

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata
CORSO DI LAUREA IN
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

TESI DI LAUREA

Vasi da riempire o fuochi da accendere: la pedagogia implicita degli insegnanti

Relatore:
Andrea Porcarelli

Laureanda:
Bonaldo Chiara

Matricola:
2122580

Anno Accademico
2025/2026

INDICE

1. INTRODUZIONE

2. DIVENTARE INSEGNANTI

2.1. Il ruolo della teoria implicita nella professionalità degli insegnanti

2.2. Insegnamento e apprendimento

3. DENTRO L'INSEGNAMENTO

3.1. La cura della mente nel processo educativo

3.2. Competenze pedagogico-comunicative del docente

3.2.1. Il rischio del fallimento della comunicazione

3.2.2. Importanza dell'ascolto attivo

3.3. Valutazione diagnostica nell'azione didattica

4. RI-PROGETTARE LA SCUOLA

4.1. Emergenze e prospettive del presente

4.2. Problematicità della prospettiva interculturale

4.3. Insegnanti o educatori?

5. VASI O FUOCHI?

5.1. La percezione degli alunni sulla relazione educativa

5.2. Le concezioni pedagogiche degli insegnanti

6. CONCLUSIONI

7. BIBLIOGRAFIA

INTRODUZIONE

La presente tesi intende mettere in luce gli aspetti fondamentali dell'insegnamento, che non consiste soltanto nella trasmissione di contenuti, ma rappresenta un'attività profondamente umana e relazionale, capace di contribuire allo sviluppo della persona nella sua globalità.

Ogni docente entra quotidianamente in classe portando con sé idee, convinzioni, valori e rappresentazioni dell'educazione che orientano il proprio modo di insegnare, di relazionarsi e di comunicare con gli studenti.

Molte di queste concezioni agiscono in modo implicito e costituiscono un insieme di credenze, aspettative e modelli interpretativi che guidano l'azione educativa, andando oltre le teorie formalmente apprese durante il percorso di formazione professionale.

Riflettere oggi sul ruolo della scuola appare particolarmente significativo.

In una società caratterizzata da rapide trasformazioni culturali, tecnologiche e sociali, le istituzioni scolastiche sono infatti chiamate a interrogarsi costantemente sulle proprie finalità educative e sul contributo che possono offrire alla formazione delle nuove generazioni.

La presente ricerca nasce dall'interesse di comprendere quali concezioni dell'insegnamento e della relazione educativa siano effettivamente presenti negli insegnanti e come queste vengano percepite dagli studenti.

L'obiettivo è indagare il rapporto tra pedagogia implicita, comunicazione educativa e costruzione della relazione docente-alunno, evidenziando il ruolo che tali dimensioni assumono nei processi di apprendimento e di crescita personale.

Il lavoro si articola in una prima parte teorica, dedicata all'analisi della pedagogia implicita, della comunicazione educativa e delle principali sfide che la scuola contemporanea è chiamata ad affrontare.

La seconda parte presenta invece la ricerca empirica svolta attraverso questionari rivolti a studenti e insegnanti, con l'obiettivo di raccogliere e confrontare le loro percezioni sulla relazione educativa.

I risultati ottenuti consentono di riflettere sul significato dell'essere insegnanti oggi e sull'importanza di una professionalità educativa capace di coniugare competenza disciplinare, consapevolezza pedagogica e attenzione alla persona.

In questa prospettiva, la domanda che ha orientato l'intera ricerca è: gli insegnanti vedono gli alunni come "vasi da riempire" o come "fuochi da accendere"?

CAPITOLO 1: DIVENTARE INSEGNANTI

1.1 Il ruolo della teoria implicita nella professionalità degli insegnanti

L'insegnamento non consiste esclusivamente nella trasmissione di contenuti o competenze disciplinari, ma implica un insieme complesso di scelte, atteggiamenti, aspettative e modalità relazionali che orientano quotidianamente l'azione educativa.

Ogni insegnante, infatti, entra in classe, portando con sé non solo conoscenze teoriche, ma anche convinzioni personali, rappresentazioni dell'alunno, modi di intendere il ruolo della scuola e idee sull'apprendimento e educazione.

In latino il termine "implicito" deriva dal participio passato *implicitus*, che significa "avvolto", "intrecciato", ci rimanda a qualcosa che non viene espresso apertamente, ma orienta profondamente il comportamento e il modo di interpretare la realtà.

Nell'ambito educativo, implicito, riguarda ciò che l'insegnante utilizza quotidianamente senza esserne consapevole come ad esempio: l'insieme di convinzioni, rappresentazioni, valori, aspettative e modalità di azione.

Nell'insegnamento, come in tutte le altre professioni, l'agire non è mai casuale, ma si fonda su riferimenti teorici e modalità di interpretazione della realtà.

Tuttavia, nel lavoro dell'insegnante tali riferimenti non derivano esclusivamente da conoscenze apprese durante la formazione, ma anche da saperi impliciti costruiti attraverso l'esperienza personale, scolastica e professionale.

Tante decisioni che l'insegnante prende in classe avvengono quasi in modo spontaneo, immediato, facendo riferimenti a concetti appresi nel tempo.

Per Bruner nell'agire didattico governano due teorie:

1. Teoria implicita della mente: riguarda le convinzioni che una persona ha su come gli individui, apprendono, comprendano, pensano, sviluppano capacità e conoscenze, il ruolo delle emozioni, linguaggio, esperienza e relazione nell'apprendimento.
2. Teoria implicita della cultura: riguarda l'idea che si ha della cultura e del suo ruolo educativo, che non solo è una nozione da trasmettere, ma più profondamente, un sistema di significati condivisi, insieme di linguaggi, simboli, valori e pratiche sociali. La mente umana si forma all'interno della cultura.

Secondo Bruner, queste due teorie sono inseparabili, in quanto la mente costruisce significati e la cultura offre gli strumenti per costruirli.

Maria Teresa Moscato, ci offre una visione più articolata in "Diventare insegnanti" (2008), in quanto sostiene che "la teoria implicita che governa l'agire didattico sia più complessa e articolata

di così: non solo vi rientrano mente e cultura, ma essa include anche una serie di rappresentazioni relative alla società e alla scuola e alla sua funzione.”¹

Le teorie implicite sono strettamente collegate alle credenze degli insegnanti, tali credenze influenzano profondamente sia le pratiche didattiche che il modo di instaurare la relazione educativa, e si costruiscono progressivamente nel tempo.

Queste teorie sono radicate nella mente dell’insegnante, ma ciò non significa che non sono modificabili, tanto che alcuni insegnanti se adeguatamente stimolati, sono in grado di ricostruire alcune delle trasformazioni intervenute nei loro modelli professionali, e di fare oggetto di analisi della propria teoria implicita.

Riflettere sulle proprie teorie implicite significa anche interrogarsi sull’impatto che esse esercitano sui processi educativi e sulle relazioni all’interno della classe e sulla comunicazione didattica

1.2 Insegnamento e apprendimento

“L’insegnamento viene definito come un tracciato, lungo il quale una situazione iniziale viene incrementata da un intervento intenzionale, controllabile sotto forma di cambiamenti prodotti accertabili presso una situazione conclusiva”.²

Si può parlare di insegnamento in vari modi:

1. Una trasmissione di norme e/o conoscenze, in cui l’attenzione si concentra sui contenuti da far passare.
2. Rapporto fra maestro e scolaro, ponendo al centro i soggetti della relazione educativa.
3. Insieme di aspettative perseguite, che richiamano l’impegno degli insegnanti, che stanno a configurare le intenzioni, e quindi i propositi dell’insegnamento.
4. Istituzione sociale caratterizzata da vincoli e condizioni e strutture che ne regolano l’esercizio.

Secondo Entwistle l’efficacia dell’insegnamento dipende dagli obiettivi, studenti, contesto, disciplina insegnata, e viene visto come un’organizzazione dell’ambiente di apprendimento, guida, supporto, mediazione tra contenuti e studenti.

In aula, non basta spiegare bene per insegnare adeguatamente, il docente deve creare un contesto che favorisca partecipazione, riflessione e comprensione, proprio per questo si pone al centro della questione il termine “apprendimento”, poiché l’agente principale del processo educativo è l’allievo.

¹ M.T. Moscato. *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell’insegnamento*, La scuola, Brescia 2008, p. 10

² E. Damiano. *L’azione didattica*, Armando, Roma 1996, p. 30

L'apprendimento presenta molti stili, molte forme e molti livelli complessi, si può apprendere per soluzione di problemi, per scoperta, dalle immagini ecc.

Si può apprendere con fatica e volontà ma si può apprendere anche spontaneamente, senza sforzo, in aula.

L'apprendimento in aula può avvenire in due modi:

- Superficiale: è basato sulla ripetizione, memorizzazione, imitazione degli esempi, riproduzione dei contenuti senza reale comprensione. Gli studenti che adottano questo approccio sono più concentrati sul “cosa ricordare” più sul perché”
- Profondo: caratterizzato dalla costruzione di significati, dal collegamento tra concetti differenti e dalla ricerca dei principi sottostanti. Tale modalità favorisce una comprensione più critica e consapevole.

In uno studio condotto da Sun e Wu (2016), è emerso che l'apprendimento migliora quando gli studenti partecipano in modo attivo e possono interagire con compagni e insegnanti in un ambiente collaborativo.

L'insegnamento viene riconosciuto quindi come un supporto, uno stimolatore dell'apprendimento, tutto ciò comporta ad una trasformazione anche del ruolo del docente, tanto che se nella prospettiva tradizionale il docente veniva visto come un “trasmettitore di conoscenze” egli ora assume il ruolo di guida e facilitatore del processo educativo.

Il suo compito diventa quindi quello di predisporre situazioni educative capaci di stimolare curiosità, pensiero critico e partecipazione, sostenendo l'allievo nel proprio percorso di apprendimento.

In questo quadro assume una rilevanza particolare, il modo in cui l'insegnante entrerà in relazione con gli studenti, e la costruzione quotidiana dell'esperienza educativa in aula.

CAPITOLO 2: DENTRO L'INSEGNAMENTO

2.1 La cura della mente nel processo educativo

La tradizione occidentale dell'educazione ha riconosciuto fin dalle sue origini che l'opera dell'educare non coincide unicamente con la trasmissione di contenuti, ma implica una forma di cura.

L'educazione prende senso quando si coltiva nell'altro un desiderio di aver cura di sé, la mente è un processo attivo e vivo, Hannah Arendt nell'opera filosofica "The Life of the Mind" (1978), descrive infatti "la vita della mente" come un dinamismo continuo di pensiero, riflessione e di ricerca di senso.

Parlare di "vita della mente" in ambito scolastico, significa porre l'istruzione all'interno di un ambito formativo più ampio, in quanto la mente non è soltanto un luogo di elaborazione cognitiva ma lo spazio in cui la persona costruisce e rielabora un senso della realtà.

Educare la mente significa formare il singolo soggetto-persona o, allo stesso tempo, educare un soggetto in grado di trasgredire, divergere, agire, progettare il mondo,

Il suo compito fondamentale è, promuovere un rapporto attivo tra soggetto e oggetto in modo che entrambi sviluppino in autonomia pensiero e conoscenza

Nella riflessione pedagogica significa, definire una didattica prontata a promuovere strategicamente situazioni ed esperienze, metodologie e strumenti che agiscono all'interno delle potenzialità di sviluppo del soggetto in formazione, a preparare ambienti formativi che siano in grado di offrire un'ampia serie di possibilità esplorative, in modo da essere di aiuto e sostegno allo sviluppo del soggetto, la scuola è per eccellenza uno dei luoghi in cui si coltiva la vita della mente.

L'educazione attraversa l'intera esperienza umana e si realizza in una pluralità di contesti, assume una responsabilità specifica: introdurre le nuove generazioni nel comprendere il significato del patrimonio culturale di una comunità, costituito da linguaggi, conoscenze e simboli attraverso i quali essa capisce la realtà e costruisce la propria identità.

In questo modo i giovani riescono ad avere gli strumenti adatti per comprendere il mondo e partecipare attivamente sia alla vita sociale e culturale.

La scuola italiana, però, negli ultimi anni, si è trovata a convivere con un aumento del disagio psicologico tra bambini e adolescenti.

L'indice di salute mentale dei giovani tra 14 e 19 anni ha registrato un significativo peggioramento dopo la pandemia, passando da 73,9 nel 2020 a 70,3 nel 2021, senza aver ancora recuperato i livelli precedenti al Covid, parlare di cura della mente nei contesti educativi, in questo scenario, non è un tema extra, ma un urgente questione pedagogica.

Ne deriva il rischio di una visione riduttiva della cura intesa più come controllo che come accompagnamento educativo.

Tuttavia, si riconosce un arretramento rispetto alla contemporanea pedagogia, che riconosce l'importanza emotiva come parte fondamentale dell'apprendimento.

Educare al benessere, infatti, non significa eliminare le emozioni ma riconoscerle, gestirle, e trasformarle in risorse attive

Molti docenti stanno cercando di sperimentare forme empatiche di didattica, come ad esempio il *“circle time emotivo”* finalizzato per dare spazio alla voce degli studenti; si tratta di strategie che cercano di restituire centralità alla relazione educativa e alla dimensione umana dell'insegnamento. Non si può parlare di cura nel processo educativo, senza includere i docenti, l'indagine OECD TALIS 2024, evidenzia che oltre il 60% degli insegnanti si dichiara “emotivamente esausto”, per l'aumento della burocrazia, la frammentazione dei rapporti con i familiari, e una precarietà contrattuale, e necessario quindi, creare spazi di ascolto anche per chi educa.

Ogni qual volta che un docente rinuncia temporaneamente alla sola trasmissione di contenuti per dedicare del tempo a un dialogo autentico, sta insegnando empatia.

La cura della mente si realizza, dunque, in un'educazione capace non di riempire l'alunno di contenuti, ma di alimentarne la capacità di pensare, interrogarsi e attribuire significato alla propria esperienza.

La scuola che cura non è quella che garantisce felicità, ma quella capace di riconoscere la fragilità umana e di accompagnare il soggetto nella costruzione di sé.

In questo senso, prendersi cura della mente diventa oggi un atto controcorrente.

2.2 Competenze pedagogico-comunicative del docente

La comunicazione è un aspetto fondamentale nell'insegnamento, ricevere una comunicazione fa parte di un processo relazionale, in quanto si partecipa di quel che un altro ha pensato, sentito e il risultato sarà il proprio atteggiamento più o meno modificato e profondo.

Al contempo nemmeno colui che comunica rimane inalterato, in quanto l'esperienza per essere comunicata, bisogna formularla, e quindi portarsi all'interno di essa, e provare a vederla come un altro la vedrebbe, e trovare i punti di contatto con la vita di qualcun altro, poi esporla in modo tale che gli permetta di valutare il significato.

"Ogni comunicazione è come l'arte"³, sottolineando come entrambe hanno una natura creativa, e non si limitano a trasmettere informazioni in modo meccanico, ed è proprio per questo che bisogna in primis avere un dialogo con sé stessi nel quale trovare le parole per comunicare qualcosa.

³ J. Dewey *Democrazia e educazione*, Anicia, Roma, 2018, p.7

Qualsiasi attività educativa si fonda sulla comunicazione, ma la comunicazione didattica avviene in un complesso scenario, in quanto le diverse forme del discorso pedagogico del maestro conversano con quelli degli alunni, poiché nel parlare, ascoltare, comprendere, leggere c'è uno scambio di significato e soprattutto si mettono in dialogo le diverse culture; dunque, c'è quasi una conoscenza condivisa del mondo.

Come sostiene Jerome Bruner l'apprendimento si sviluppa attraverso processi di costruzione condivisa del significato, all'interno delle relazioni sociali.

La comunicazione in classe si caratterizza per tre aspetti fondamentali:

1. Dimensione unidirezionale: l'insegnante parla e gli studenti ascoltano.
2. Intenzionalità: l'insegnante comunica per uno scopo bene preciso, che può essere ad esempio quello di favorire l'apprendimento.
3. Asimmetria: l'insegnante e gli studenti occupano due ruoli e funzioni educative diverse.

I modelli educativi che seguono la tradizione, il processo di insegnamento e apprendimento è visto come una trasmissione unidirezionale di conoscenze, mentre i modelli che si ispirano al co-costruttivismo sociale, promuovono le relazioni sociali in aula, la co-costruzione dialogica ed esperienziale delle conoscenze, in questa prospettiva, l'apprendimento viene concepito come un processo sociale mediato dall'interazione e dal linguaggio (Vygotskij, 1987).

In questo caso l'insegnante dovrebbe essere in grado di creare un clima sereno e comunicativo, favorevole all'interazione, stabilendo un buon rapporto con gli studenti, la comunicazione così assume un ruolo indispensabile nel saper fare l'insegnante.

La competenza comunicativa in senso generale può essere definita come la capacità di mettere in atto e di identificare, in qualsiasi momento, le modalità comunicative più adatte ai destinatari, in questo senso le competenze pedagogiche- comunicative del docente, si delineano, come un intreccio dinamico tra intenzionalità trasformativa, capacità di mediazione, interiorità culturale, consapevolezza della propria esposizione relazione e gestione delle risonanze emotive.

La lettura pedagogica contemporanea riconosce la competenza comunicativa come una dimensione fondamentale della professionalità docente, poiché incide direttamente sulla qualità delle relazioni educative e dei processi di apprendimento. (Maksimovic, 2022)

Non costituiscono quindi un elemento accessorio alla professione ma bensì il nucleo centrale, ed è proprio attraverso tale tessitura che l'insegnamento si configura come atto educativo, che incide sulla crescita ed esperienza degli allievi.

2.2.1 Il rischio del fallimento della comunicazione

Si può ipotizzare che diversi docenti cominciano ad insegnare con una competenza comunicativa mediocre o scadente, ma che la maggior parte di loro la migliori poi nel tempo.

Alcuni però non la sviluppano positivamente, e in ciò sarebbero limitati dalla loro impossibilità di sostenere il fallimento della comunicazione, tanto da arrecare nei docenti quasi una ferita narcisistica, e ridurre notevolmente la loro autostima, si va poi dunque a trovare colpevoli fuori dalla comunicazione stessa, come ad esempio l'ignoranza degli allievi.

Così facendo però l'insegnante non sperimenta la propria capacità comunicativa potenziale; dunque, né la accresce né la sviluppa, ma tenderà ad irrigidirsi.

Su questa linea, si osservano due tipi di insegnanti, quelli buoni e quelli cattivi, i primi diventeranno sempre migliori e contenti di insegnare, i secondi invece saranno sempre più insoddisfatti del proprio lavoro.

Sul piano emozionale, si può dedurre che un docente che regge emozionalmente i rischi della comunicazione didattica, sia più capace di coinvolgersi personalmente nella propria azione didattica, tanto da investire energie dell'io nella comunicazione, e questo porta anche a coinvolgere di più gli allievi, a non notare che il tempo della lezione passa, perché entrambe le parti sono assorbite nella reciproca interazione, così anche l'interazione comunicativa è molto articolata e ricca.

I docenti molto efficaci credono nella possibilità del rischio del fallimento, anche quello non verbale, tanto che spesso usano delle costanti interlocuzioni, del tipo, "è tutto chiaro, andiamo avanti?", alcuni sanno già di non essersi spiegati bene, e quindi viene naturale il dover effettuare delle modificazioni nella comunicazione.

"Questo stare sempre sulla scena sentirsi collocati sotto uno sguardo altrui sempre giudicante, è, in sé, non solo faticoso, ma anche stressante, perché l'io si percepisce esposto, esibito, senza difesa di fronte agli sguardi giudicanti degli allievi, e perfino rispetto ai pubblici laterali (altri colleghi, genitori, dirigenti) non fisicamente presenti".⁴

Tuttavia, il tenere scena di un insegnante realmente preparato non mira a ottenere attenzione per il proprio Io, e questo "tenere scena" fa parte solo di una componente esterna, in cui incidono variabili esteriori, che possono andare dallo stile comunicativo al modo di vestire.

Ciò nonostante, bisogna tenere conto anche delle profonde dimensioni di un insegnante, come ad esempio: personali vicende, scelte di vita e stati d'animo con cui si affronta la giornata.

⁴ M.T. Moscato. *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La scuola, Brescia 2008, p. 98

Il rischio del fallimento comunicativo, mostra dunque come l'insegnamento non sia una pratica puramente tecnica, ma un'esperienza relazionale ed emotiva, nella quale il docente si mette costantemente in gioco.

2.2.2 L'importanza dell'ascolto attivo

Il filosofo Epitteto sosteneva che “Noi abbiamo due orecchie e una sola bocca di modo che si ascolti di più e si parli di meno” (Mock & Sangiovanni, 2011)

L'ascolto attivo riveste un ruolo centrale nella professionalità insegnante, pur essendo riconosciuto come elemento fondamentale della relazione educativa, viene spesso sottovalutato nella pratica scolastica, perché definita con una dimensione affettiva ed etica, nonostante se ne riconosca il valore.

L'ascolto è prima di tutto un atto di intelligenza, in quanto si presume una concentrazione di attenzione intelligente verso l'espressione dell'altro e la verbalizzazione.

Il primo, negli anni Sessanta a occuparsi di ascolto “empatico” fu Rogers, il quale definì quest'ultimo come “incondizionata accettazione e riflessione imparziale dell'esperienza dell'altro” (Rogers 1951), ascoltare quindi significa dunque entrare in relazione con l'altro per comprenderne significati, vissuti ed emozioni

Ci sono tre elementi essenziali nell'ascolto attivo: il coinvolgimento emotivo accompagnato da segnali non verbali, la sospensione del giudizio e la riformulazione del messaggio dell'interlocutore. L'ascolto attivo non implica per forza dedicare molto tempo all'altro, ma avere un atteggiamento aperto verso la persona, sentirsi ascoltati favorisce una comprensione reciproca, richiede particolare attenzione sia ai contenuti non verbali sia a quelli verbali.

A tal proposito Rogers afferma che si ascolta non solo con le orecchie ma anche con lo sguardo, con la mente e con il cuore, cercando di cogliere i significati più profondi dietro le parole.

“Quando sono stato ascoltato e realmente compreso, sono riuscito a vedere il mio mondo in modo nuovo e ad andare avanti, è sorprendente come elementi che sembrano insolubili diventino risolvibili quando qualcuno ascolta, e come confusioni che sembrano irrimediabili si trasformino in flussi relativamente chiari quando si viene ascoltati. Ho apprezzato profondamente le volte in cui ho sperimentato questo ascolto sensibile, empatico e profondamente concentrato.” (Rogers, 1961)⁵

L'ascolto attivo come detto prima, è un atto di intelligente comprensione, e occorre addestrare a concentrare l'attenzione sulla comunicazione dell'altro, “nelle normali attività didattiche non è

⁵ Rogers, *On Becoming a Person: A therapist's View of psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston, 1961.

dunque possibile che tale intelligenza dell'ascolto, nell'insegnante, prescindendo dalla conoscenza di contenuti e percorsi cognitivi specifici di tipo disciplinare" ⁶.

È poi importante nell'ascolto attivo la riverbalizzazione, cioè la riformulazione del contenuto di una comunicazione verbale, chiedendo anche se ci sono domande o dubbi, un'efficiente riverbalizzazione rivela all'allievo che il proprio insegnante l'ha compreso pienamente e che è pronto ad entrare in comunicazione con lui.

Ci sono diverse tecniche di come si può ascoltare attivamente come ad esempio: lasciar parlare una persona senza interromperla e "leggere tra le righe", eventualmente chiedendo di chiarire concetti non compresi.

Secondo Polito (2003) si ascolta una persona in modo attivo quando siamo chiamati successivamente a voler ridare all'altro il nostro stato emotivo, l'altra persona si sentirà valorizzata e rispecchiata e riusciremo ad entrare più nel profondo della comunicazione. In un suo scritto si trova questa citazione:

"Un insegnante osserva: "io vorrei approfondire il tema dell'ascolto. Tutti ci suggeriscono di tener conto di questo aspetto, dichiarando che l'ascolto è fondamentale. A tutti appare normale questo suggerimento. Quasi tutti siamo pronti a giurare che ascoltiamo, ma, in realtà credo che siamo poco attenti ad ascoltare, e questo per una semplice ragione: non ci prendiamo il tempo di ascoltare, non c'è tempo. Questa è una sensazione che si avverte quando si entra in una scuola, perché percepiamo immediatamente che non c'è tempo per fare tutto quello che si dovrebbe fare secondo i programmi. E, a maggior ragione, non c'è tempo per l'ascolto" (insegnante citato in Polito, 2000, p. 138)

L'ascolto attivo assume dunque un valore educativo profondo, poiché consente all'insegnante di riconoscere l'alunno nella sua soggettività, valorizzando i vissuti, emozioni e bisogni.

Lo studente che si sente ascoltato tende a sviluppare maggiore fiducia nelle proprie capacità e una partecipazione più autentica al percorso scolastico.

In questa prospettiva l'ascolto non solo rappresenta una competenza relazionale, ma anche un indicatore della pedagogia implicita dell'insegnante, in quanto il docente che ascolta realmente mostra una concezione educativa incentrata non sulla trasmissione di contenuti ma sulla persona.

2.3 Valutazione diagnostica nell'azione didattica

I primi modelli strutturati di valutazione educativa si svilupparono negli Stati Uniti, attorno agli anni Sessanta, mentre in Europa iniziarono a diffondersi verso la fine degli anni Settanta.

⁶ M.T. Moscato. *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La scuola, Brescia 2008, p. 110

Si iniziò progressivamente a maturare l'idea che la valutazione scolastica non dovesse limitarsi alla semplice verifica delle conoscenze o competenze acquisite dagli studenti, ma considerare anche l'efficacia dell'insegnamento, l'impatto concreto dei progetti formativi e la qualità degli interventi educativi

Cambia così il modo di vedere la valutazione: da un semplice controllo dell'alunno, ad un'attenta analisi dell'intero processo educativo.

La valutazione assume quindi una funzione fondamentale dell'azione didattica e non può essere considerata solo come un momento finale di verifica degli apprendimenti.

Essa, infatti, opera come criterio di selezione dei metodi e contenuti; configurandosi come una forma di "regolazione attiva" dell'intero percorso formativo.

Valutare significa raccogliere informazioni, utilizzarle e interpretarle per orientare le scelte didattiche e educative.

A tal proposito, Damiano afferma che: "È la valutazione che pone l'istanza di definire gli obiettivi in termini comportamentali, ovvero "operazionalizzati" in modo che possono essere accertati empiricamente; è ancora la valutazione che esige l'ostentazione, delle scelte contenutistiche e metodologiche, quindi la ricerca del consenso sociale sull'attività educativa della scuola" (E. Damiano, 1996) ⁷.

Nel corso del tempo la valutazione è però divenuta molto complessa poiché studiosi di discipline diverse hanno iniziato ad occuparsene, come ad esempio sociologi, psicologi, economisti, pedagogisti e statistici.

Si è così determinata una "frammentazione degli approcci" seguita da una vera e propria rottura epistemologica, in quanto ogni modello valutativo tende a riflettere una specifica teoria educativa e una particolare concezione dell'apprendimento.

Uno dei limiti principali della nostra valutazione consiste nell'elevata attenzione agli esiti finali dell'apprendimento, piuttosto che al processo formativo mediante cui esso si costruisce.

La scuola italiana ha storicamente sviluppato una concezione della valutazione fortemente legata ai risultati, alla selezione privilegiando soprattutto la dimensione quantitativa della prestazione piuttosto che quella qualitativa.

In questa prospettiva, l'apprendimento rischia di essere ridotto alla semplice misurazione delle performance scolastiche attraverso voti, prove standardizzate e giudizi finali.

⁷ E. Damiano. *L'azione didattica*, Armando, Roma 1996, p. 76

Questo porta a considerare l'alunno ridotto alla sola dimensione della prestazione scolastica, mentre rimangono sullo sfondo gli aspetti fondamentali che lo contraddistinguono: difficoltà incontrate, tempi necessari per apprendere, condizioni educative, vissuti ed emozioni.

A tal proposito è utile guardare ad una riflessione fatta da Damiano in cui afferma che “la valutazione viene disposta sugli apprendimenti, mentre l'insegnamento ne resta solitamente escluso”⁸.

Ciò significa che di fronte ad un insuccesso scolastico: bocciatura, brutti voti, l'attenzione si concentra particolarmente nelle carenze dell'alunno senza però chiedersi senza interrogarsi sull'efficacia delle strategie didattiche adottate, qualità della relazione educativa, comunicazione oppure adeguatezza dei metodi di insegnamento utilizzati.

Secondo l'autore tale impostazione riflette una visione della scuola come “agenzia di promozione e di retrocessione sociale”, nella quale il valore dell'esperienza scolastica viene identificato con il rilascio di certificazioni formali e con la distinzione di studenti "incapaci" o “capaci”.

La valutazione in tal senso rischia di assumere unicamente la funzione di “selezione”, contribuendo a rafforzare disuguaglianze, piuttosto che di accompagnamento educativo.

In questa prospettiva la valutazione dovrebbe essere ripensata, come parte integrante dell'azione didattica e non come momento separato, si rende quindi necessario come detto in precedenza spostare l'attenzione non solo sui processi educativi ma anche sull'efficacia dell'insegnamento. In quest'ottica si aggiunge un ulteriore sguardo assunto da Castoldi, che evidenzia come una valutazione centrata esclusivamente sui voti, potrebbe produrre nell'allievo insicurezza, ansia e paura dell'errore, inducendo così lo studente a percepire il giudizio scolastico come un'etichetta piuttosto che un'occasione di crescita.

Alla luce di quanto detto, la valutazione diagnostica assume un ruolo particolarmente significativo nell'azione didattica, in quanto consente all'insegnante di conoscere il punto di partenza degli studenti e di progettare percorsi didattici coerenti con i loro bisogni formativi.

Essa richiede quindi, attenzione, osservazione e capacità di ascolto, configurandosi come occasione di accompagnamento educativo e non come strumento di selezione.

⁸ E. Damiano. *L'azione didattica*, Armando, Roma 1996, p. 84

CAPITOLO 3: RI-PROGETTARE LA SCUOLA

3.1 Emergenze e prospettive del presente

La scuola a partire dal Novecento ha assunto una rilevanza sempre maggiore nei processi educativi: gli adolescenti e i bambini trascorrono oggi una parte significativa della propria vita all'interno delle istituzioni scolastiche, si riduce, di fatto l'educazione familiare.

Se da un lato la scuola occupa più tempo nella vita dei giovani, dall'altra sembra aver perso però parte del proprio prestigio sociale e della capacità di incidere culturalmente.

La scuola è chiamata a interrogarsi costantemente sulle proprie finalità educative e sul proprio ruolo, al fine di riuscire a rispondere alle esigenze di una realtà in forte trasformazione.

A questo proposito Zygmunt Bauman, descrive la nostra società contemporanea con la metafora “modernità liquida”, una condizione in cui nulla appare stabile, equilibrato, definitivo, ciò ricade inevitabilmente sulla scuola, che si trova a preparare studenti in una realtà così incerta.

Tra le trasformazioni che caratterizzano il nostro presente, un ruolo centrale è occupato certamente dalle continue diffusioni tecnologiche.

Se per le generazioni precedenti l'esperienza infantile era misurata con la propria forza giocando, facendo a botte con i coetanei, nuotando, camminando, correndo o comunque il contatto diretto con la realtà, oggi non è più così.

I bambini di oggi crescono con una miriade di canali di informazione aperti, non controllati e probabilmente incontrollabili, in cui tutte le nostre conoscenze si diluiscono e dilagano.

Come osserva Maria Teresa Moscato “la riduzione dell'esperienza diretta spontanea nella sua materialità costituisce forse il rischio educativo più grave per le nostre generazioni”.⁹

Questa privazione dell'esperienza materiale sembra anche collegabile alla negazione anoressica del corpo adolescenziale, obesità infantile, problemi alla vista, udito e intero apparato muscolare e scheletrico, in quanto costretto a passare ore e ore in posizioni statiche.

Tutto ciò ha portato ad un dibattito sul ruolo e sulle finalità della scuola, in quanto viene sempre più messa in discussione l'adeguatezza dei modelli educativi tradizionali.

È proprio la tradizione ad essere percepita come distante dalla realtà vissuta dagli studenti, che percepiscono i programmi come “troppo teorici” o giudicati “incapaci” di rispondere effettivamente alle loro esigenze.

⁹ M.T. Moscato. *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La scuola, Brescia 2008, p. 264

Tale distanza percepita tra scuola e realtà può tradursi in una progressiva disaffezione nei confronti dell'esperienza scolastica, questo fenomeno trova riscontro anche nei dati più recenti della dispersione scolastica.

Si può intendere la dispersione scolastica come la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare. (ISTAT 2024, p.20)

Infatti, secondo l'ISTAT, nel 2024 il 9,8% dei giovani tra i 18 e i 24 anni ha abbandonato precocemente gli studi senza conseguire un diploma di scuola secondaria superiore, pur registrandosi però un graduale miglioramento del dato negli ultimi due anni.

C'è tuttavia un altro elemento da considerare, la “dispersione implicita”, ci sono alunni che vanno a scuola, ma imparano poco, oppure imparano male o in modo irregolare, anche se non fanno numero sulla dispersione scolastica esplicita, possiamo includerli tra i “dispersi”.

INVALSI (l'istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione), a partire dal 2019, ha provato a misurare il numero di studenti che terminano il percorso scolastico senza aver acquisito le competenze fondamentali. (“La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale”)

Secondo i dati forniti da questo Istituto, si stima che la dispersione scolastica totale, implicita ed esplicita, superi il 20%, diventa quindi necessario, chiedersi se la scuola in questo senso stia andando nella direzione giusta.

È dunque inevitabile, pensare ad una ri-progettazione della scuola, senza rinunciare completamente la tradizione, che essa custodisce e trasmette.

Non si vuole di certo abbandonare il patrimonio culturale costruito fino ad oggi, ma si vuole renderlo significativo, per gli studenti di oggi.

In questa prospettiva, il pensiero di Dewey, appare attuale, cioè il concepire la scuola come un vero e proprio laboratorio di esperienza.

L'autore concepiva che l'apprendimento non coincidesse semplicemente con l'acquisizione di informazione, ma nascesse proprio dall'esperienza, secondo lui si impara facendo, osservando, collaborando e riflettendo sull'esperienza vissuta.

Bisogna quindi promuovere metodologie che favoriscano la partecipazione attiva degli studenti, ponendoli davanti a situazioni reali.

La scuola dovrebbe essere poi chiamata ad educare il pensiero critico, in quanto oggi c'è una sovrabbondanza di informazione che caratterizza la vita di tutti i giorni.

Bisogna aiutare gli studenti a selezionare, valutare e interpretare i contenuti alla quale sono quotidianamente esposti, perché nonostante abbiamo accesso a qualsiasi tipo di informazione, occorre sviluppare la capacità di comprendere, individuare se siano bufale o meno.

Riprogettare la scuola significa dunque ripensarne il compito educativo alla luce delle nuove esigenze del presente, tenendo anche presente del contesto socioculturale a cui stiamo andando incontro.

3.2 Problematicità della prospettiva interculturale

Oggi viviamo in un contesto socioculturale ampio, in cui i processi di globalizzazione hanno modificato radicalmente la struttura delle società contemporanee.

Dagli anni Sessanta, le società europee hanno percepito delle emergenze sociali, legata alla presenza di molteplici stranieri.

Lo sviluppo dei mezzi di comunicazione, la crescente interconnessioni tra Paesi e culture, e l'intensificarsi di flussi migratori, ha contribuito alla formazione di una pluralità sempre maggiore di lingue, valori e tradizioni.

La risposta da parte dei sistemi scolastici è stata subito di tipo integrativo, e tutt'ora siamo in una logica di integrazione, possiamo però vedere la presenza di studenti provenienti da diversi contesti culturali, come una nuova sfida per il sistema scolastico.

In quanto, come sottolinea il documento ministeriale. La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri (2007), la presenza degli alunni stranieri funzioni come una sorta di "evidenziatore" di problematiche che l'istituzione scolastica è chiamata ad affrontare in ogni caso.

L'intercultura, dunque non riguarda solo gli studenti di origine straniera, ma l'intera comunità scolastica.

L'autore Giuseppe Milan, ci offre la visione dell'intercultura non come semplicemente una coesistenza di culture differenti all'interno dello stesso contesto, bensì può rappresentare un percorso fondato sul riconoscimento, incontro e dialogo tra le culture.

Secondo lui l'obiettivo non sarebbe quello di eliminare le differenze né di appiattirle, ma promuoverle e trasformarle in risorse educative.

Nonostante il valore pedagogico della prospettiva interculturale, nella concreta realizzazione rappresenta alcune problematicità che coinvolgono alunni, insegnanti e scuola.

Una delle problematicità riguarda il rischio di interpretare la diversità come uno stereotipo e semplificare la persona.

Agostinetto in merito a ciò scrive: "Ecco allora che le nostre facili immagini sulla diversità culturale, non cadono nel vuoto, ma si strutturano attorno a quella cornice invisibile che, infine e senza rendercene conto, concorriamo a rafforzare. La donna islamica necessariamente velata, il

bambino cinese bravo in matematica, il marocchino indisciplinato, l'albanese violento, il ghanese con il ritmo nel sangue ...”¹⁰

Tutte queste sono rappresentazioni semplificate che nella nostra mente sono quasi precostruite, ma questo è un problema nella scuola, in quanto un insegnante se ragiona così anche inconsapevolmente rischia di vedere l'alunno come una categoria piuttosto che come una persona. In questo modo si rischia di alimentare pregiudizi, ma anche di compromettere la possibile costruzione di relazione educativa.

Un'ulteriore difficoltà riguarda la dimensione comunicativa, in quanto la presenza di studenti provenienti da differenti contesti linguistici può creare ostacoli non indifferenti, sia nella comprensione alunno-insegnante sia nel processo di apprendimento, si pensi anche alla lettura di un testo.

La lingua rappresenta il mezzo più importante per creare relazioni, appartenenza e partecipazione alla vita scolastica, nel documento ministeriale citato prima, infatti, si sottolinea l'importanza dell'apprendimento della lingua italiana, per favorire sia il successo formativo di uno studente ma anche e soprattutto l'inclusione.

A ciò si aggiunge la complessità derivante dall'incontro tra differenti prospettive culturali, a questo proposito possiamo prendere in considerazione la visione di Bruner, in quanto lui sosteneva che ogni individuo interpreta la realtà attraverso schemi di significato costruiti nel proprio contesto culturale.

In tal caso, modalità comunicative, comportamenti e valori potrebbero assumere significati differenti a seconda del vissuto di una persona.

A scuola ciò può generare incomprensioni sia tra studenti che tra insegnanti, bisognerebbe imparare a fare un passo indietro rispetto al proprio punto di vista e chiedersi “e se l'altro stesse interpretando questa situazione in modo diverso dal mio?”

Le varie problematiche dell'intercultura coinvolgono inevitabilmente anche il ruolo dell'insegnante. Come affermano Fiorucci, Pinto Minerva e Portera “La formazione interculturale degli insegnanti e degli occupati, in tale prospettiva, un posto di tutto rilievo, è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria cultura della convivenza”¹¹

Per questo motivo un insegnante dovrebbe riflettere sui propri schemi interpretativi e mettere in discussione gli eventuali atteggiamenti etnocentrici che possono influenzare, anche inconsapevolmente, la relazione educativa che si sta costruendo.

¹⁰ L. Agostinetto, *Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola*, in «Studium Educationis», XVII, n. 1, 2016, p. 9

¹¹ M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017, p. 11.

Non risulta sempre semplice, anzi, perché implica a rivedere delle pratiche e convinzioni che si sono consolidate nel tempo.

Diventa quindi fondamentale mettere temporaneamente, per quanto possibile, tra parentesi categorie, interpretazioni rigide e stereotipi, al fine di riconoscere l'alunno nella sua singolarità.

3.3 Insegnanti o educatori?

Le società contemporanee dovrebbero ri-progettare la costruzione di spazi educativi, per rispondere a bisogni educativi più profondi della semplice custodia o occupazione del tempo libero.

Diventa necessario progettare contesti in cui sia possibile offrire relazioni umane positive, punti di riferimento stabili e opportunità di crescita personale e sociale.

Serve una scuola più efficace, articolata, consapevole che sostenga lo sviluppo dell'identità, apprendano a relazionarsi con gli altri e sviluppino competenze per partecipare alla vita sociale.

Attraverso l'insegnamento, la scuola è chiamata a sostenere lo sviluppo della persona nella sua globalità e riaffermare concretamente la sua natura di forma educativa.

Tuttavia, la tradizione scolastica ha spesso distinto nettamente l'istruire dall'educare, attribuendo alla scuola il solo ruolo di trasmissione dei contenuti, e alla famiglia la responsabilità educativa.

Questa separazione oggi è sempre meno sostenibile.

Come evidenziato nei capitoli precedenti bambini e ragazzi trascorrono, la maggior parte del loro tempo nel contesto scolastico; di conseguenza la scuola esercita inevitabilmente un'influenza educativa che va ben oltre la trasmissione di contenuti.

Moscato osserva: "è ambiguo il concetto di unicità della funzione docente, quando esso appare riferito a compiti tanto diverse fra loro come l'animazione ludica dei bambini di tre anni e l'insegnamento di trigonometria a una classe di diciottenni; a maggior motivo il concetto appare ambiguo, in quanto manca una concezione condivisa dell'insegnamento nella sua essenza."¹²

Tale riflessione, mette in evidenza come il ruolo dell'insegnante non possa essere esclusivamente "colui che insegna", perché interviene inevitabilmente nella crescita personale degli studenti, anche oltre le intenzioni esplicite dell'azione didattica.

Infatti, quando l'insegnante spiega una disciplina, non sta trasmettendo solo informazioni ma comunica anche atteggiamenti, valori, modi di rapportarsi, come vedere sé stessi e gli altri.

Proprio per questo motivo, l'educazione non deve essere considerata un'attività aggiuntiva all'insegnamento, ma una dimensione intrinseca dell'azione educativa.

¹² M.T. Moscato. *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La scuola, Brescia 2008, p. 268

Ciò però non significa sostituirsi alla famiglia, ma riconoscere che il lavoro scolastico produce effetti educativi, e che tali effetti devono essere assunti con responsabilità e intenzionalità.

Detto ciò, non dovrebbe esistere una contrapposizione tra gli insegnanti ed educatore, bensì dovrebbero essere intrecciate, la vera sfida quindi non consiste nello scegliere che cosa essere, ma comprendere che insegnare ed educare rappresentano due aspetti inseparabili, e si realizzano quotidianamente nella pratica educativa.

CAPITOLO 4: VASI O FUOCHI?

4.1 La percezione degli alunni sulla relazione educativa

Per indagare la percezione degli studenti, riguardo la relazione educativa, ho somministrato un questionario a sette alunni sedicenni frequentanti diversi istituti di istruzione secondaria di secondo grado.

Ho voluto coinvolgere studenti provenienti da scuole differenti per raccogliere punti di vista eterogenei e di esplorare eventuali omogeneità tra i percorsi.

Il questionario era composto da domande chiuse e aperte, finalizzate ad approfondire: rapporto con gli insegnanti, grado di ascolto percepito, gestione dell'errore, partecipazione in classe e rappresentazioni del ruolo del docente.

Le risposte sono state analizzate attraverso un approccio integrato: domande chiuse hanno consentito di individuare tendenze ricorrenti, mentre le domande aperte sono state esaminate mediante un'analisi tematica finalizzata nelle narrazioni degli studenti.

Considerata la limitata numerosità del campione, i risultati non sono rappresentativi dell'intera popolazione studentesca, però offrono interessanti spunti di riflessione.

Nel complesso, gli alunni descrivono il rapporto con i docenti in termini generalmente positivi, utilizzando espressioni del tipo “sereno e rispettoso” “buono”.

Tuttavia, dalle risposte emerge anche una certa variabilità legata alle caratteristiche personali dei singoli insegnanti.

Alcuni studenti sottolineano di avere rapporti molto aperti con determinati docenti e più distaccati con altri, evidenziando come la qualità della relazione educativa non venga più percepita in modo uniforme.

Rispetto all'ascolto, emergono elementi significativi, la maggior parte degli studenti dichiara di sentirsi ascoltata solo a volte, mentre una parte più ridotta afferma di sentirsi ascoltata spesso.

Questo dato ci suggerisce che pur essendo presente l'ascolto, non viene considerato una caratteristica costante dell'interazione educativa.

Tale interpretazione trova conferma nelle risposte relative alle qualità attribuite a un buon insegnante.

Gli studenti richiamano frequentemente concetti quali *ascolto*, *dialogo*, *empatia*, *umanità* e *capacità di instaurare un rapporto positivo con gli alunni*.

Per gli studenti presi in esame, un bravo insegnante non è soltanto colui che trasmette conoscenze, ma anche colui che sa comprendere, coinvolgere e valorizzare la persona.

La maggioranza degli studenti ritiene che gli insegnanti cerchino sia di trasmettere informazioni sia di favorire lo sviluppo personale degli alunni.

Tale risultato sembra suggerire una percezione dell'insegnamento che va oltre la semplice trasmissione di contenuti, avvicinandosi ad una visione più formativa e orientata alla crescita dello studente.

Gli studenti dichiarano poi di sentirsi abbastanza liberi di esprimere le proprie opinioni e, nella maggior parte dei casi, riferiscono che gli insegnanti ascoltano le loro domande e rispondono alle osservazioni proposte.

Un ulteriore tema particolarmente significativo emerso dall'analisi riguarda il rapporto degli studenti con l'errore.

Le risposte evidenziano come molti alunni vivano ancora con una certa apprensione la possibilità di sbagliare davanti agli insegnanti.

Alla domanda relativa alla paura di commettere errori, gran parte dei partecipanti ha infatti espresso livelli medio-alti di disagio.

Anche le narrazioni raccolte nelle domande aperte mostrano come l'esperienza dell'errore sia spesso associata a sentimenti di imbarazzo, giudizio e frustrazione.

Alcuni studenti raccontano episodi in cui si sono sentiti esposti davanti alla classe, non compresi nelle proprie difficoltà o rimproverati per non aver raggiunto le aspettative dell'insegnante.

In particolare, emerge il disagio provato quando l'errore viene interpretato come mancanza di impegno piuttosto che come parte del processo di apprendimento.

Le risposte mostrano tuttavia una certa eterogeneità nelle modalità di gestione dell'errore da parte dei docenti.

Alcuni studenti descrivono insegnanti disponibili ad aiutare, spiegare e accompagnare la comprensione delle difficoltà, mentre altri riferiscono atteggiamenti percepiti come più severi o giudicanti.

Tale differenza emerge chiaramente anche nelle risposte relative al significato attribuito all'errore: alcuni studenti lo considerano una componente naturale dell'apprendimento, mentre altri ritengono che venga ancora vissuto prevalentemente come qualcosa di negativo.

Questi risultati appaiono particolarmente rilevanti alla luce del quadro teorico presentato nei capitoli precedenti.

Come evidenziato nella riflessione sul fallimento della comunicazione educativa, il modo in cui l'insegnante accoglie e gestisce l'errore può influenzare profondamente il senso di autoefficacia dello studente, la sua partecipazione e la disponibilità a mettersi in gioco.

Dai dati raccolti emerge quindi l'importanza di costruire contesti educativi nei quali l'errore sia riconosciuto come occasione di apprendimento e non come motivo di svalutazione personale.

Vorrebbero che tutti gli insegnanti siano capaci di spiegare con chiarezza, trasmettere passione per la disciplina, creare un clima sereno e favorire il dialogo.

Da tutti è percepito come non è tanto il contenuto in sé a suscitare interesse, quanto il modo in cui esso viene presentato e condiviso all'interno della relazione educativa.

Quasi tutti gli alunni ritengono che soltanto alcuni insegnanti credano realmente nelle capacità di crescita di tutti gli studenti.

Tale percezione sembra indicare la presenza di aspettative differenziate da parte dei docenti, che possono influenzare il modo in cui gli studenti interpretano il proprio percorso scolastico e le proprie possibilità di successo.

Infine, emerge una richiesta chiara riguardo al miglioramento della relazione educativa.

Gli studenti desiderano maggiore dialogo, fiducia reciproca, comprensione e umanità.

Alcune risposte evidenziano il bisogno di essere riconosciuti come persone e non esclusivamente come soggetti da valutare.

Questa richiesta appare particolarmente significativa alla luce del tema della presente ricerca, poiché richiama una concezione dell'educazione centrata sulla valorizzazione della persona e sul riconoscimento delle sue potenzialità, più vicina all'immagine dello studente come "fuoco da accendere" che a quella di semplice "vaso da riempire".

4.2 Le concezioni pedagogiche degli insegnanti

Al fine di approfondire le concezioni pedagogiche che orientano l'agire docente, è stato somministrato un questionario a sei insegnanti della scuola secondaria di secondo grado.

Lo strumento era composto da domande aperte e chiuse finalizzate a esplorare il significato attribuito all'insegnamento, il ruolo dello studente, il valore della relazione educativa, la gestione dell'errore e le finalità dell'azione formativa.

Le risposte raccolte sono state analizzate attraverso un approccio qualitativo e quantitativo, volto a individuare sia le principali tendenze emerse sia i significati attribuiti dai docenti alla propria pratica professionale.

Dall'analisi dei questionari emerge una concezione dell'insegnamento fortemente orientata alla formazione integrale della persona.

I docenti coinvolti non identificano il proprio ruolo esclusivamente con la trasmissione di contenuti disciplinari, ma si riconoscono come figure educative chiamate ad accompagnare gli studenti nel loro percorso di crescita personale, relazionale e culturale.

Nelle risposte aperte ricorrono frequentemente concetti quali autonomia, pensiero critico, responsabilità, consapevolezza e sviluppo delle potenzialità individuali.

L'apprendimento viene descritto come un processo attivo, nel quale lo studente è chiamato a costruire significati, interpretare la realtà e partecipare consapevolmente alla propria formazione. Anche la rappresentazione della scuola appare coerente con questa visione.

I docenti attribuiscono all'istituzione scolastica il compito di promuovere non soltanto conoscenze e competenze, ma anche valori, capacità relazionali e strumenti necessari per affrontare la complessità della società contemporanea.

Particolarmente significativa risulta la concezione dello studente.

Tutti gli insegnanti evidenziano l'importanza della partecipazione attiva e della valorizzazione delle caratteristiche individuali.

Lo studente viene descritto come protagonista del proprio apprendimento e non come semplice destinatario passivo di informazioni.

In questo senso, i docenti si riconoscono prevalentemente nella metafora del "fuoco da accendere".

Le motivazioni fornite richiamano l'importanza di suscitare curiosità, interesse, spirito critico e desiderio di apprendere.

L'obiettivo dell'educazione non viene quindi individuato nell'accumulo di conoscenze, ma nello sviluppo di competenze che permettano allo studente di continuare ad apprendere nel corso della vita.

Grande rilevanza viene attribuita anche alla relazione educativa.

Tutti i partecipanti considerano fondamentali l'ascolto, il dialogo, la fiducia reciproca e il rispetto delle differenze individuali.

La qualità della relazione viene percepita come una condizione indispensabile per favorire l'apprendimento e il benessere degli studenti.

Analogamente, l'errore viene interpretato come una risorsa educativa.

I docenti lo descrivono come un'opportunità di crescita e di riflessione, utile per comprendere le difficoltà degli studenti e orientare gli interventi didattici.

Lungi dall'essere considerato un fallimento, l'errore viene valorizzato come parte integrante del processo di apprendimento, anche se la maggior parte degli insegnanti dice che secondo loro la maggior parte degli alunni, ha "timore" di sbagliare.

È opportuno evidenziare come le risposte dei docenti risultino particolarmente omogenee.

Tutti i partecipanti mostrano infatti un orientamento pedagogico centrato sulla persona, sulla partecipazione attiva e sulla valorizzazione delle potenzialità individuali.

Tale uniformità potrebbe essere interpretata come espressione di una diffusa adesione ai modelli pedagogici contemporanei che promuovono una scuola inclusiva e attenta ai bisogni degli studenti.

Allo stesso tempo, non si può escludere che alcune risposte siano state influenzate dalla

consapevolezza di ciò che, dal punto di vista pedagogico, viene generalmente considerato desiderabile o professionalmente appropriato.

Nel complesso, emerge una rappresentazione dell'educazione fortemente orientata alla crescita della persona e alla costruzione di relazioni significative.

I docenti coinvolti sembrano quindi riconoscersi in una concezione dell'insegnamento che vede nello studente non un semplice contenitore da riempire, ma un soggetto attivo da accompagnare nella scoperta e nello sviluppo delle proprie potenzialità.

CONCLUSIONI

Al termine di questo percorso, possiamo affermare con certezza che l'insegnamento non può essere ridotto alla sola trasmissione di conoscenze.

La scuola rappresenta un luogo di crescita umana, culturale e relazione, all'interno del quale l'insegnante svolge un ruolo che va oltre alla dimensione didattica.

L'analisi della letteratura ha evidenziato come l'agire educativo sia influenzato da un insieme di convinzioni, valori e rappresentazioni spesso implicite che orientano il modo di insegnare, di comunicare e di costruire relazioni con gli studenti.

Proprio questo tema della pedagogia implicita ha rappresentato il cuore della presente ricerca.

Le idee che gli insegnanti possiedono riguardo all'apprendimento, al ruolo dell'alunno, all'autorità educativa e alle finalità della scuola non sono sempre esplicitate o pienamente consapevoli, ma si manifestano concretamente nelle pratiche quotidiane, nelle modalità di interazione e nelle scelte didattiche adottate in classe.

Comprendere tali rappresentazioni significa quindi comprendere una parte essenziale dell'identità professionale docente e del modo in cui viene vissuta la relazione educativa.

La pedagogia implicita non costituisce un elemento marginale della professionalità docente, ma una componente fondamentale che incide sulle scelte quotidiane e sul clima educativo della classe.

I risultati emersi dalla ricerca empirica mostrano come studenti e insegnanti attribuiscano grande valore alla qualità della relazione educativa.

Gli studenti riconoscono l'importanza di docenti capaci di ascoltare, comprendere, incoraggiare e valorizzare le loro potenzialità; allo stesso tempo, gli insegnanti evidenziano una concezione dell'insegnamento che non si limita alla trasmissione dei contenuti disciplinari, ma che include attenzione alla persona, sostegno alla crescita e accompagnamento nei processi di apprendimento. Naturalmente, i dati raccolti non consentono di formulare generalizzazioni assolute, anche in considerazione del numero limitato di partecipanti coinvolti.

Tuttavia, essi offrono interessanti spunti di riflessione sul significato dell'essere insegnanti oggi e sulle caratteristiche che rendono efficace una relazione educativa.

La domanda che ha guidato l'intero lavoro era se gli insegnanti considerino gli studenti come "vasi da riempire" oppure come "fuochi da accendere".

Sebbene entrambe le dimensioni siano presenti nell'azione scolastica, i risultati della ricerca sembrano indicare una prevalenza della seconda prospettiva.

Gli studenti non appaiono come contenitori passivi di conoscenze, ma come persone portatrici di esperienze, bisogni, capacità e potenzialità che richiedono di essere riconosciute e valorizzate.

In una società come la nostra, rappresentata dalla parola “cambiamenti”, sarebbe opportuno cambiare la visione scolastica, dal mio punto di vista è un’urgenza del presente.

Molti giovani, infatti, faticano a riconoscere il significato formativo dell'esperienza scolastica e tendono a vivere la frequenza della scuola come un obbligo più che come un'opportunità di crescita personale e culturale.

La metafora del “fuoco da accendere” richiama l'idea di un'educazione capace di alimentare negli studenti curiosità, desiderio di conoscenza, spirito critico e motivazione ad apprendere.

In questa prospettiva, il compito della scuola non dovrebbe limitarsi alla trasmissione di contenuti, ma dovrebbe favorire lo sviluppo integrale della persona, aiutando ciascun alunno a scoprire e valorizzare le proprie potenzialità.

Se desideriamo costruire un futuro diverso e migliore, diventa fondamentale prestare attenzione ai bisogni, alle fragilità e alle risorse delle nuove generazioni.

Essere insegnanti oggi è certamente più complesso rispetto al passato: la scuola si confronta quotidianamente con cambiamenti sociali, culturali e tecnologici che richiedono nuove competenze e una costante capacità di adattamento.

Diventa quindi necessario trovare un equilibrio tra le esigenze degli studenti e quelle dei docenti, affinché la relazione educativa possa svilupparsi in modo autentico ed efficace.

Ciò che appare certo è che il cambiamento non può essere rimandato.

È nel presente, qui e ora, che si costruiscono le basi del futuro.

Per questo motivo la scuola è chiamata a coltivare quei "fuochi" che abitano ogni studente, offrendo occasioni di crescita, di scoperta e di costruzione di significato.

Solo così l'educazione potrà continuare a rappresentare una concreta possibilità di trasformazione personale e sociale.

BIBLIOGRAFIA

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. (2022). La dispersione scolastica in Italia: Un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta. Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza.

Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (2017). Gli alfabeti dell'intercultura. Edizioni ETS.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2025). Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica. Audizione della 7^a Commissione permanente del Senato della Repubblica (7 ottobre 2025). ISTAT.

McDaniel, M. A., Wally, C. M., Frey, R. F., & Bates, H. K. (2025). Individual differences in student learning: A comparison between the student approaches to learning and concept-building frameworks. *Behavioral Sciences*, 15(8), 1055. <https://doi.org/10.3390/bs15081055>

Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

Sun, J. C.-Y., & Wu, Y.-T. (2016). Analysis of learning achievement and teacher–student interactions in flipped and conventional classrooms. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1).

Milan, G. (2016). L'“intercultura interna” come dimora antropologica e sfida pedagogica. In G. Milan & L. Agostinetto, *Fare intercultura* (Studium Educationis, XVII (1)). Pensa MultiMedia.

Palmieri, C. (2000). La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare. FrancoAngeli

Lombardi, G. (2024). Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi. *Pedagogia più Didattica*, 10(1), 103-113.

Cecchini, C. (2022, 21 ottobre). L'ascolto attivo. State of Mind. <https://www.stateofmind.it/2022/10/ascolto-attivo/>

Redazione Scuola Oltre. (2025, 31 ottobre). Avere cura: il benessere psicologico come responsabilità educativa. Scuola Oltre. <https://www.scuolaoltre.it/articolo/avere-cura-il-benessere-psicologico-come-responsabilita-educativa/>

Castoldi, M. (2016). Valutare e certificare le competenze. Carocci Editore.

Rogers, C. R. (1961). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy.

Mortari, L. (2006). La pratica dell'aver cura. Bruno Mondadori

Dewey, J. (2018). Democrazia e educazione. Anicia.

Filigrasso, N., & Travaglini, R. (a cura di). (2007). Piaget e l'educazione della vita della mente. FrancoAngeli.

Gardner, H. (2005). Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento. Erickson.

Moscato, M. T. (2008). Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento. *La Scuola*.

Nigris, E., Teruggi, L., & Zoccatelli, B. (a cura di). (2025). Didattica generale. Pearson.

Porcarelli, A. (2026). Fuochi da accendere. Diogene Multimedia.

Perla, L. (2010). Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa. La Scuola.

Damiano, E. (1993). L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento. Armando Editore.

Reboul, O. (1995). Apprendimento, insegnamento e competenza. Armando Editore.