in termini di sfiducia dell'abbandono scolastico, ma anche rispetto all'incremento del benessere dei docenti che, inevitabilmente si ripercuote positivamente anche sull'appetibilità di tale figura professionale. Il rapporto Eurydice, a tal proposito, sottolinea che la situazione italiana presenta una serie di fattori di rischio rispetto al fabbisogno di docenti, con particolare riferimento all'età media degli insegnanti. Ne costituisce un esempio la previsione secondo cui più della metà degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado andrà in pensione nei prossimi 15 anni. A tale dato, già preoccupante non solo in termini di eterogeneità del corpo docente, in quanto si registra che tale professione sia sempre meno negli interessi dei giovani, si aggiunge un generale mismatch tra la domanda e l'offerta di lavoro: il rapporto evidenzia, infatti, che mentre alcune discipline registrano un eccesso di domanda, ve ne sono altre in cui la si registra una grande mancanza di aspiranti docenti. Migliorare l'attrattiva di tale professione nelle generazioni future, necessita dunque di una attenzione politica mirata che consenta di ristabilire un equilibrio per garantire alle studentesse e agli studenti alti livelli di qualità per la loro istruzione.

Si aggiungono a tali considerazioni i dati relativi all'impatto del clima scolastico sui livelli di stress percepiti dai docenti. In tal senso emerge che in tutti i sistemi educativi presi in considerazione nello studio citato, gli insegnanti che lavorano in contesti in cui essi percepiscono bassi livelli di collaborazione tra colleghi presentano maggiori probabilità di indicare livelli di stress più alti. Allo stesso modo, incide come fattore di rischio o, al contrario, come fattore protettivo la fiducia che gli insegnanti ripongono nelle personali capacità professionali. Vale a dire che gli insegnanti con livelli più alti di autoefficacia², sono portati a percepire livelli di

² Cfr. A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

stress più bassi rispetto agli insegnanti che presentano livelli meno elevati di sicurezza nei confronti della propria azione professionale.

Una lettura pedagogica dei risultati portati all'attenzione dal già citato rapporto del network Eurydice sulla situazione dei docenti richiama all'attenzione del dibattito pedagogico, in chiave sia teorica che didattico-metodologica il rapporto che intercorre tra benessere organizzativo, orientamento e formazione. In primo luogo, è importante considerare che, congiuntamente ad altri contesti, anche in quelli lavorativi si realizza

quel processo formativo (auto formativo ed etero formativo) che culmina nella possibilità di autorappresentazione del soggetto, che si costruisce e progetta l'identità personale e sociale del singolo, che si mette in gioco, quindi, non solo il benessere fisico ma anche quello mentale e sociale³.

Non deve stupire, di conseguenza, la centralità che assumono i processi educativi e formativi nella promozione del 'buon lavoro'⁴ inteso in questa occasione nella sfaccettatura più vicina al *decent work*, ovvero, quel lavoro che possa intendersi tanto produttivo, per l'uomo e per la donna, quanto realizzato in condizioni di assoluta libertà, equità, sicurezza e dignità umana⁵. In tal senso, la formazione dei lavoratori non può che abbracciare un modello di formazione capacitativo⁶ che possa mettere gli individui nella condizione di sviluppare competenze di riflessività di apertura critica e dialogica rispetto alle sfide della contemporaneità che a sua volta chiama in causa una dimensione spesso sottaciuta nei contesti organizzativi, ovvero, quella legata alle storie di vita personali e, di conseguenza alla sfera delle emozioni. Prima di approfondire quanto appena accennato rispetto all'importanza di mettere l'utente, e le sue esperienze, al centro degli interventi è opportuno chiarire in che termini si intende, nello scenario europeo, la promozione del ben-essere a scuola. A tal proposito, la più recente raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, datata 28 novembre 2022, propone le seguenti azioni chiave:

³ D. Dato, *Per un nuovo umanesimo del lavoro. Benessere, felicità e qualità totale*, in D. Dato, S. Cardone, *Welfare manager, benessere e cura*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 22.

⁴ Cfr. H. Gardner, *Introduction*, Aa. Vv. *Good work: Theory and practice. Excellence.Ethics. Engagement*, <http://thegoodproject.org>, 2010; D. Dato, *Professionalità in movimento*, FrancoAngeli, Milano 2014.

⁵ ILO, *Global Estimate of Forced Labour: Results and Methodology*, 2012 (<http://www.ilo.org>).

⁶ Cfr. M. Costa, *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti*, «Education Sciences & Society», 2 (2020), pp. 89-106.

- porre i bisogni degli studenti al centro delle pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione;
- sostenere le scuole nello sviluppo di un ‘approccio scolastico completo’ in cui tutti i membri della comunità scolastica e gli *stakeholder* esterni si impegnano attivamente e in modo collaborativo per promuovere il successo scolastico degli studenti;
- aiutare i dirigenti scolastici, gli insegnanti, i formatori e il resto del personale a sviluppare le conoscenze, le abilità e le competenze, nonché ad avere più tempo, spazio e sostegno per lavorare con gli studenti a rischio di esclusione, rendimento insufficiente e abbandono precoce;
- eliminare gli ostacoli al miglioramento dell'equità e dell'inclusione nei sistemi di istruzione e formazione. Rafforzare l'evidenza promuovendo la raccolta dei dati sistemi di raccolta e monitoraggio dei dati a nazionale, regionale e locale.

Alla luce di tali considerazioni, le scuole, chiamate alla promozione di percorsi di formazione su specifici temi, ribaditi dal Piano Nazionale e rafforzati dalle linee guida per l'orientamento, possono avvalersi del supporto delle università, degli enti locali, dei centri per l'impiego e degli uffici scolastici regionali. Nello specifico, in questa sede, si intende puntare l'attenzione sulle azioni di supporto al personale scolastico, con particolare riferimento ai docenti, nel proprio sviluppo professionale affinché tali azioni possano generare ripercussioni positive tanto sul clima organizzativo tra colleghi quanto sul lavoro in classe con le studentesse e con gli studenti. L'Università di Foggia, in risposta alla crescente richiesta di supporto da parte delle scuole, ha erogato nel corso degli ultimi anni (anche antecedenti alla pubblicazione del decreto citato) una serie di percorsi formativi per docenti di differenti ordine e grado. Questo contributo, in particolare, punta l'attenzione sul percorso erogato in favore dell'istituto comprensivo Pescara 7 dal titolo 'Riflessività professionale e benessere a scuola: strumenti e metodologie educative per migliorare la comunicazione e le relazioni all'interno di un team'. La progettazione del suddetto percorso prende le mosse dal lavoro che, sin dalla sua costituzione nel 2004, porta avanti il Centro di Bilancio di competenze e Orientamento alla carriera, rispetto ai temi dell'educazione degli adulti, dell'orientamento e del benessere organizzativo.

Educazione degli adulti e orientamento permanente: un connubio possibile

L'educazione degli adulti, inteso come specifico ambito della ricerca pedagogica, ha visto un progressivo aumento della produzione scientifica, tanto nel rispetto di metodi quantitativi che qualitativi⁷. Pertanto, la letteratura scientifica sul tema permette di costruire un solido impianto teorico per gli interventi appena citati. Certamente, nella progettazione di percorsi formativi per docenti, in quanto adulti, è fondamentale richiamare il ruolo che gioca l'esperienza – personale, professionale e formativa – la quale, in quanto patrimonio che riguarda ciascun individuo, diviene centrale nell'innesto di conoscenze e competenze future. Com'è noto non tutte le esperienze vissute possono definirsi educative, pertanto, è fondamentale richiamare all'attenzione il principio del 'continuum sperimentale'⁸ che, secondo Dewey, fa riferimento al processo implicito di distinzione delle esperienze che hanno un valore educativo rispetto a quelle che ne sono sprovviste. A queste considerazioni è opportuno affiancare il valore dell'apprendimento dalle esperienze anche in una ulteriore direzione. Infatti, il processo (permanente) di apprendimento, sottolinea Jarvis, trae linfa vitale dalle esperienze, con particolare riferimento a quelle esperienze per le quali la persona non possiede una risposta già nota, in quanto esse si configurano come variabili che innescano cambiamenti che vanno ad integrarsi nella biografia della persona, dando vita a un individuo in continua evoluzione⁹. Ovvero, un individuo capace di attivare processi cognitivi sempre più aperti all'integrazione con le nuove esperienze e realizzare, dunque, la prospettiva trasformativa dell'apprendimento¹⁰. La ricerca di risposte inedite alle esperienze vissute acquisisce un ruolo cruciale nei processi formativi che riguardano la sfera professionale dell'individuo, in quanto costituisce una delle condizioni che permettono al professionista di gestire la complessità di informazioni attraverso lo sviluppo di competenze riflessive. La prospettiva offerta dai lavori di Schön¹¹, presenta la possibilità di trasformare una situazione inedita e problematica in una occasione di attivare un processo riflessivo che porti il professionista a riconsiderare criticamente le proprie conoscenze rispetto all'azione, nonché alla revisione delle modalità d'azione già note per sperimentare

⁷ I lavori citati di seguito ne costituiscono un solido esempio: A. Alberici, P. Serreri, *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite, Roma 2003; I. Loiodice, *Orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano 2014; E. Marescotti, *Adulthood e dintorni. Il valore dell'adulthood, il senso dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2020.

⁸ Cft. J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.

⁹ Cfr. P. Jarvis, *Learning to be a person in the society*, in (Ed.) K. Illeris, *Contemporary Theorie of Learning: Learning Theorists...in Their Own Words*, Taylor & Francis Group, Milton Park 2009.

¹⁰ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

¹¹ Cfr. D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

nuove chiavi di lettura per la comprensione della situazione. Pertanto, le specificità che presenta quella che Demetrio definisce 'educazione in età adulta'¹², necessitano l'adozione, da parte dei professionisti dell'educazione, di un approccio che tenga conto delle caratteristiche che presenta tale età della vita. Necessario, dunque, il richiamo alla teoria andragogica elaborata da Knowles¹³, che permette di puntare l'attenzione sul ruolo dell'educatore degli adulti, il quale deve assumere il ruolo del facilitatore, e dunque impegnarsi nella costruzione di un contesto educativo che possa portare l'adulto ad una presa di coscienza dei personali bisogni formativi, con lo scopo di metterlo nella condizione di attivare processi di apprendimento autodiretti.

A partire, dunque, dell'analisi delle variabili che interessano l'apprendimento in età adulta, con particolare riferimento ai contesti lavorativi, la progettazione pedagogico-didattica del percorso è avvenuta con la finalità di stimolare nei docenti competenze progettuali e di ricerca, a partire dalla valorizzazione delle loro esperienze pregresse, affinché potessero potenziare la personale capacità di «affrontare in modo riflessivo e intelligente i problemi della pratica didattica»¹⁴. Competenze, quelle riflessive e di ricerca, che, accanto a quelle disciplinari e didattico-metodologiche, possono guidare l'agire dell'insegnante che Bertagna definisce una persona in grado di fornire allo studente «una testimonianza virtuosa nella caccia divina alla conoscenza delle cose a cui lui è chiamato in prima persona»¹⁵. Tale necessità, ha reso necessaria, di conseguenza, la presa in carico delle storie di vita – personale, formativa e professionale – dei docenti, attraverso l'adozione di metodi e tecniche che mettessero al centro la narrazione. Azione che da un lato ha permesso di promuovere il processo di crescita personale, che si realizza nella progettazione e riprogettazione del proprio agire (azione chiave nei processi orientamento permanente) a seguito di un lavoro di "messa in ordine" delle esperienze significative con l'obiettivo di rinnovare il sapere ed il saper fare nel proprio campo d'azione professionale (dimensione principe nell'educazione degli adulti).

Il percorso formativo per docenti: dalla progettazione alla messa in opera

Partendo da queste riflessioni, il corso, come già esplicitato ha inteso fornire ai partecipanti la possibilità di ampliare la propria 'cassetta degli attrezzi', attraverso

¹² Cfr. D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma 2003.

¹³ Cfr. M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano 1993.

¹⁴ M. Baldacci, *Quale idea di formazione dei docenti?*, «Pedagogia Oggi», 20 (2020), p. 10.

¹⁵ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020, p. 252.

un insieme di strumenti, tecniche e metodologie utilizzabili nel quotidiano scolastico per migliorare sé stessi nella comunicazione e nella relazione con i colleghi, che potessero anche essere strumenti replicabili con finalità orientative all'interno del contesto-classe con studentesse e studenti.

Hanno preso parte al percorso, svoltosi nella sede dell'istituto comprensivo Pescara 7 in due giornate (per una durata totale di 8 ore), 90 docenti di ordine e grado differenti: scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. Dal punto di vista didattico, il percorso ha visto l'alternarsi di brevi interventi frontali a laboratori dal forte taglio esperienziale. Gli interventi frontali hanno avuto come oggetto un approfondimento sui concetti di pensiero narrativo, memoria e narrazione autobiografica¹⁶, passando per un focus sul funzionamento dei neuroni specchio in tali processi. Questo lavoro preliminare ha permesso di mostrare ai partecipanti il ruolo che le storie e gli strumenti narrativi ricoprono nel 'mettere ordine' al proprio vissuto, così come nell'attribuire significati soggettivi alla realtà e, di conseguenza nella costruzione delle identità personali.

Le attività laboratoriali proposte in seguito a tali approfondimenti sono state condotte dai formatori in sessioni parallele con l'obiettivo di costituire dei sottogruppi formati da un numero di partecipanti ridotto e commisurato alle metodologie e tecniche adottate. Nello specifico, per il raggiungimento degli obiettivi del percorso si è ricorso all'utilizzo dei seguenti strumenti: il metodo del Photolangage, il metodo *Lego Serious Play*, la tecnica del Debate. Il metodo del Photolangage¹⁷ è stato impiegato per stimolare nei partecipanti la conoscenza del Sé e la riflessività professionale partendo dall'osservazione di un kit fotografico. Attraverso le suggestioni derivanti dai particolari delle fotografie – scaturite da una domanda stimolo sul tema del benessere a scuola in tutte le sue dimensioni – i partecipanti sono stati invitati a condividere vissuti e storie, paure e difficoltà comuni o ricorrenti, creando ponti di significati tra mondo interiore e realtà esterna. Dopo la conclusione di tale lavoro, sono state presentate ai docenti una serie di modalità per capitalizzare il valore aggiunto di questo metodo con le studentesse e gli studenti, a partire dalla funzione mediatrice che accompagna l'uso della fotografia,

¹⁶ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1995; F. Batini, S. Giusti (a cura di), *Imparare dalle narrazioni*, Edizioni Unicopli, Milano 2010; D. Dato, *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Progedit, Bari 2017.

¹⁷ Cfr. A. Baptiste, C. Belisle, *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, D'Organisation, Paris 1991; C. Vacheret, *Il Gruppo e l'oggetto intermedio: il Photolangage nel lavoro clinico*, «Rivista Contrappunto», Fiesole 2001; M.R. Mancinelli, D. Pagani, *Il Photolangage*, in M.R. Mancinelli (a cura di), *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*, FrancoAngeli, Milano 2008; S. Cardone, *La photographie et le récit biographique, instruments narratifs pour l'exploration du Soi: la méthodologie du Photolangage*, in I. Liodice (a cura di), P. Plas, N. Rajadell Puiggròs, *Université et formation tout au long de la vie. Un partenariat européen de mobilité sur le thème de l'éducation des adultes*, L'Harmanattan, Paris 2011.

che permette ai partecipanti, indipendentemente dal tema sul quale si intende avviare la riflessione, di costruire un ponte tra la dimensione interiore di ciascuno ed il mondo esterno.

Il secondo gruppo è stato guidato nella costruzione di un modello di 'scuola felice' attraverso un approccio *hands-on* con un materiale di uso comune: i mattoncini da costruzione.

Nello specifico il metodo *Legò Serious Play* (LSP), teorizzato e divulgato in tutto il mondo da Per Kristiansen e Robert Rasmussen¹⁸, nasce a seguito di una lunga sperimentazione in diversi contesti, dall'intuizione di impiegare il gioco serio e i mattoncini Lego in ambito aziendale. Tuttavia, il lavoro di ricerca sul campo, ha portato alla luce una serie di benefici che l'impiego di tale metodo può apportare per la risoluzione di problematiche non solo di natura manageriale, anche in situazioni particolarmente sfidanti nel settore dell'istruzione, della formazione e della ricerca. In particolare, tale metodo si configura come strumento strategico nelle azioni di creazione e consolidamento di un gruppo di lavoro, anche nella gestione di situazioni conflittuali o per migliorare i processi di comunicazione tra colleghi.

Attraverso la metodologia *Legò Serious Play* i partecipanti hanno potuto 'pensare con le mani', realizzando modelli personali e corali in un ambiente di reciproca fiducia, capitalizzando una delle principali regole previste dal metodo: l'imperativo di non giudicare mai i pensieri o le azioni altrui ma solo ed esclusivamente i modelli realizzati dai partecipanti. Nello specifico i partecipanti, a partire da una serie di attività di alfabetizzazione al metodo, sono stati guidati nella co-costruzione di un modello condiviso in grado di raccontare visivamente riflessioni e significati ricorrenti, attivando inediti processi di comunicazione di quelle variabili che costituiscono un vincolo nella promozione di una cultura organizzativa volta al benessere di tutti i suoi membri. Infine, portando all'attenzione dei docenti il ruolo strategico che ricoprono le emozioni durante un gioco serio, è stato possibile fornire loro esempi concreti per capitalizzare tale metodo per promuovere nelle studentesse e negli studenti lo sviluppo di competenze emotive e relazionali.

La terza sessione parallela ha visto i corsisti mettersi alla prova con la tecnica del Debate, che ha permesso loro di sperimentare un confronto di opinioni tra interlocutori che sostengono una tesi a favore e una contro. Questa tecnica, oltre a

¹⁸ Cfr. P. Kristiansen, R. Rasmussen, *Il metodo Legò Serious Play per il business*, FrancoAngeli, Milano 2015.

presentare specifiche modalità strutturate per la guida della discussione, prevede che la posizione a favore o contro, che i partecipanti sono chiamati ad assumere, possa essere anche non condivisa da loro. Essi, infatti, sono stati invitati ad elaborare e proporre le argomentazioni più adeguate, con regole di tempo e di correttezza, senza pregiudizi e prevaricazioni, nell'ascolto e nel rispetto delle opinioni altrui, dimostrando di possedere flessibilità mentale e apertura a differenti visioni e posizioni. La versatilità della tecnica del Debate consentirà ai docenti di sperimentare tale metodo in classe, non solo con l'obiettivo di portare le studentesse e gli studenti alla riflessione su una particolare tematica ma permetterà loro di promuovere competenze trasversali come la ricerca, l'analisi e la sintesi di informazioni, l'ascolto attivo, il pensiero critico ed il pensiero riflessivo.

Prima di chiudere i lavori delle sessioni parallele, i partecipanti sono stati invitati ad elaborare una breve presentazione del lavoro svolto con il duplice obiettivo di verificare l'acquisizione dei principi di ogni tecnica o metodo utilizzato e di condividere tale conoscenza con la restante parte del gruppo di lavoro. Terminata questa fase, il gruppo di lavoro è stato ricongiunto in una sessione plenaria conclusiva nella quale è stato possibile, attraverso il contributo dei partecipanti, avviare la condivisione rispetto alle tre diverse attività svolte.

I feedback dei docenti e le prospettive per il futuro

A termine del percorso è stato somministrato un questionario finale di matrice qualitativa, compilato da tutti i partecipanti, con l'obiettivo di valutare l'impatto del percorso formativo sui partecipanti rispetto alle seguenti aree di interesse:

- modalità in cui le narrazioni possono promuovere la felicità delle studentesse e degli studenti;
- competenze messe in atto dai docenti per la promozione del benessere delle studentesse e degli studenti;
- promozione del benessere del personale scolastico attraverso strumenti narrativi.

Rispetto alla prima area tematica è emerso che i docenti si aspettano che l'impiego di strumenti narrativi possa contribuire al benessere delle alunne e degli alunni in quanto le narrazioni si configurano come luoghi protetti in cui imparare a conoscere le emozioni proprie e altrui. Inoltre, dall'analisi delle risposte alle

domande relative a questa sezione, è emerso che, secondo i docenti, utilizzare strumenti che possano valorizzare la narrazione autobiografica possa migliorare il clima scolastico nel contesto classe, in quanto, il racconto delle personali storie di vita, si configura come l'occasione di sperimentare e sviluppare la competenza dell'ascolto attivo, ripercuotendosi positivamente anche sulla collaborazione tra le studentesse e gli studenti. L'analisi delle risposte alle domande riguardanti la seconda area ha permesso di mettere in evidenza che i docenti portano avanti il loro impegno nei confronti del benessere delle alunne e degli alunni le seguenti azioni e competenze: ascolto attivo, creazione di un clima accogliente, positivo e non giudicante, progettazione chiara degli obiettivi quotidiani, ricerca di strategie personalizzate con l'apporto delle studentesse e degli studenti. Nel puntare l'attenzione ai risultati raccolti rispetto al miglioramento del benessere del personale scolastico è emersa fortemente la richiesta di supporto da parte di un facilitatore o formatore esterno da incontrare con una cadenza regolare per supportare la discussione su specifiche tematiche relative al benessere organizzativo, su scala micro (tra i docenti dello stesso ordine e grado), macro (tra tutti i docenti) e meso (tra tutto il personale scolastico). È emersa, inoltre, la precisa volontà di avviare momenti di condivisione, intesi come veri e propri circoli di studio per valorizzare l'interdisciplinarietà e renderla concreta nella progettazione delle attività. Ricopre, infine, un ruolo centrale tra le percezioni e proposte dei docenti il recupero dell'alleanza e della fiducia tra il personale scolastico e le famiglie.

In conclusione, a partire dalle sollecitazioni rivenienti dall'esperienza di formazione condotta e dall'analisi dei dati raccolti, è possibile rintracciare alcuni spunti di riflessione nella prospettiva di riportare al centro della discussione pedagogica meritevoli questioni storicamente legate alla professione del docente. Un mestiere che porta con sé una professionalità che, nel riprendere gli studi di Meirieu e Perrenoud, Daniela Dato definisce 'in movimento'¹⁹, in quanto costantemente esposta tanto ai mutamenti del sistema scolastico quanto all'evoluzione dei bisogni formativi (ed esistenziali) delle studentesse e degli studenti. Nel rafforzare tale metafora, è opportuno precisare la possibilità che risiede nell'agire del docente di stimolare, attraverso la propria esperienza

¹⁹ Cfr. D. Dato, *L'insegnante emotivo*, cit.; P. Merieu, *Scénario pour un métier nouveau*, ESF, Paris 1989; P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma 2002.

le potenzialità degli allievi che gli vengono affidati grazie a esperienze di apprendimento che mobilitano la teoria e la pratica, lo studio e il lavoro, la riflessione astratta e la percezione concreta²⁰.

In tal senso, in accordo con una prospettiva che tenga conto del dialogo tra tradizione e innovazione²¹, è possibile richiamare in discussione una serie di riflessioni che possano portare nuova luce su questioni storicamente legate alla profonda relazione che intercorre tra le competenze dei docenti, in continua evoluzione, ed il benessere delle studentesse e degli studenti, ovvero:

- azioni di follow-up rispetto alle ricadute delle azioni formative sul clima scolastico (benessere docenti) e sul benessere della comunità allargata (studenti, famiglia, quartiere, città);
- ulteriore esplorazione delle modalità di impiego del dispositivo nella narrazione per finalità orientative con specificità disciplinari (didattica orientativa);
- approfondimento rispetto alla possibilità di promuovere il benessere organizzativo a scuola attraverso l'agire professionale di una persona esterna al contesto che possa supportare il miglioramento del clima scolastico su diversi livelli (micro, macro, meso).

MIRIAM BASSI
University of Foggia

²⁰ A. Potestio, *La formazione continua per la professione docente*, «CQIIA», 27 (2023), pp. 18-19.

²¹ Fornisce spunti riflessione per la messa a punto di un sistema di formazione degli insegnanti in tal senso il lavoro di M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020.