

LA SCUOLA E L'UOMO

Rivista fondata da Gesualdo Nosengo

RICERCA



La Scuola e l'Uomo

è il Periodico fondato da Gesualdo Nosengo

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

ne è l'ideale continuazione nell'ambito della ricerca educativa e didattica

Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

Anno IV - Numero 6 – Gennaio | Giugno 2025

Direttori

Elena Fazi, Raffaele Ciambrone, Andrea Porcarelli

Direttore Responsabile

Pasquale Marro

Comitato Redazionale

Maria Luisa Lagani

Caterina Spezzano

Gianna Venturino

Coordinatore di Redazione

Elena Fazi

© 2025 | **Editoriale Anicia Srl**

Via San Francesco a Ripa, 67 – 00153 Roma

editoria@ancia.it

Progetto grafico

BP | Bonini Patrizio

patriziobonini.comunicazione@gmail.com

UCIIM - Unione Cattolica Italiana Insegnanti, Dirigenti, Educatori, Formatori

Tel. 06 6875584

Presidenza: presidenza@uciim.it

Segreteria: segreteria@uciim.it

Tesseramento: tesseramento@uciim.it

Redazione: redazione@uciim.it

Amministrazione: amministrazione@uciim.it

Consulenza: consulenza@uciim.it

Webmaster: webmaster@uciim.it

Sito internet: www.uciim.it

Finito di stampare a giugno 2025

ISSN: 2785-7107

Comitato Scientifico

Prof.ssa Rosalba Candela (*Presidente UCIM*)
Prof. Luciano Corradini (*Università Roma Tre*)
Prof. Giombattista Amenta (*Università di Messina*)
Prof. Raffaele Ciambrone (*Università di Pisa*)
Prof.ssa Annamaria Curatola (*Università di Messina*)
Prof.ssa Elena Fazi (*vice Presidente UCIM*),
Prof. Roberto Maragliano (*Università Roma Tre*)
Prof.ssa Paolina Mulè (*Università di Catania*)
Prof.ssa Loredana Perla (*Università di Bari*)
Prof. Andrea Porcarelli (*Università di Padova*)
Prof.ssa Cecilia Simón Rueda (*Universidad Autónoma de Madrid*)
Dott.ssa Caterina Spezzano (*Ministero dell'Istruzione*)
Prof. Pierpaolo Triani (*Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza*)

Sommario

LA SCUOLA E L'UOMO | RICERCA ANNO IV | N. 6 7

ELENA FAZI
Editoriale 9

ELSA M. BRUNI
*Formare ambienti, abitare la formazione.
Tracce per una pedagogia situata e trasformativa* 15

ILARIA VAGLINI
*Verso un Nuovo Paradigma Educativo: Dalla Prosochē Antica
alla Pedagogia Olistica Contemporanea.
Una Fenomenologia Educativa per la Trasformazione Integrale
della Persona* 27

ANDREA PORCARELLI
*Verso una pedagogia dell'esperienza religiosa:
orizzonti e prospettive nel dibattito accademico italiano* 51

CONCETTA GERVASI
*L'autoefficacia nella formazione degli insegnanti:
un percorso esperienziale per lo sviluppo professionale* 71

BARBARA AMBU

Recensione al volume di Giombattista Amenta:

*“Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti”,
Mondadori Università, Milano 2025*

123

NICOLETTA MAROTTI

Recensione al volume di A. Porcarelli.

*“Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un
orizzonte multiculturale”, FrancoAngeli, Milano 2022*

131

LA SCUOLA E L'UOMO

RICERCA

Elena Fazi

Condirettrice de “La Scuola e l’Uomo | Ricerca”

Ai primi di novembre si celebrerà il XXVII Congresso nazionale straordinario dell’UCIIM dal titolo *Progettare Il Nostro Futuro Insieme: In Cammino Per Un Patto Educativo Comune*. I lavori congressuali saranno articolati in sette tavoli di studio sulle tematiche inerenti la visione dell’Associazione relativa alla scuola, alla funzione docente e dirigente, alla formazione del personale... Il nostro impegno continua a fondarsi sui valori e sugli ideali indicati da Gesualdo Nosengo, che si possono sintetizzare nel suo motto/raccomandazione *Prima la persona*.

Da allora la nostra stella polare è il personalismo cristiano, declinato secondo il costruttivismo e attualizzato nelle realtà dell’insegnamento/apprendimento, tagliate a misura dei contesti in cui e delle persone con cui si pratica.

La rinascita dell’Associazione – che è alla base degli intenti e dello slancio che animano l’organizzazione del prossimo Congresso – prende spunto, quindi, da un progetto di costruzione del futuro da realizzare insieme tra noi e con altri attori sociali che permettano di stilare un patto di corresponsabilità nell’impegno educativo in senso ampio.

Tutto questo si fonda sull’arricchimento delle risorse tradizionali di cui dispone la scuola, nonché il potenziamento delle sue specifiche competenze, anche mediante l’attivazione di intese e sinergie con istituzioni e con risorse esterne alla scuola stessa, in vista della promozione di esperienze formative efficaci, sia sul piano della lotta all’insuccesso scolastico, sia sul piano della valorizzazione dei talenti. Noi siamo parte delle istituzioni che s’impegnano per rimuovere gli ostacoli come vuole la Costituzione. In tali Comunità educative bisogna riconoscere nella Scuola il fulcro, il nodo centrale di questa rete; da lei, infatti, si diramano come maglie della rete i

contatti e i rapporti con gli studenti, le famiglie, gli Enti Locali e le altre istituzioni del territorio. Alla Scuola deve essere demandata la visione strategica di lungo periodo, condivisa trasversalmente con le famiglie e gli altri attori del territorio, che garantisca un orizzonte di senso e una continuità di azione alle rotte del cambiamento sociale e culturale in senso ampio e anche agli investimenti.

La funzione della nostra Associazione si pone quindi in sintonia con le indicazioni contenute nel contributo di Elsa Bruni circa:

L'evoluzione del concetto di ambiente in ambito educativo, con particolare riferimento alla scuola, che ne analizza le implicazioni per la didattica contemporanea. Attraverso un percorso che attraversa la pedagogia tradizionale e le teorie costruttiviste, si evidenzia come l'ambiente non sia più uno sfondo neutro, ma un agente attivo del processo formativo. Anche noi siamo convinti sostenitori della necessità del passaggio da una rigida pedagogia dell'istruzione a una dinamica pedagogia dell'esperienza che si attua non solo a scuola ma nel territorio come ambiente circostante.

Non dimentichiamo, tuttavia, il monito di Sant'Agostino:

Le persone viaggiano per stupirsi delle montagne, dei fiumi, delle stelle e passano accanto a se stesse senza meravigliarsi.

Non è solo l'ambiente intorno a noi che ci stimola e ci fa crescere, ma anche e, forse, prima di tutto, il conoscere meglio se stessi, riflettendo sulla propria interiorità e il proprio intimo benessere. La necessità, infatti, di guardare dentro di noi viene evidenziata dalla ricerca esposta nel testo di Ilaria Vaglini:

La ricerca evidenzia come la pratica meditativa della mindfulness induca cambiamenti neuroplastici nelle strutture cerebrali coinvolte nella regolazione dell'attenzione, dell'emozione e della consapevolezza di sé, supportando empiricamente l'efficacia di un approccio educativo olistico che superi il modello tecnocratico dominante per abbracciare una pedagogia della presenza capace di favorire processi autentici di trasformazione personale ed esistenziale. E ancora Il superamento del dualismo mente-corpo nella didattica non è questione metodologica ma antropologica.

Si tratta di riconoscere che l'essere umano non è macchina cognitiva ma esistenza incarnata, e che l'apprendimento autentico coinvolge sempre l'intera persona nella sua unità psicosomatica. Questo significa progettare spazi educativi che tengano conto della corporeità, elaborare pratiche didattiche che integrino movimento e riflessione, sviluppare forme di valutazione che rispettino la complessità dell'esperienza di apprendimento.

Il tema del dualismo corpo e mente ci porta a riflettere in particolare sulla valenza della spiritualità e della religiosità nella vita personale e sociale. Ecco perché troviamo particolarmente significativo il contributo di Andrea Porcarelli:

Lo scenario attuale in cui si colloca la riflessione sulle dimensioni religiose dell'esistenza e della società è contrassegnato da dinamismo e complessità: identità e tradizioni religiose diverse entrano in contatto sempre più frequentemente e ciò rende urgente promuovere un dialogo sereno e costruttivo.

È evidente che qui non ci riferiamo al tradizionale insegnamento della religione cattolica in classe ma:

Al di là dell'azione specifica delle comunità religiose, va messo in evidenza anche il compito della comunità scientifica: favorire la comprensione reciproca, elaborare categorie interpretative generative, aprire spazi di dialogo culturale fondati sulla ragionevolezza argomentativa piuttosto che su contrapposizioni ideologiche.

In una società e in una scuola sempre più multiculturali e multi-religiose:

spetta ai pedagogisti raccogliere questa opportunità e rilanciare una pedagogia dell'esperienza religiosa che sappia rivendicare dignità scientifica e capacità dialogica. Solo così sarà possibile contribuire a un confronto più ampio e fecondo con le altre discipline del settore, offrendo categorie interpretative e modelli educativi all'altezza della complessità contemporanea.

I pedagogisti hanno la responsabilità, la autorevolezza e la competenza di rendere pienamente consapevoli i docenti in particolare e il mondo scolastico in generale che l'interdisciplinarietà:

non è soltanto una scelta metodologica, ma una necessità intrinseca alla complessità del fenomeno religioso, che richiede il dialogo tra diverse scienze delle religioni e trova, al tempo stesso, nella riflessione pedagogica un luogo di sintesi privilegiato.

Sempre restando nel fil rouge di questo numero, ossia l'ambiente che ci educa e ci fa educare, riportiamo le parole di Concetta Gervasi:

la percezione di autoefficacia rappresenta un elemento essenziale della professionalità docente e una leva strategica per promuovere ambienti di apprendimento inclusivi e motivanti.

Ogni giorno diventiamo più coscienti che non basta essere docenti esperti, aggiornati e competenti, è indispensabile sapersi rapportare con grande sensibilità con i giovani che ci sono affidati.

Le competenze socio-emozionali costituiscono oggi un'asse portante della professionalità docente. Se l'autoefficacia opera sul piano della percezione individuale di competenza, le competenze socio-emotive rappresentano le basi psicologiche, relazionali ed emotive che rendono sostenibile e autentica tale percezione, permettendo all'insegnante di gestire con intenzionalità il proprio mondo interiore, relazionarsi efficacemente con gli altri e affrontare in modo riflessivo le complessità della pratica educativa.

Del resto, molti anche recenti documenti europei ribadiscono la necessità e l'importanza di formare docenti competenti sul piano relazionale ed emotivo, come condizione per migliorare la qualità e l'inclusione del sistema educativo.

*

Tra i punti chiave del nuovo corso, del quale questa rivista è la testimonianza più significativa, spicca l'impegno per una formazione continua come percorso di crescita umana e professionale, sempre più integrato con la ricerca scientifica universitaria e con le sperimentazioni di tali ricerche nella scuola. L'UCIIM intende promuovere anche in questi testi spazi di riflessione pedagogica, esperienze di didattica inclusiva e percorsi di leadership educativa ispirati ai principi del servizio e della corresponsabilità.

Altro elemento fondamentale ci sembra il rafforzamento della presenza sul territorio. Il nuovo corso punta a una UCIIM più vicina alle scuole, alle esigenze dei territori, capace di attivare reti e sinergie con enti locali, con le università, con i centri di ricerca.

E infine, una rinnovata identità etica e spirituale, che non significa chiusura confessionale, ma proposta di un umanesimo integrale che vede nella cura dell'altro il fondamento dell'azione educativa. In questo senso, il nuovo corso dell'UCIIM si propone come un laboratorio di bene comune, dove educare significa costruire insieme una società più giusta, consapevole, inclusiva.

**Formare ambienti, abitare la formazione.
Tracce per una pedagogia situata e trasformativa**

Shaping environments, inhabiting education.
Traces for a situated and transformative pedagogy

Elsa Bruni

Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

Anno IV | N.6

Sommario

Il presente articolo esplora l'evoluzione del concetto di ambiente in ambito educativo, con particolare riferimento alla scuola, e ne analizza le implicazioni per la didattica contemporanea. Attraverso un percorso che attraversa la pedagogia tradizionale e le teorie costruttiviste, si evidenzia come l'ambiente non sia più uno sfondo neutro, ma un agente attivo del processo formativo. Viene approfondito il valore di una didattica trasformativa, capace di rispondere alle sfide globali (crisi climatica, disuguaglianze, digitalizzazione), e si sottolinea la centralità della personalizzazione pedagogica come leva per rendere l'ambiente educativo uno spazio di crescita, responsabilizzazione e partecipazione. L'articolo propone una visione sistemica e integrata dell'ambiente come luogo di apprendimento, relazione, esperienza e giustizia.

Parole-chiave

Ambiente educativo, personalizzazione didattica, didattica trasformativa, sostenibilità, giustizia sociale

Abstract

This article explores the evolution of the concept of environment within the educational field, with particular attention to the school context, and analyses its implications for contemporary teaching practices. By tracing a trajectory through traditional pedagogy and constructivist theories, the environment is no longer seen as a neutral backdrop but as an active agent in the educational process. The article delves into the significance of transformative pedagogy as a means of addressing global challenges - such as the climate crisis, inequality, and digitalization – and highlights the centrality of pedagogical personalisation as a key lever in making the educational environment a space for growth, empowerment, and participation. A systemic and integrated vision of the environment is proposed, conceived as a place of learning, relationship, experience, and justice.

Keywords

Educational environment, Personalized teaching, Transformative pedagogy, Sustainability, Social justice

@ Corresponding author: elsa.bruni@unich.it

1. Introduzione

Nel dibattito pedagogico contemporaneo la relazione tra ambiente e processo formativo si impone come una delle questioni più rilevanti per ripensare il senso dell'educazione in un tempo segnato da profonde trasformazioni culturali, sociali e ambientali. La scuola, in quanto luogo simbolico e materiale dell'educazione istituzionalizzata, non può più essere pensata come uno spazio neutro, chiuso e separato dalla vita,

ma come un ecosistema complesso, dinamico e relazionale, in cui ogni elemento – fisico, sociale, simbolico – partecipa attivamente alla costruzione dei processi di apprendimento e di sviluppo umano.

Se nella tradizione educativa moderna l'ambiente scolastico era spesso considerato un semplice contenitore della trasmissione del sapere, progressivamente si è fatta strada una visione più articolata, che ha riconosciuto all'ambiente una funzione formativa in sé, capace di generare esperienze educative trasformative. Tale cambiamento di prospettiva è il risultato di una lunga evoluzione teorica, che attraversa le riflessioni di studiosi, filosofi, pedagogisti e psicologi come Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Dewey, Piaget, Vygotskij, fino agli approcci più recenti della pedagogia della sostenibilità e della giustizia ambientale.

In questa nuova visione, l'ambiente non è solo uno sfondo dell'azione educativa, ma un attore pedagogico a tutti gli effetti: un campo di forze che interagisce con i soggetti, che modella comportamenti, che genera significati. Esso comprende non soltanto lo spazio fisico, ma anche le dimensioni simboliche, affettive, culturali e digitali che concorrono a strutturare le esperienze degli studenti e a orientare le pratiche degli insegnanti.

Questo articolo intende ricostruire l'evoluzione del concetto di ambiente in ambito educativo, analizzandone le implicazioni teoriche, metodologiche e pedagogiche, con l'obiettivo di delineare una cornice concettuale utile per lo sviluppo di una didattica trasformativa, capace di rispondere alle sfide del presente. In particolare, verranno esaminate tre prospettive fondamentali: l'ambiente nella tradizione pedagogica, l'ambiente come campo di interazione e sperimentazione nei paradigmi costruttivisti, e infine le nuove configurazioni della didattica ambientale in relazione alla sostenibilità, alla giustizia sociale e alla cittadinanza globale.

In un tempo caratterizzato da crisi ecologica, disuguaglianze crescenti e disorientamento culturale, ripensare il ruolo dell'ambiente nella formazione significa interrogarsi sulla natura stessa dell'educazione e sul suo potere generativo: un'educazione non più centrata unicamente sulla trasmissione dei saperi, ma orientata alla promozione di soggettività consapevoli, relazionali, responsabili e capaci di abitare il mondo in modo giusto e sostenibile.

2. L'ambiente come concetto didattico: teorie e approcci tradizionali

L'ambiente educativo ha una lunga storia teorica e metodologica. Le sue radici si intrecciano con l'evoluzione della pedagogia moderna, ma solo gradualmente esso è stato riconosciuto come elemento strutturante del processo di apprendimento, e non solo come sfondo operativo o cornice logistica dell'attività scolastica (Bruni, 2012, pp. 55-69). Le concezioni tradizionali, sebbene limitate da una visione spesso statica e funzionale dello spazio educativo, contengono elementi di straordinaria attualità che meritano di essere reconsiderati alla luce delle sfide educative contemporanee.

Tra i precursori di un pensiero pedagogico che attribuisce valore formativo all'ambiente si collocano Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel. Pestalozzi, pur operando in un contesto ancora dominato da un'idea trasmissiva dell'educazione, comprese la centralità dell'esperienza concreta e del contatto con il reale. Nella sua visione, la natura rappresentava una risorsa educativa primaria: uno spazio in cui il bambino poteva sviluppare attitudini morali e intellettive attraverso l'interazione diretta. L'ambiente, in questa prospettiva, diviene contesto di apprendimento sensibile e pratico, capace di suscitare il desiderio di comprendere e di agire.

Più esplicitamente, Fröbel formulò un'idea di ambiente educativo come spazio intenzionalmente progettato per favorire il gioco, l'esplorazione e la crescita armoniosa del bambino. Attraverso i cosiddetti *doni* fröbeliani – oggetti didattici concepiti per stimolare l'intelligenza e la fantasia – l'ambiente assume un ruolo attivo nella costruzione del sapere infantile, anticipando una visione della didattica come organizzazione strategica di contesti e materiali per l'apprendimento.

Con Maria Montessori si compie un salto qualitativo nella pedagogia ambientale. Il principio secondo cui l'ambiente debba essere “a misura di bambino” rappresenta una vera e propria rivoluzione, tanto sul piano teorico quanto su quello pratico. L'ambiente montessoriano è uno spazio ordinato, estetico, ricco di stimoli ma non caotico, dove tutto concorre a favorire l'autonomia, la concentrazione e l'autoregolazione. Il ruolo dell'educatore diventa allora quello di regista e osservatore attento, più che trasmettitore di contenuti. In questo senso,

Montessori introduce una visione dell'ambiente come “terzo educatore”, dotato di una funzione formativa autonoma, a fianco del bambino e dell'adulto.

Tale visione si approfondisce ulteriormente con i contributi della psicologia dello sviluppo del Novecento, in particolare con le opere di Jean Piaget e Lev Vygotskij. Piaget, con il suo costruttivismo genetico, attribuisce all'ambiente il compito di fornire stimoli che favoriscono l'interazione tra soggetto e oggetto, stimolando la costruzione autonoma della conoscenza. Per Piaget, il bambino non è passivo ricevente di nozioni, ma un costruttore attivo di schemi mentali attraverso l'azione sul mondo. L'ambiente assume così il ruolo di provocatore cognitivo, che sollecita la riflessione, il dubbio, l'adattamento.

Vygotskij, da parte sua, amplia la visione ambientale includendo con forza la dimensione sociale e culturale. Il concetto di “zona di sviluppo prossimale” implica un ambiente relazionale arricchito, in cui il bambino può compiere apprendimenti significativi solo se accompagnato da figure mediatrici competenti – insegnanti, genitori, pari – capaci di sostenerlo nel passaggio da ciò che è già in grado di fare a ciò che può apprendere con l'aiuto altrui. L'ambiente, per Vygotskij, non è mai neutro: è sempre mediatore simbolico e sociale, portatore di cultura, linguaggio, valori.

Con questi apporti, si delinea una concezione dell'ambiente formativo come costruito complesso, fatto di elementi fisici, simbolici, relazionali e culturali. L'edificio scolastico, il paesaggio educativo, le pratiche didattiche, le interazioni tra pari, le tecnologie presenti, tutto contribuisce a modellare il senso dell'esperienza formativa. Si afferma così una visione ecologica dell'apprendimento, nella quale ogni componente del sistema scolastico concorre alla generazione di significato.

In questo quadro, l'ambiente non è più soltanto spazio da abitare, ma spazio che educa, che parla, che orienta. Tale riconoscimento apre la strada a una nuova progettualità pedagogica, che si interroga non solo sul *che cosa* insegnare, ma anche sul *dove*, *come* e *con chi* si apprende. La trasformazione dell'ambiente in contesto formativo intenzionale segna, infatti, il passaggio da una rigida pedagogia dell'istruzione a una dinamica pedagogia dell'esperienza.

3. L'ambiente come campo di interazione e sperimentazione. Approcci moderni e costruttivisti

Con il consolidarsi dell'approccio costruttivista, l'ambiente educativo ha acquisito una nuova centralità, passando da sfondo didattico a dispositivo pedagogico a pieno titolo. In tale prospettiva, l'ambiente non è più uno spazio fisico neutro, bensì un contesto dinamico in cui l'apprendimento si costruisce attraverso l'interazione tra soggetto e mondo. La scuola diviene un laboratorio aperto, in cui l'esperienza concreta, la riflessione critica e la mediazione sociale si intrecciano per dare forma alla conoscenza.

Il costruttivismo, nelle sue diverse declinazioni, riconosce che ogni soggetto apprende costruendo attivamente significati a partire dalle esperienze, in un processo continuo di adattamento, negoziazione e rielaborazione. In questo processo, l'ambiente assume un ruolo fondamentale: esso fornisce gli stimoli, le sfide, i materiali, le relazioni e le situazioni che rendono possibile l'apprendimento autentico.

Tra i principali teorici del costruttivismo, Jerome Bruner ha contribuito in modo decisivo alla valorizzazione dell'ambiente come "cornice di scoperta". Nella sua concezione, l'insegnamento deve favorire l'apprendimento per scoperta (*discovery learning*), ossia un processo attivo in cui il discente costruisce le proprie conoscenze attraverso la formulazione di ipotesi, l'esplorazione del problema e la verifica delle soluzioni. L'ambiente, in questo senso, non è mai neutrale: deve essere intenzionalmente progettato per stimolare la curiosità, la riflessione e l'autonomia cognitiva. Il principio di *scaffolding*, ovvero la costruzione di impalcature temporanee che sostengano il processo di apprendimento, presuppone un ambiente flessibile, adattabile ai bisogni e alle potenzialità dello studente.

In maniera analoga, John Dewey, con la sua pedagogia dell'esperienza, ha posto le basi per una riconcettualizzazione radicale dell'ambiente educativo. Per Dewey, l'educazione deve fondarsi sull'interazione tra individuo ed esperienza, e l'ambiente scolastico deve offrire occasioni significative di confronto con la realtà. La scuola, secondo il modello deweyano, non è un'istituzione separata dalla vita, ma uno spazio di vita in cui il bambino apprende facendo, sperimentando,

riflettendo. L'ambiente, allora, deve essere strutturato come un contesto di problemi autentici, di cooperazione sociale, di esplorazione concreta. L'aula diventa laboratorio, officina di pensiero, spazio in cui il sapere si costruisce nella tensione tra teoria e prassi.

Anche Lev Vygotskij contribuisce, come già visto, a tale impostazione, con l'idea che lo sviluppo cognitivo sia il risultato di un'interazione guidata all'interno di un ambiente culturalmente mediato. Il concetto di *zona di sviluppo prossimale* implica che l'ambiente educativo debba essere pensato come una comunità di pratica, in cui la collaborazione tra pari, il dialogo e la presenza di adulti competenti favoriscono il passaggio da ciò che è potenziale a ciò che è attuale nell'apprendimento. In tale ottica, lo spazio scolastico si configura come un ecosistema relazionale, dove la dimensione sociale non è un accessorio, ma una condizione epistemologica dell'apprendere.

A partire da questi riferimenti teorici, l'ambiente nella riflessione e nella prassi educativa contemporanee è stato progressivamente ripensato come un campo di possibilità, un *setting* che orienta le pratiche, modella i comportamenti e struttura le forme del sapere. L'ambiente è visto come una vera e propria "pedagogia implicita", che comunica valori, attese e opportunità attraverso la sua stessa configurazione materiale e simbolica.

Questa prospettiva è evidente anche nei movimenti pedagogici più recenti, come la Reggio Emilia *Approach*, in cui l'ambiente è definito come "il terzo educatore". Le scuole dell'infanzia reggiane hanno saputo trasformare lo spazio in un alleato pedagogico: non solo per l'estetica degli ambienti, ma per la loro capacità di promuovere esperienze esplorative, socialità diffusa e documentazione del pensiero dei bambini. L'ambiente diventa così una struttura narrativa, che racconta e rende visibili i processi di apprendimento.

Allo stesso modo, le pratiche di educazione all'aperto (*outdoor education*) e di apprendimento esperienziale (*experiential learning*) contribuiscono a spostare l'attenzione fuori dalle mura scolastiche, evidenziando come anche il paesaggio naturale e urbano possa essere spazio formativo. L'ambiente si dilata, si pluralizza: non è più solo l'aula, ma il giardino, la città, il museo, il bosco, la piazza. L'intero territorio diventa *curriculum*, secondo una visione dell'educazione come immersione sensibile nel mondo.

In questo senso, le scuole che integrano nei propri percorsi pratiche di sostenibilità ambientale e cittadinanza attiva trasformano lo spazio scolastico in un contesto dinamico, capace di promuovere pensiero critico e responsabilità ecologica. Come sottolinea Sterling (2001), l'educazione alla sostenibilità non si limita alla trasmissione di contenuti ecologici, ma implica una ristrutturazione epistemologica e didattica, nella quale l'ambiente è vissuto come esperienza etica e trasformativa. Il giardino scolastico, il riciclo dei materiali, il compostaggio, l'orto didattico diventano pratiche che incarnano valori e costruiscono significati.

L'ambiente, infine, è anche luogo di inclusione e riconoscimento. Uno spazio educativo accessibile, flessibile, accogliente può incidere profondamente sulla qualità delle relazioni, sull'autostima degli studenti e sulla possibilità di apprendere in modo personalizzato (Cfr. Bertagna, 2009). *L'Universal Design for Learning*, in questo senso, rappresenta un modello avanzato di progettazione didattica che tiene conto della diversità dei modi di apprendere, promuovendo ambienti inclusivi sin dalla fase della progettazione.

L'ambiente formativo, dunque, non è uno sfondo neutro su cui si svolgono le pratiche educative, ma un soggetto pedagogico, un testo da leggere, un attore con cui interagire. Riconoscerne il potenziale trasformativo significa ripensare radicalmente l'idea di scuola, passando da una logica trasmissiva a una visione ecologica e sistemica dell'educazione.

4. La didattica dell'ambiente nel contesto contemporaneo: nuove prospettive e sfide

Nel contesto educativo contemporaneo, caratterizzato da complessità crescente e sfide globali, l'ambiente non è più soltanto una variabile strutturale o una cornice organizzativa. Esso si configura come un nodo strategico per il ripensamento dell'educazione in chiave trasformativa, capace di rispondere alle urgenze del presente e alle domande di senso poste dalle nuove generazioni.

Le trasformazioni ambientali, intese non solo in senso ecologico ma anche sociale, culturale e tecnologico, pongono alla scuola interrogativi radicali: quale sapere è necessario per abitare il mondo

contemporaneo? Quale educazione può formare soggetti capaci di partecipare responsabilmente alla costruzione di un futuro sostenibile, giusto e condiviso?

In questa prospettiva, l'ambiente diventa oggetto e soggetto dell'educazione: oggetto, in quanto campo di studio e riflessione; soggetto, in quanto elemento agente che modella atteggiamenti, abitudini cognitive e visioni del mondo. L'educazione ambientale si evolve allora in educazione alla sostenibilità, nella sua accezione più ampia e integrale, che unisce dimensioni ecologiche, etiche, economiche, culturali e sociali.

Come evidenziato dalla Carta di Catania (2014), l'educazione alla sostenibilità richiede di superare la logica della trasmissione disciplinare per abbracciare una didattica transdisciplinare, orientata alla comprensione sistemica dei fenomeni. L'ambiente, in questa accezione, diventa lente attraverso cui leggere le interconnessioni tra locale e globale, tra presente e futuro, tra individuo e collettività.

Tale impostazione implica una revisione profonda della scuola come istituzione: non più semplice dispositivo di istruzione, ma comunità educativa in grado di generare consapevolezza, responsabilità e resilienza. Il concetto di resilienza, sempre più centrale nei discorsi sull'educazione contemporanea, non si limita alla capacità di reagire a crisi o cambiamenti, ma si configura come competenza trasformativa, legata alla possibilità di apprendere dall'incertezza, innovare nella difficoltà e co-costruire scenari alternativi.

In quest'ottica, la scuola deve diventare uno spazio in cui si apprende a convivere con la complessità, ad agire in modo riflessivo e ad assumere decisioni orientate al bene comune. L'ambiente scolastico, inteso come spazio fisico, simbolico e relazionale, deve essere progettato per facilitare tali apprendimenti: ambienti flessibili, partecipativi, connessi con il territorio, in grado di promuovere pratiche di democrazia, giustizia sociale e cura reciproca.

Un'educazione trasformativa implica anche un diverso rapporto con il tempo e lo spazio dell'apprendere. Occorre superare la frammentazione oraria e disciplinare per costruire contesti di apprendimento in cui i saperi si incontrano intorno a problemi reali, in cui i tempi dell'osservazione, della riflessione, della cooperazione trovano spazio e legittimità. L'ambiente in questo senso è anche tempo: tempo lento, tempo profondo, tempo vissuto nella pienezza dell'esperienza.

La trasformazione digitale ha modificato radicalmente le modalità con cui si costruisce e si condivide la conoscenza. Ambienti virtuali, piattaforme educative, intelligenze artificiali, realtà aumentate e simulazioni interattive sono ormai parte integrante dell'ecosistema formativo. Tuttavia, questa accelerazione tecnologica richiede un nuovo equilibrio: non si tratta di opporre ambiente naturale e ambiente digitale, ma di progettare contesti ibridi in cui la tecnologia sia al servizio della relazione, della scoperta e della consapevolezza ecologica.

Le tecnologie possono arricchire l'ambiente di apprendimento, ma non possono sostituire l'esperienza diretta, corporea, multisensoriale del mondo. Per questo, come osserva Selwyn (2012), l'educazione ambientale deve preservare e valorizzare la dimensione incarnata dell'apprendere, in cui il corpo, le emozioni, il contatto con la materia e la natura giocano un ruolo insostituibile.

Da questo punto di vista il pensiero corre alle numerose esperienze didattiche – dai progetti di orto scolastico alle uscite sul territorio, dalle scuole all'aperto alle pratiche artistiche *site-specific* – che dimostrano come l'ambiente possa diventare un mediatore pedagogico potente, capace di restituire senso all'apprendimento. Tali pratiche contribuiscono a sviluppare un'educazione ecologica nel senso più profondo: non solo attenzione all'ambiente, ma pensiero ecologico, capace di cogliere relazioni, nessi, interdipendenze.

Infine, l'ambiente è anche luogo di riconoscimento e giustizia. Le crisi ecologiche ed economiche non colpiscono tutti allo stesso modo: le comunità più vulnerabili pagano spesso il prezzo più alto in termini di inquinamento, scarsità di risorse e disastri climatici. L'educazione ambientale non può ignorare tali disuguaglianze. Deve anzi integrarsi con un'educazione alla giustizia sociale, promuovendo una visione della sostenibilità che tenga conto dei diritti umani, dell'equità e della dignità di ogni persona.

Secondo la teoria della giustizia climatica (Schlosberg, 2013), educare all'ambiente significa anche formare cittadini capaci di agire contro le disuguaglianze ambientali e sociali, e di immaginare nuovi modelli di convivenza. La scuola, in questo senso, è chiamata a essere un laboratorio di cittadinanza planetaria, in cui si apprendano non solo conoscenze, ma anche competenze etiche, politiche ed estetiche per abitare il mondo in modo consapevole e responsabile.

In conclusione, una pedagogia ambientale trasformativa non può che essere critica, situata, dialogica e inclusiva. Essa si fonda sulla consapevolezza che l'ambiente non è un dato, ma una costruzione culturale e relazionale, e che ogni atto educativo è anche un atto ecologico. Ripensare l'ambiente in educazione significa allora ripensare l'educazione stessa: non più formazione per adattarsi al mondo, ma formazione per trasformarlo.

Bibliografia

- Bertagna, G., *Individualizzazione e personalizzazione: tra fondamenti ed equivoci*. In M. Baldacci, M. Corsi (a cura di). *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Napoli, Tecnodid 2009, pp. 67-108.
- Bruner J., *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press 1966.
- Bruni E.M., *Intersezioni pedagogiche*, Pisa, ETS 2012.
- CAST, *Universal Design for Learning Guidelines*, CAST, Inc. 2018.
- Dewey J., *Experience and Education*, Kappa Delta Pi 1938.
- Fröbel F., *Die Menschenerziehung*, Leipzig, Friedrich Vieweg & Sohn 1826.
- Montessori M., *The Montessori Method*, New York, Frederick A. Stokes Company 1912.
- Pestalozzi J. H., *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Zürich, Orell Füssli 1801.
- Piaget J., *The Origins of Intelligence in Children*, International Universities Press 1952.
- Schlosberg D., *The Politics of Climate Change and Environmental Justice*, Oxford University Press 2013.
- Selwyn N., *Education and Technology: Key Issues and Debates*, Bloomsbury 2012.
- Sterling S., *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*, Green Books 2001.
- Tilbury D., *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*, UNESCO 2011.
- United Nations, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations 2015.
- UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO Publishing 2017.
- Vygotskij L., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press 1978.

**Verso un Nuovo Paradigma Educativo:
dalla Prosochē Antica alla Pedagogia Olistica
Contemporanea.**

**Una Fenomenologia Educativa per la
Trasformazione Integrale della Persona**

Towards a New Educational Paradigm: From Ancient Prosochē to
Contemporary Holistic Pedagogy. An Educational
Phenomenology for the Integral Transformation of the Person

Ilaria Vaglini

Università di Pisa

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

Anno IV | N.6

Sommario

Il presente articolo propone un nuovo paradigma educativo che integra la tradizione filosofica antica della *prosochē* con le contemporanee acquisizioni delle neuroscienze della *mindfulness* e dell'*embodied cognition*, delineando una fenomenologia educativa che considera lo studente nella sua totalità esistenziale di mente, corpo e spirito. Partendo dall'analisi della crisi ontologica dell'educazione contemporanea e dalla riscoperta della saggezza contemplativa antica, viene elaborato un *framework* teorico-pratico che trova validazione nelle recenti scoperte neuroscientifiche sulla neuroplasticità e sui meccanismi di autoregolazione attentiva ed emotiva. La ricerca evidenzia come la pratica meditativa della *mindfulness* induca cambiamenti neuroplastici nelle strutture cerebrali coinvolte nella regolazione dell'attenzione, dell'emozione e della consapevolezza di sé,

supportando empiricamente l'efficacia di un approccio educativo olistico che superi il modello tecnocratico dominante per abbracciare una pedagogia della presenza capace di favorire processi autentici di trasformazione personale ed esistenziale.

Parole chiave

Prosochē pedagogica, educazione olistica, neuroeducazione, *embodied cognition*, *mindfulness*, fenomenologia educativa, neuroplasticità, trasformazione esistenziale

Abstract

This article proposes a new educational paradigm that integrates the ancient philosophical tradition of *prosochē* with contemporary neuroscience on mindfulness and embodied cognition. It outlines an educational phenomenology that considers the students in their existential totality—mind, body, and spirit. Beginning with an analysis of the ontological crisis in contemporary education and the rediscovery of ancient contemplative wisdom, the paper develops a theoretical-practical framework validated by recent neuroscientific findings on neuroplasticity and the mechanisms of attentional and emotional self-regulation. The research shows how mindfulness practice induces neuroplastic changes in brain structures involved in attention, emotion, and self-awareness, thereby providing empirical support for a holistic educational approach. Such an approach transcends the dominant technocratic model and embraces a pedagogy of presence, capable of fostering authentic processes of personal and existential transformation.

Keywords

Pedagogical *prosochē*; holistic education; neuroeducation; embodied cognition; mindfulness; educational phenomenology; neuroplasticity; existential transformation

@ Corresponding author: ilaria.vaglini@med.unipi.it

Viviamo, come osservava Heidegger, in un'epoca di massimo oblio dell'essere, dove la tecnica non è più strumento al servizio dell'uomo, ma apparato che riduce l'uomo stesso a funzione del suo meccanismo. In questo scenario di totale amministrazione dell'esistente, dove ogni gesto umano viene misurato, quantificato, ottimizzato secondo parametri di efficienza che non lasciano spazio al senso, l'educazione si trova a fronteggiare una crisi che non è semplicemente metodologica o didattica, ma ontologica nel senso più radicale del termine.

La scuola contemporanea, infatti, si è trasformata in un apparato di produzione di competenze funzionali al sistema tecno-economico, dove l'apprendimento viene concepito secondo il modello industriale della catena di montaggio: *input* di informazioni, processamento cognitivo, *output* di prestazioni misurabili. Gli studenti vengono ridotti a contenitori da riempire secondo quella che Paulo Freire definiva “pedagogia bancaria”, mentre gli insegnanti diventano tecnici dell'istruzione incaricati di amministrare dosi calibrate di sapere preconfezionato¹. In questo contesto, l'esperienza vissuta, la dimensione corporea della conoscenza, la risonanza emotiva dell'apprendimento vengono sistematicamente espunte come elementi di disturbo dell'efficienza formativa. Eppure, proprio dall'antichità ci giunge una parola che può indicare una via di resistenza a questa riduzione tecnica dell'umano. La *prosochē* – termine che nella filosofia stoica indicava l'attitudine fondamentale del saggio – rappresenta infatti molto di più di una semplice tecnica di concentrazione. Etimologicamente derivata dalla composizione di *pros*, “verso”, ed *echein*, “tenere”, la *prosochē* designa quell'orientamento intenzionale della coscienza che Epitteto poneva al centro della vita filosofica². Non si tratta semplicemente di prestare attenzione, ma di quel particolare modo di “tenere l'attenzione rivolta verso” ciò che è davvero essenziale, distinguendo tra ciò che è “in nostro potere” e ciò che sfugge al nostro controllo. Questa distinzione, apparentemente semplice, contiene in realtà una rivoluzione copernicana del rapporto con l'esistenza. In un mondo dominato dalla volontà di potenza tecnica, che pretende di sottomettere ogni aspetto del reale al controllo razionale, la *prosochē*

¹ P. FREIRE, *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018.

² EPIITETO, *Manuale*, BUR Rizzoli, Milano 2020.

stoica insegna invece l'arte della discriminazione ontologica tra ciò che può essere oggetto di trasformazione e ciò che deve essere accolto nella sua datità. Applicata all'ambito educativo, questa saggezza antica diventa strumento di liberazione dall'ossessione prestazionale che caratterizza la scuola contemporanea, riportando l'attenzione su quella che Heidegger chiamava la "cura" come struttura fondamentale dell'essere-nel-mondo.

Ma la *prosochē* non è rimasta confinata nel mondo antico. Pierre Hadot, nel suo magistrale studio sulla filosofia antica, ha mostrato come questa pratica costituisse il cuore di quelli che definiva "esercizi spirituali", tecniche di trasformazione esistenziale che miravano non all'accumulo di nozioni ma alla conversione dell'intera esistenza³. La filosofia antica, secondo Hadot, non era primariamente un'attività teoretica ma una forma di vita, un modo di essere-nel-mondo caratterizzato da quella particolare forma di attenzione che permette di cogliere l'essenziale al di là dell'apparente.

Michel Foucault, dal canto suo, ha riletto la *prosochē* stoica come "cura di sé", pratica di soggettivazione che rappresenta una forma di resistenza al potere disciplinare moderno⁴. Nell'epoca del controllo totale, dove ogni gesto viene normalizzato secondo parametri di produttività e funzionalità, la cura di sé diventa atto sovversivo che rivendica uno spazio di autonomia etica. Nella scuola, questo si traduce nella possibilità di sottrarsi alla logica della performance per recuperare quella che potremmo chiamare, con Levinas, la dimensione etica originaria della relazione educativa.

La fenomenologia, da Husserl a Merleau-Ponty, ha poi fornito gli strumenti concettuali per ripensare la *prosochē* in termini di esperienza vissuta. L'*epoché* husserliana, la sospensione metodica dell'atteggiamento naturale, diventa modello per un'*epoché* didattica che libera lo spazio per l'emergenza del nuovo nell'apprendimento. Non si tratta di eliminare il mondo dall'orizzonte della coscienza, ma di sospendere quei pregiudizi e quelle precomprensioni che impediscono l'incontro autentico con il sapere.

³ P. HADOT, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2019.

⁴ M. FOUCAULT, *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano 2021.

Heidegger contribuisce a questa rilettura pedagogica della *prosochē* con il concetto di “apertura originaria” che caratterizza l’essere-nel-mondo. Il *Dasein*, l’esserci umano, si distingue da tutti gli altri enti per la sua capacità di porre la questione del senso dell’essere. Questa apertura, però, può essere occultata da quella che Heidegger chiama la “chiacchiera” del *Si* impersonale, quel regime di discorso anonimo che caratterizza l’esistenza inautentica. La scuola contemporanea, dominata dalla logica delle competenze standardizzate, rischia di ridursi proprio a questo regno della chiacchiera, dove si parla di tutto senza che nulla venga realmente compreso nel suo senso originario.

Levinas aggiunge la dimensione etica a questa rilettura della *prosochē*. Il volto dell’altro, che irrompe nella totalità dell’io mettendola in questione, diventa modello per ripensare la relazione educativa al di là della logica del dominio conoscitivo. L’insegnante non è colui che possiede il sapere da trasmettere, ma colui che risponde della crescita dell’altro prima ancora di conoscerne i bisogni specifici. Questa responsabilità “anarchica”, che precede ogni metodologia e ogni programmazione didattica, costituisce il fondamento etico di ogni autentica *prosochē* pedagogica.

Ma è con Merleau-Ponty che la *prosochē* trova la sua più compiuta elaborazione in senso educativo. Il corpo vissuto, distinto dal corpo-oggetto delle scienze naturali, diventa il medium originario di ogni conoscenza. Contrariamente al dualismo cartesiano che separa *res extensa* e *res cogitans*, Merleau-Ponty mostra come il corpo sia sempre già “corpo pensante”, chiasma tra sentire e sentito, vedente e visibile⁵. Nella didattica, questo significa che l’apprendimento non è mai processo puramente mentale ma sempre esperienza corporea che coinvolge l’intera esistenza incarnata.

L’*embodied cognition*, elaborata da Varela e dai teorici dell’enativismo, radicalizza questa intuizione mostrando come la conoscenza non sia rappresentazione di un mondo preesistente ma “enazione”, letteralmente “messa in atto” di un mondo attraverso l’interazione dinamica tra organismo e ambiente. Ogni atto conoscitivo è simul-

⁵ M. MERLEAU-PONTY, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2021.

taneamente atto corporeo, emotivo, relazionale. Per l'educazione, questo implica il superamento definitivo del modello trasmissivo a favore di un approccio che riconosca la dimensione generativa dell'apprendimento.

1. Le evidenze neuroscientifiche della meditazione

Le neuroscienze contemporanee, lungi dal contraddire questa prospettiva fenomenologica, ne forniscono invece una conferma empirica sorprendente. La meditazione può essere definita come una forma di *training* mentale che mira a migliorare le capacità psicologiche centrali dell'individuo, come l'autoregolazione attentiva ed emotiva⁶. La meditazione comprende una famiglia di pratiche complesse che includono la meditazione *mindfulness*, la meditazione mantra, lo *yoga*, il *tai chi* e il *chi gong*. Di queste pratiche, la meditazione *mindfulness*, spesso descritta come attenzione non giudicante alle esperienze del momento presente, ha ricevuto la maggior attenzione nella ricerca neuroscientifica negli ultimi due decenni. Sebbene la ricerca sulla meditazione abbia già dato molte indicazioni, rimane un campo ancora da esplorare, un numero di studi ha investigato i cambiamenti nell'attivazione cerebrale, a riposo e durante compiti specifici, che sono associati con la pratica o che seguono il training nella meditazione *mindfulness*. Questi studi hanno riportato cambiamenti in molteplici aspetti della funzione mentale in meditatori principianti e avanzati, individui sani e popolazioni di pazienti⁷.

È stato suggerito che la meditazione *mindfulness* includa almeno tre componenti che interagiscono strettamente per costituire un processo di autoregolazione potenziata: controllo dell'attenzione potenziato, miglioramento della regolazione emotiva e alterata consapevolezza di sé. La meditazione *mindfulness* può essere grossolanamente divisa in tre diversi stadi di pratica - iniziale, intermedio e avanzato - che coinvolgono diverse quantità di sforzo. *L'affective neuroscience*

⁶ Y.Y. TANG, B.K. HÖLZEL & M.I. POSNER, *The neuroscience of mindfulness meditation*, in «Nature Reviews Neuroscience», 16, 2015, pp. 213-225.

⁷ A. LUTZ, H. A. SLAGTER, J.D. DUNNE & R.J. DAVIDSON, *Attention regulation and monitoring in meditation*, in «Trends in Cognitive Sciences», 12, 2008, pp. 163-169.

ha dimostrato il ruolo cruciale delle emozioni nei processi mnestici, mostrando come l'amigdala e l'ippocampo collaborino nella formazione di memorie emotivamente significative. La dopamina, principale neurotrasmettitore dell'apprendimento per rinforzo, viene rilasciata non solo in presenza di ricompense ma anche in anticipazione di esperienze significative. Questo significa che l'apprendimento è sempre emotivamente connotato e che l'emozione non è elemento accessorio ma costitutivo del processo conoscitivo. Gli studi sulla neuroplasticità hanno poi mostrato come il cervello sia organo dinamico che si trasforma continuamente in risposta alle esperienze. L'apprendimento non è memorizzazione passiva di informazioni ma riconfigurazione attiva delle reti neurali. Le pratiche contemplative, di cui la *prosochē* rappresenta l'archetipo occidentale, attivano specifici circuiti neurali che facilitano questa riconfigurazione, in particolare le reti fronto-parietali responsabili del controllo esecutivo e dell'integrazione multisensoriale.

Nel corso della crescita, infatti, il cervello ha inizialmente bisogno di fare esperienze tattili e motorie, punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso. Il rapporto tra sensi e motricità è quindi al centro di numerosi aspetti della neuropedagogia focalizzati sulla mente infantile come concreta, basata sull'interazione diretta. Lo sviluppo delle memorie motorie nel corso dell'infanzia indica quindi che la memoria non riguarda soltanto il mentale ma anche il somatico, basato su procedure non esplicitabili, difficilmente formalizzabili⁸. La *mindfulness*, che negli ultimi decenni ha trovato crescente applicazione in ambito educativo, presenta significative convergenze con la tradizione della *prosochē*, pur mantenendo specificità importanti. Mentre la *mindfulness* si concentra principalmente sulla consapevolezza del momento presente e sull'accettazione non giudicante dell'esperienza, la *prosochē* mantiene una dimensione più specificamente orientata al sapere e alla trasformazione conoscitiva. Non si tratta semplicemente di stare bene a scuola, ma di trasformare radicalmente il modo di rapportarsi alla conoscenza e all'apprendimento.

⁸ A. IANNACCONE et al., *Neuroeducation perspectives within early executive function development*, in «Frontiers in Cognition», 4, 2025, pp. 1361748.

2. Il modello pedagogico trifasico

Questa trasformazione si articola attraverso quello che potremmo definire un modello pedagogico trifasico che integra le intuizioni filosofiche antiche con le scoperte delle neuroscienze contemporanee.

La prima fase, che chiamiamo *epoché didattica*, riprende la sospensione fenomenologica applicandola al contesto educativo. Si tratta di creare uno spazio di silenzio e raccoglimento che permetta il passaggio dalla dispersione alla concentrazione, dalla reattività alla riflessività. Questo non significa semplicemente fare meditazione a scuola, ma instaurare una qualità particolare di attenzione che renda possibile l'incontro autentico con il sapere. Il silenzio inaugurale che apre ogni lezione non è vuota assenza di rumore ma silenzio gravido di possibilità, spazio contemplativo dove può emergere la meraviglia che Aristotele poneva all'origine della filosofia. Le pratiche di centratura, basate sulla consapevolezza del respiro, riportano l'attenzione al corpo presente, contrastando quella dissociazione che caratterizza l'apprendimento puramente cerebrale. La gratitudine filosofica, infine, instaura un atteggiamento di ricettività attiva che trasforma l'acquisizione di conoscenza da prestazione in esperienza di dono.

La seconda fase, che definiamo *immersione fenomenologica*, mette al centro l'esperienza corporea del sapere. Contrariamente alla tradizione didattica che privilegia l'astrazione e la verbalizzazione, questa fase riconosce il corpo come medium originario della conoscenza. La manipolazione simbolica di oggetti concreti diventa via d'accesso al significato, il movimento nello spazio dell'aula crea geografie del senso, la narrazione biografica intreccia la storia personale con la storia del sapere. Non si tratta di un ritorno ingenuo al concreto, ma del riconoscimento che l'astrazione autentica nasce sempre dall'esperienza incarnata. Come aveva intuito Maria Montessori, l'educazione dei sensi è via privilegiata verso la conoscenza astratta. I materiali didattici non sono semplici sussidi ma mediatori simbolici che permettono la transizione dal sensibile al concettuale, incarnando il significato in forme percepibili.

La terza fase, che chiamiamo *riflessione trasformativa*, opera la mediazione tra esperienza e coscienza attraverso pratiche specifiche di elaborazione metacognitiva. La scrittura fenomenologica del diario

permette di dar forma narrativa all'esperienza vissuta, trasformandola da evento puntuale in comprensione duratura. Le mappe esistenziali visualizzano le connessioni tra biografia personale e sapere disciplinare, mentre il dialogo socratico facilita l'emergenza di *insights* attraverso l'interrogazione sistematica. Questa fase si ispira alla teoria dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow, che distingue tra apprendimento informativo, che aggiunge nuove conoscenze alle strutture esistenti, e apprendimento trasformativo, che modifica le stesse strutture interpretative. La riflessione trasformativa della *prosochē* pedagogica mira proprio a questa modificazione profonda delle prospettive di significato che organizzano l'esperienza⁹.

3. Meccanismi neuroscientifici e convergenza tra *prosochē* e *mindfulness*

Ma tutto questo approccio non avrebbe senso se non fosse sostenuto da una rigorosa base neuroscientifica che ne confermi l'efficacia. L'*epoché* didattica attiva il sistema nervoso parasimpatico, facilitando quello stato di calma vigile che le neuroscienze riconoscono come ottimale per l'apprendimento. La modulazione dell'amigdala trasforma questo centro di allarme in facilitatore dell'apertura cognitiva, mentre l'incremento di dopamina e noradrenalina potenzia l'*encoding* mnemonico. Molte tradizioni meditative enfatizzano la necessità di coltivare la regolazione dell'attenzione presto nella pratica. Un grado sufficiente di controllo attentivo è richiesto per rimanere impegnati nella meditazione, e i meditatori spesso riportano un miglioramento del controllo attentivo come effetto della pratica ripetuta¹⁰. L'attenzione è spesso suddivisa in tre diversi componenti: allerta, orientamento e monitoraggio dei conflitti. Altri distinguono tra tipi di attenzione si riferiscono a combinazioni di questi tre componenti. Le performance in questi tre domini di base possono essere misurate con il test delle reti attentive. Questo test usa come target una freccia che punta a sinistra o a destra. Il *target* è circon-

⁹ J. MEZIRROW J., *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2020.

¹⁰ Y.Y. TANG et al., *Short-term meditation training improves attention and self-regulation*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 104, 2007, pp. 17152-17156.

dato da *flanker*, e sottraendo i tempi di reazione agli stimoli congruenti dai tempi di reazione agli stimoli incongruenti produce una misura del tempo per risolvere il conflitto. L'inclusione di cue che indicano quando o dove il *target* apparirà permette la misurazione dell'allerta e dell'orientamento. La regione cerebrale a cui gli effetti del *training mindfulness* sull'attenzione sono più consistentemente collegati è la corteccia cingolata anteriore¹¹. La corteccia cingolata anteriore abilita l'attenzione esecutiva e il controllo rilevando la presenza di conflitti emergenti da flussi incompatibili di processamento informativo. La corteccia cingolata anteriore e la corteccia fronto-insulare formano parte di una rete che facilita il processamento cognitivo attraverso connessioni a lungo raggio ad altre aree cerebrali.

Studi cross-sectionali hanno riportato attivazione potenziata di regioni della corteccia cingolata anteriore in meditatori esperti comparati a controlli durante la meditazione di attenzione focalizzata o quando anticipano *mindfully* la consegna di uno stimolo doloroso. Una maggiore attivazione della corteccia cingolata anteriore ventrale e/o rostrale durante lo stato di riposo seguente cinque giorni di training è stata anche trovata in uno studio longitudinale randomizzato e controllato attivamente. Sebbene l'attivazione della corteccia cingolata anteriore possa essere potenziata negli stadi iniziali della meditazione *mindfulness*, potrebbe diminuire con livelli più alti di expertise, come dimostrato in uno studio cross-sezionale. I dati di risonanza magnetica strutturale suggeriscono che la meditazione *mindfulness* potrebbe essere associata a un maggiore spessore corticale e potrebbe portare a un'integrità potenziata della materia bianca nella corteccia cingolata anteriore.

L'immersione multisensoriale attiva le reti fronto-parietali responsabili dell'integrazione cognitiva, mentre l'esperienza corporea del sapere coinvolge il sistema delle reti di default, associato alla creatività e all'*insight*. La neuroplasticità, capacità del cervello di riconfigurarsi in risposta all'esperienza, viene massimizzata dall'approccio multisensoriale che caratterizza questa fase. Altri cambiamenti funzionali sono stati osservati nelle regioni cerebrali correlate all'attenzione seguenti la

¹¹ Y.Y. TANG et al., *Short-term meditation induces white matter changes in the anterior cingulate*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 107, 2013, pp. 15649-15652.

meditazione *mindfulness*, inclusa la corteccia prefrontale dorsolaterale, dove le risposte erano potenziate durante il processamento esecutivo, come rivelato da uno studio longitudinale randomizzato, e le regioni dell'attenzione parietale, che mostravano maggiore attivazione seguente un corso di riduzione dello stress basata sulla *mindfulness* in persone con ansia sociale, come dimostrato da uno studio longitudinale non controllato. Inoltre, un declino legato all'età diminuito del volume della materia grigia nel *putamen*, così come un declino legato all'età diminuito nella performance dell'attenzione sostenuta, sono stati trovati in uno studio cross-sezionale di praticanti di meditazione Zen.

La regolazione emotiva potenziata è stata suggerita come sottostante a molti degli effetti benefici della meditazione *mindfulness*. La regolazione emotiva si riferisce alle strategie che possono influenzare quali emozioni sorgono e quando, quanto a lungo si verificano, e come queste emozioni sono sperimentate ed espresse. Un range di processi impliciti ed espliciti di regolazione emotiva è stato proposto, e la regolazione emotiva basata sulla *mindfulness* può coinvolgere una miscela di questi processi, includendo il *deployment* attentivo, il cambiamento cognitivo e la modulazione della risposta¹². I miglioramenti nella regolazione emotiva associati alla meditazione *mindfulness* sono stati investigati attraverso vari approcci, inclusi studi sperimentali, studi di auto-report, misurazioni della fisiologia periferica e *neuroimaging*. Questi studi hanno riportato vari effetti positivi della meditazione *mindfulness* sul processamento emotivo, come una riduzione dell'interferenza emotiva da parte di stimoli spiacevoli, una reattività fisiologica diminuita e un ritorno facilitato alla *baseline* emotiva dopo la risposta a un film stressante, e difficoltà auto-risportate diminuite nella regolazione emotiva. L'ipotesi che guida molti di questi studi è che la regolazione emotiva *mindful* funziona rafforzando i meccanismi di controllo cognitivo prefrontale e quindi *downregola* l'attività nelle regioni rilevanti per il processamento affettivo, come l'amigdala. La consapevolezza del momento presente e l'accettazione non giudicante attraverso la meditazione *mindfulness* sono pensate come cruciali nel promuovere il controllo

¹² B.K. HÖLZEL et al., Neural mechanisms of symptom improvements in generalized anxiety disorder following mindfulness training, in «NeuroImage: Clinical», 2, 2013, pp. 448-458.

cognitivo perché aumentano la sensibilità ai segnali affettivi che aiutano a segnalare il bisogno di controllo¹³.

Gli studi hanno quindi investigato se il *training mindfulness* esercita i suoi effetti attraverso controllo top-down potenziato o procesamiento *bottom-up* facilitato. I risultati suggeriscono che il livello di *expertise* è importante, con i principianti che mostrano un *pattern* diverso dai meditatori esperti. Tuttavia, sebbene diversi studi abbiano puntato al coinvolgimento delle regioni fronto-limbiche, pochissimi studi hanno iniziato a relazionare i cambiamenti in queste regioni ai cambiamenti nelle misure di comportamento o benessere. Un risultato frequentemente riportato è che la pratica *mindfulness* porta a una diminuita attivazione dell'amigdala in risposta a stimoli emotivi durante stati *mindful* così come in stato di riposo, suggerendo una diminuzione dell'*arousal* emotivo. Tuttavia, sebbene tali risultati siano stati riportati per i principianti della meditazione, sono stati meno consistentemente rilevati nei meditatori esperti. Le attivazioni prefrontali sono spesso potenziate come effetto della meditazione *mindfulness* nei meditatori novizi: per esempio, maggiori risposte della corteccia prefrontale dorsolaterale sono state trovate durante il processamento esecutivo all'interno di un compito Stroop emotivo in individui sani dopo sei settimane di training *mindfulness*. Un'attivazione potenziata della corteccia prefrontale dorsomediale e dorsolaterale è stata anche rilevata quando i partecipanti si aspettavano di vedere immagini negative mentre si impegnavano in uno stato *mindful*. Inoltre, dopo un corso di riduzione dello stress basata sulla *mindfulness*, un'attivazione potenziata nella corteccia prefrontale ventrolaterale in persone che soffrono di ansia è stata trovata quando etichettavano l'effetto di immagini emotive. Al contrario, i meditatori esperti sono stati trovati mostrare attivazione diminuita nelle regioni della corteccia prefrontale mediale. Questo risultato potrebbe essere interpretato come indicante controllo ridotto e maggiore accettazione degli stati affettivi. I risultati sono in linea con l'assunzione che il processo di meditazione *mindfulness* è caratterizzato come regolazione cognitiva attiva nei principianti della meditazione,

¹³ G. DESBORDES et al., *Effects of mindful-attention and compassion meditation training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, non-meditative state*, in «Frontiers in Human Neuroscience», 6, 2012, p. 292.

che hanno bisogno di superare modi abituali di reagire internamente alle proprie emozioni e potrebbero quindi mostrare maggiore attivazione prefrontale. I meditatori esperti potrebbero non usare questo controllo prefrontale. Piuttosto, potrebbero aver automatizzato una posizione accettante verso la loro esperienza e quindi non impegnarsi più negli sforzi di controllo *top-down* ma invece mostrare processamento *bottom-up* potenziato¹⁴.

Negli stadi iniziali del training meditativo, ottenere lo stato meditativo sembra coinvolgere l'uso del controllo attentivo e dello sforzo mentale; quindi, le aree della corteccia prefrontale e parietale laterale sono più attive rispetto a prima del *training*. Questo può riflettere il livello più alto di sforzo spesso trovato quando i partecipanti lottano per ottenere lo stato meditativo negli stadi iniziali. Tuttavia, negli stadi avanzati, l'attività prefrontale-parietale è spesso ridotta o eliminata, ma l'attività della corteccia cingolata anteriore, dello striato e dell'insula rimane. L'analisi della connettività funzionale tra regioni della rete fronto-limbica potrebbe aiutare a elucidare ulteriormente la funzione regolatoria delle regioni di controllo esecutivo. Solo pochi studi hanno incluso tali analisi. Uno studio cross-sezionale sul processamento del dolore nei meditatori ha dimostrato connettività diminuita delle regioni cerebrali esecutive e correlate al dolore, e uno studio su fumatori naive alla *mindfulness* ha dimostrato connettività ridotta tra regioni cerebrali correlate al *craving* durante una condizione *mindfulness* comparata alla visione passiva di immagini correlate al fumo durante il *craving* da sigaretta, suggerendo un disaccoppiamento funzionale delle regioni coinvolte. Un altro studio longitudinale randomizzato ha riportato che persone che soffrono di ansia mostravano un cambiamento da una correlazione negativa tra l'attività delle regioni frontali e quella dell'amigdala prima dell'intervento a una correlazione positiva tra l'attività di queste regioni dopo un intervento *mindfulness*. Perché tale correlazione negativa si verificherà quando le regioni prefrontali *downregolano* l'attivazione limbica, è stato speculato che l'accoppiamento positivo tra l'attività delle due regioni dopo l'intervento *mindfulness* potrebbe indicare che la meditazione coinvolge

¹⁴ A. CHIESA, A. SERRETTI & J.C. JAKOBSEN, *Mindfulness: top-down or bottom-up emotion regulation strategy?* In «Clinical Psychology Review», 33, 2013, pp. 82-96.

il monitoraggio dell'*arousal* piuttosto che una *downregolazione* o soppressione delle risposte emotive, e che potrebbe essere una firma unica della regolazione emotiva *mindful*.

La riflessione trasformativa, infine, attiva i circuiti ippocampali responsabili del consolidamento mnemonico a lungo termine, mentre le pratiche metacognitive coinvolgono la corteccia prefrontale mediale, area cruciale per l'autoconsapevolezza e l'autoregolazione. Secondo la filosofia buddhista, l'identificazione con un concetto statico di "sé" causa distress psicologico. La dis-identificazione da tale concetto statico di sé risulta nella libertà di sperimentare un modo più genuino di essere. Attraverso una meta-consapevolezza potenziata, la meditazione *mindfulness* è pensata facilitare un distacco dall'identificazione con il sé come entità statica e si dice che emerga una tendenza a identificarsi con il fenomeno dello "sperimentare" stesso¹⁵. La rappresentazione del sé alterata è stata investigata con studi di questionario. Gli studi iniziali hanno riportato che il training *mindfulness* è associato a una rappresentazione più positiva del sé, autostima più alta, maggiore accettazione di sé e stili di auto-concetto che sono tipicamente associati con sintomi patologici meno severi. I meditatori sono anche stati mostrati avere punteggi più alti dei non-meditatori su una scala che misura il non-attaccamento: un costrutto che è basato sull'*insight* nella natura costruita e impermanente delle rappresentazioni mentali. Sebbene ci sia molto dibattito sulla sua funzione esatta, una visione diffusa ritiene che la rete di modo *default* sia coinvolta nel processamento auto-referenziale. Questa rete include strutture della linea mediana del cervello, come aree della corteccia prefrontale mediale, corteccia cingolata posteriore, precuneo anteriore e lobulo parietale inferiore. Queste strutture mostrano alta attività durante il riposo, il *mind wandering* e le condizioni di pensiero indipendente dallo stimolo e sono state suggerite supportare meccanismi diversi attraverso cui un individuo può "proiettarsi" in un'altra prospettiva.

Gli studi di risonanza magnetica funzionale hanno investigato l'attività nella rete di modo *default* in associazione con la pratica

¹⁵ Z. JOSIPOVIC, *Neural correlates of nondual awareness in meditation* in «Annals of the New York Academy of Sciences», 1307, 2014, pp. 9-18.

mindfulness. Le regioni della rete di modo default mostravano relativamente poca attività nei meditatori comparati ai controlli attraverso diversi tipi di meditazione, il che è stato interpretato come indicante processamento auto-referenziale diminuito¹⁶.

4. L'analisi

La convergenza tra *prosochē* e *mindfulness*, pur mantenendo le specificità di ciascun approccio, apre prospettive inedite per una riforma profonda dell'educazione occidentale. Non si tratta semplicemente di importare tecniche orientali nella scuola europea, ma di riscoprire le radici contemplative della nostra stessa tradizione culturale, dalle scuole filosofiche antiche alla tradizione monastica medievale, fino alle pedagogie alternative del Novecento. *L'epoché del giudizio*, caratteristica comune a entrambi gli approcci, incrementa l'apertura cognitiva contrastando i pregiudizi che ostacolano l'apprendimento autentico. La presenza corporea sviluppa quell'attenzione sostenuta che è premessa indispensabile per ogni forma di conoscenza profonda. L'ascolto contemplativo, che integra dimensione cognitiva ed emotiva, facilita quella comprensione ermeneutica che Gadamer poneva al centro di ogni autentico processo educativo.

Sul piano socio-emotivo, i benefici sono altrettanto significativi. La riduzione dell'ansia da prestazione libera energie psichiche che possono essere investite nell'apprendimento creativo piuttosto che nella difesa dall'insuccesso. Il miglioramento dell'empatia e delle competenze relazionali trasforma l'aula da spazio di competizione in comunità di apprendimento. Lo sviluppo della resilienza e dell'adattabilità cognitiva prepara gli studenti ad affrontare la complessità e l'incertezza che caratterizzano il mondo contemporaneo. Le implicazioni più profonde di questo approccio sono di natura filosofico-pedagogica. La riscoperta della dimensione contemplativa nell'educazione occidentale rappresenta infatti un'alternativa radicale al modello tecnocratico dominante. Non si tratta di aggiungere qualche

¹⁶ J.A. BREWER et al., *Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 108, 2011, pp. 20254-20259.

pratica meditativa ai curricula esistenti, ma di ripensare integralmente il senso dell'educare a partire da quella che potremmo chiamare, con Levinas, l'infinito che si presenta nel volto dell'altro. L'integrazione tra saggezza antica e pedagogie contemporanee non è operazione archeologica ma gesto di resistenza alla riduzione tecnica dell'umano. In un'epoca che ha dimenticato la differenza tra sapere e informazione, tra formazione e addestramento, tra educazione e istruzione, il recupero della *prosochē* rappresenta un tentativo di restituire profondità e senso all'esperienza formativa.

5. Oltre il dualismo mente-corpo

Il superamento del dualismo mente-corpo nella didattica non è questione metodologica ma antropologica. Si tratta di riconoscere che l'essere umano non è macchina cognitiva ma esistenza incarnata, e che l'apprendimento autentico coinvolge sempre l'intera persona nella sua unità psicosomatica. Questo significa progettare spazi educativi che tengano conto della corporeità, elaborare pratiche didattiche che integrino movimento e riflessione, sviluppare forme di valutazione che rispettino la complessità dell'esperienza di apprendimento.

La fondazione fenomenologica della didattica esperienziale, infine, offre un'alternativa rigorosa tanto all'empirismo ingenuo quanto al costruttivismo relativista. Contro l'empirismo, la fenomenologia mostra che non esistono dati puri ma sempre già interpretati dalla struttura intenzionale della coscienza. Contro il costruttivismo, afferma che l'interpretazione non è arbitraria ma guidata dalle strutture universali dell'esperienza vissuta. È possibile che impegnare il cervello nella *mindfulness* influenzi la struttura cerebrale inducendo ramificazione dendritica, sinaptogenesi, mielinogenesi o persino neurogenesi adulta. Alternativamente, è possibile che la *mindfulness* influenzi positivamente la regolazione autonoma e l'attività immunitaria, il che può risultare in preservazione neuronale, restauro e inibizione dell'apoptosi¹⁷. È ben noto che le tecniche basate sulla

¹⁷ R.J. DAVIDSON & B. S. MCEWEN, *Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being*, in «Nature Neuroscience», 15, 2012, pp. 689-695.

mindfulness sono altamente efficaci nella riduzione dello stress, ed è possibile che tale riduzione dello stress possa mediare cambiamenti nella funzione cerebrale. Lo stress può portare a cambiamenti funzionali e strutturali nel cervello in modo che è adattivo sotto circostanze normali ma può portare a danni quando lo stress è eccessivo. L'evidenza suggerisce che la vulnerabilità alla plasticità cerebrale indotta dallo stress è prominente nella corteccia prefrontale, nell'ippocampo, nell'amigdala e in altre aree associate con memorie correlate alla paura e comportamenti auto-regolatori. Le interazioni tra queste regioni cerebrali determinano se le esperienze di vita portano ad adattamento di successo o mal-adattamento e salute mentale e fisica compromessa. Il *training mindfulness* è stato mostrato potenziare la densità della materia grigia nell'ippocampo. Inoltre, dopo il *training mindfulness*, le riduzioni nello stress percepito correlano con riduzioni nella densità della materia grigia dell'amigdala. Questi risultati suggeriscono che la meditazione *mindfulness* potrebbe essere un potenziale intervento e strategia di prevenzione¹⁸.

Questa trasformazione paradigmatica richiede una rifondazione epistemologica dell'educazione che parta dal riconoscimento della natura olistica dell'essere umano. L'esperienza educativa deve essere ripensata come processo di emergenza del senso attraverso l'incontro tra soggettività incarnate, dove il sapere non è mai puro contenuto mentale ma sempre configurazione esistenziale che modifica l'essere stesso di chi apprende. La *prosoché* pedagogica inaugura così uno spazio educativo dove la dimensione cognitiva, emotiva, corporea e spirituale dell'esistenza umana possono finalmente integrarsi in un'unità dinamica che rispetti la complessità dell'esperienza vissuta.

6. Il nuovo ruolo del docente e dello studente

Il docente, in questo nuovo paradigma, non è più dispensatore di conoscenze precostituite ma facilitatore di processi di scoperta, accompagnatore discreto nel cammino di auto-rivelazione che ogni

¹⁸ B.K. HÖLZEL et al., *Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala*, in «Social Cognitive and Affective Neuroscience», 5, 2010, pp. 11-17.

autentico apprendimento comporta. La sua presenza non è tecnica ma esistenziale, non funzionale ma testimoniante. Egli incarna quella qualità di attenzione che la *prosochē* antica chiamava “vigilanza del cuore” e che le neuroscienze contemporanee riconoscono come condizione necessaria per l’attivazione dei circuiti neurali dell’apprendimento profondo. La sua competenza non si misura nella padronanza di metodologie ma nella capacità di creare quello spazio di silenzio gravido di possibilità dove l’incontro con il sapere può avvenire come evento trasformativo. Lo studente, a sua volta, non è più ricettore passivo di informazioni ma soggetto attivo di un processo di auto-formazione che coinvolge tutte le dimensioni della sua esistenza. Il suo corpo non è ostacolo all’apprendimento ma medium privilegiato di conoscenza, le sue emozioni non sono disturbi del processo cognitivo ma ingredienti essenziali della comprensione, la sua spiritualità non è dimensione privata da relegare fuori dall’aula ma orizzonte di senso che dona significato all’intero percorso formativo. L’apprendimento diventa così processo di individuazione nel senso junghiano, cammino verso l’integrazione delle parti scisse della personalità attraverso l’incontro con il sapere come alterità che interpella e trasforma.

7. L’ambiente educativo come spazio fenomenologico

L’ambiente educativo stesso deve essere ripensato come spazio fenomenologico dove l’architettura, l’illuminazione, i materiali didattici, l’organizzazione temporale concorrono a creare quella qualità atmosferica che favorisce l’emergenza della presenza contemplativa. Gli spazi devono respirare, i tempi devono dilatarsi, i ritmi devono accordarsi ai tempi interiori della maturazione piuttosto che alle esigenze produttivistiche del sistema. L’aula diventa così tempio laico della conoscenza, luogo dove il sacro dell’apprendimento può manifestarsi nella sua pienezza. La valutazione, in questo contesto, non può più essere misurazione quantitativa di prestazioni standardizzate ma riconoscimento qualitativo di processi di crescita che rispetti la singolarità irripetibile di ogni percorso formativo. Essa diventa arte maieutica di far emergere le potenzialità latenti, pratica

ermeneutica di interpretazione dei segni di trasformazione, accompagnamento discreto nei processi di auto-consapevolezza. Il voto lascia il posto al racconto, il giudizio alla testimonianza, la classificazione al riconoscimento della dignità ontologica di ogni esistenza in cammino.

Il curriculum stesso deve essere liberato dalla tirannia della frammentazione disciplinare per ritrovare l'unità originaria del sapere come forma di vita. Le discipline non sono compartimenti stagni ma prospettive diverse sull'unica realtà dell'esistenza umana nel mondo. La matematica rivela l'armonia segreta del cosmo, la letteratura dischiude i paesaggi dell'anima, la storia racconta il dramma della libertà umana alle prese con il peso del tempo, le scienze svelano i meccanismi della vita che ci abita e ci supera. Ogni sapere particolare trova il suo senso ultimo nell'orizzonte di quella saggezza integrale che gli antichi chiamavano filosofia e che noi potremmo chiamare educazione alla pienezza dell'umano.

8. Tecnologia e formazione nella riforma integrale

La tecnologia, in questo paradigma, non è né demonizzata né idolatrata ma integrata come strumento al servizio dell'umanesimo integrale. Essa può diventare amplificatore delle potenzialità umane purché rimanga subordinata alla logica della presenza piuttosto che della prestazione, della relazione piuttosto che dell'efficienza, dell'incontro piuttosto che della manipolazione. I dispositivi digitali possono diventare finestre sul mondo e ponti tra le coscienze, purché rimangano mezzi trasparenti che non si sostituiscono all'esperienza diretta ma la arricchiscono e la prolungano. La formazione dei docenti diventa così cammino di iniziazione alla presenza, percorso di maturazione umana oltre che professionale. Non basta conoscere le neuroscienze dell'apprendimento o padroneggiare le tecniche della *mindfulness*: occorre incarnare quella qualità di essere che sola può trasmettere se stessa attraverso il contagio esistenziale. Il maestro, nel senso alto del termine, è colui che ha fatto esperienza della trasformazione che propone, che conosce dall'interno i processi di crescita che accompagna, che sa attendere i tempi dell'altro perché ha

imparato ad attendere i propri. La sua autorevolezza non deriva da certificazioni esterne ma da quella autenticità che si sprigiona da una vita vissuta nella ricerca del senso.

Questa rivoluzione copernicana dell'educazione non può compiersi attraverso riforme calate dall'alto ma solo attraverso una conversione molecolare che parta dai soggetti stessi dell'educazione. Ogni insegnante che sceglie la via della presenza contemplativa, ogni studente che si apre alla possibilità della trasformazione autentica, ogni genitore che accompagna i figli nel rispetto dei loro tempi interiori, ogni dirigente che orienta la propria istituzione verso la qualità umana piuttosto che verso la quantità prestazionale, contribuisce a tessere quella rete di resistenza spirituale che può far germogliare il nuovo paradigma educativo dal basso. Il coraggio richiesto non è quello dell'eroe che compie gesti eclatanti, ma quello più umile e quotidiano di chi sceglie di essere presente nella propria vita e nella vita dell'altro, di chi preferisce la qualità dell'incontro alla quantità delle prestazioni, di chi sa che ogni atto educativo autentico è anche atto politico nel senso più nobile del termine, perché contribuisce a costruire quella polis dell'umano dove ogni persona può fiorire secondo le proprie possibilità più profonde.

9. Conclusioni

La *prosochē* pedagogica si rivela così essere molto più di una metodologia didattica: essa è filosofia di vita applicata all'educazione, spiritualità laica incarnata nella pratica quotidiana dell'insegnamento e dell'apprendimento, forma di resistenza all'omologazione tecnocratica che minaccia di ridurre l'*humanum* a mero funzionamento. Essa mantiene accesa la fiamma dell'umano in un'epoca che rischia di spegnerla sotto la cenere dell'efficientismo e del produttivismo.

In questo senso, la convergenza tra antica sapienza stoica e neuroscienze contemporanee non è casualità ma necessità storica. In un momento in cui l'umanità si trova di fronte a sfide epocali che richiedono non solo competenze tecniche ma soprattutto saggezza esistenziale, l'educazione deve ritrovare la sua vocazione originaria di formazione integrale della persona. Le neuroscienze ci mostrano

che il cervello umano è plastico, che può modificarsi attraverso l'esperienza, che l'apprendimento più profondo avviene quando tutte le dimensioni dell'essere sono coinvolte. La filosofia antica ci ricorda che questa plasticità deve essere orientata verso la fioritura dell'umano piuttosto che verso la sua instrumentalizzazione.

La meditazione *mindfulness*, con i suoi effetti documentati sulla neuroplasticità, sulla regolazione emotiva, sul controllo attentivo e sulla consapevolezza di sé, fornisce il ponte empirico tra questi due mondi apparentemente distanti. Essa dimostra scientificamente quello che i saggi antichi sapevano per esperienza diretta: che l'essere umano può trasformarsi, che questa trasformazione coinvolge simultaneamente corpo, mente e spirito, che l'educazione autentica è sempre auto-educazione guidata dalla presenza sapiente di chi ha percorso per primo il cammino.

Ma la *mindfulness* da sola non basta se non si radica in una visione antropologica ed etica che le dia senso e direzione. È qui che la *prosochē* antica apporta il suo contributo insostituibile, ricordandoci che l'attenzione contemplativa non è fine a se stessa ma via verso la saggezza, che la presenza non è tecnica ma atteggiamento esistenziale, che la trasformazione personale non può essere separata dalla responsabilità verso l'altro e verso il mondo.

Questa nuova fenomenologia educativa che qui si propone vuole essere contributo a quella che Morin chiamava "riforma del pensiero", necessaria per affrontare la complessità del mondo contemporaneo. Essa non pretende di essere la soluzione di tutti i problemi educativi, ma vuole offrire un orizzonte di senso e una direzione di marcia per tutti coloro che credono ancora nella possibilità di un'educazione che formi persone integrali piuttosto che funzioni sistemiche.

Il cammino è lungo e irto di difficoltà. La resistenza del sistema tecnocratico dominante, l'inerzia delle istituzioni, la paura del cambiamento, la mancanza di risorse adeguate sono ostacoli reali che non possono essere sottovalutati. Ma la posta in gioco è troppo alta per arrendersi: si tratta del futuro stesso dell'umano, della possibilità che le nuove generazioni crescano in un mondo che sappia ancora riconoscere e coltivare la dignità ontologica di ogni persona.

La scommessa della *prosochē* pedagogica è che sia ancora possibile un'educazione che non tradisca la propria etimologia originaria,

che continui a “condurre fuori” l’essere umano dalle proprie limitazioni verso la pienezza delle proprie possibilità. Un’educazione che sia insieme memoria del passato e promessa del futuro, fedeltà alla tradizione e apertura all’innovazione, custodia dell’essenziale e creatività del possibile. Un’educazione che sappia ancora stupirsi di fronte al mistero dell’apprendimento e che conservi la capacità di trasmettere quello stupore alle generazioni che vengono.

Solo così l’educazione può tornare ad essere ciò che per sua natura è chiamata ad essere: non addestramento alla funzionalità sistemica ma iniziazione al mistero dell’esistenza, non produzione di risorse umane ma cura della fioritura dell’umano in tutta la sua fragile e preziosa unicità. Questa nuova fenomenologia educativa rappresenta la possibilità concreta di una rigenerazione dell’umano attraverso l’educazione, dove la *prosochē* antica e la *mindfulness* contemporanea si incontrano per dare vita a una pedagogia della trasformazione che sia insieme scientificamente fondata e spiritualmente ispirata, rigorosamente empirica e profondamente umanistica.

È questo l’augurio e l’impegno che emerge da queste riflessioni: che la scuola possa tornare ad essere casa dell’umano, luogo dove ogni persona può imparare l’arte difficile e meravigliosa di diventare se stessa in relazione con gli altri e con il mondo. Dove l’apprendimento torni ad essere avventura dello spirito oltre che acquisizione di competenze, dove l’insegnamento sia testimonianza di vita prima che trasmissione di contenuti, dove l’educazione realizzi finalmente la sua promessa più antica e sempre nuova: far fiorire l’umano che è in ciascuno di noi.

In definitiva, la didattica esperienziale potenziata dalla *prosochē* rappresenta qualcosa di più di una metodologia innovativa: costituisce una forma di resistenza spirituale alla riduzione tecnica dell’umano, un tentativo di preservare e coltivare quella dimensione contemplativa senza la quale l’uomo rischia di perdere se stesso nella febbre dell’agire per l’agire. È risposta a quella crisi della presenza che caratterizza il nostro tempo, invito a ritrovare il senso del limite e della misura in un’epoca di smisuratezza, via verso quella che Simone Weil chiamava “attenzione” come forma suprema di preghiera laica.

Bibliografia

- Brewer J. A. et al., *Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 108, 2011, pp. 20254-20259.
- Chiesa A., Serretti A. & Jakobsen J. C., *Mindfulness: top-down or bottom-up emotion regulation strategy?* In «Clinical Psychology Review», 33, 2013, pp. 82-96.
- Davidson R. J. & McEwen B. S., *Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being*, in «Nature Neuroscience», 15, 2012, pp. 689-695.
- Desbordes, G., et al. (2012). *Effects of mindful-attention and compassion meditation training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, non-meditative state*, in «Frontiers in Human Neuroscience», 6, 2012, article 292, pp. 1-15.
- Epitteto, *Manuale*, BUR Rizzoli, Milano 2020.
- Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano 2021.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018.
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2019.
- Hölzel B. K. et al., *Neural mechanisms of symptom improvements in generalized anxiety disorder following mindfulness training*, in «NeuroImage: Clinical», 2, 2013, pp. 448-458.
- Hölzel B. K. et al., *Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala*, in «Social Cognitive and Affective Neuroscience», 5, 2010, pp. 11-17.
- Iannaccone A. et al., *Educational practices in motion: a scoping review of embodied learning approaches in school*, in «Frontiers in Education», 10, Articolo 1568744. doi: 10.3389/educ.2025.1568744.
- Josipovic Z., *Neural correlates of nondual awareness in meditation*, in «Annals of the New York Academy of Sciences», 1307, 2014, pp. 9-18.
- Lutz A., Slagter H. A., Dunne J. D. & Davidson R. J., *Attention regulation and monitoring in meditation*, in «Trends in Cognitive Sciences», 12, 2008, pp.163-169.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2021.
- Mezirow J., *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2020.
- Tang Y.Y., Hölzel B. K. & Posner M. I., *The neuroscience of mindfulness meditation*, in «Nature Reviews Neuroscience», 16, 2015, pp. 213-225.

- Tang Y. Y. & Posner M. I., *Training brain networks and states*, in «Trends in Cognitive Sciences», 18, 2014, pp. 345-350.
- Tang Y. Y. et al., *Short-term meditation induces white matter changes in the anterior cingulate*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 107, 2010, pp. 15649-15652.
- Tang Y. Y. et al., *Short-term meditation training improves attention and self-regulation*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 104, 2007, pp. 17152-17156.

Verso una pedagogia dell'esperienza religiosa: orizzonti e prospettive nel dibattito accademico italiano

Towards a pedagogy of religious experience: horizons and perspectives in Italian academic debate

Andrea Porcarelli

Università di Padova

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

Anno IV | N.6

Sommario

Il contributo ricostruisce alcuni recenti sviluppi della ricerca pedagogica sull'esperienza religiosa, con particolare attenzione a un Dossier pubblicato su Nuova Secondaria Ricerca e a uno *Special Issue* della rivista internazionale *Religions*. Entrambe le iniziative, caratterizzate da una forte impronta pedagogica e da un orientamento interculturale e interreligioso, testimoniano un rinnovato interesse accademico per il rapporto tra religiosità e processi formativi. Si delinea così lo statuto emergente di una pedagogia religiosa, ancora in cerca di consolidamento epistemologico e di pieno riconoscimento nei percorsi universitari, tanto statali quanto pontifici. In tal senso, essa si colloca “tra il già e il non ancora”: un campo promettente, ma ancora in attesa di spazi istituzionali adeguati per dispiegare il suo potenziale educativo e formativo.

Parole chiave

Pedagogia religiosa, Esperienza religiosa; Interculturalità; Interdisciplinarietà; Formazione:

Abstract

This article outlines recent developments in pedagogical research on religious experience, focusing on a Dossier published in *Nuova Secondaria Ricerca* and a Special Issue of the international journal *Religions*. Both initiatives, marked by a strong pedagogical orientation and an intercultural and interreligious perspective, highlight a renewed academic interest in the relationship between religiosity and educational processes. They also contribute to the emerging definition of religious pedagogy, which still requires epistemological consolidation and broader recognition within state and pontifical university curricula. In this sense, religious pedagogy stands “between the already and the not yet”: a promising field, still awaiting adequate institutional frameworks to unfold its educational and formative potential.

Keywords

Religious pedagogy; Religious experience; Interculturality; Interdisciplinarity; Education.

@ Corresponding author: andrea.porcarelli@unipd.it

Lo scenario attuale in cui si colloca la riflessione sulle dimensioni religiose dell'esistenza e della società è contrassegnato da dinamismo e complessità: identità e tradizioni religiose diverse entrano in contatto sempre più frequentemente e ciò rende urgente promuovere un dialogo sereno e costruttivo. Tale esigenza richiama la logica di una *paideia* del “vivere insieme”, già presente nel *Rapporto Delors* all'UNESCO e oggi ancor più evidente alla luce degli orizzonti de-

lineati dal *Rapporto UNESCO* del 2021¹⁹. Una forte consapevolezza sul ruolo costruttivo che possono avere le religioni in questo processo – specialmente a fronte dei drammatici conflitti attualmente in corso – è stata espressa dagli estensori dell’*Appello interreligioso alle Istituzioni Italiane, ai cittadini e ai credenti in Italia*, pubblicato il 29 agosto 2025 sui siti delle principali istituzioni religiose cristiane, ebraiche e islamiche presenti in Italia²⁰.

Al di là dell’azione specifica delle comunità religiose, va messo in evidenza anche il compito della comunità scientifica: favorire la comprensione reciproca, elaborare categorie interpretative generative, aprire spazi di dialogo culturale fondati sulla ragionevolezza argomentativa piuttosto che su contrapposizioni ideologiche. In questa prospettiva, le scienze delle religioni sono chiamate a consolidare un approccio capace di liberarsi da eventuali incrostazioni ideologiche ereditate dal passato, per porsi come ambito di ricerca rigoroso e culturalmente fecondo. Parallelamente, anche il dibattito sugli insegnamenti religiosi – e in particolare sull’Insegnamento della religione cattolica (IRC) in Italia – ha conosciuto negli ultimi anni un rinnovato vigore, arricchendosi di prospettive dialogiche e pluraliste (Porcarelli, 2022).

È in questo contesto che intendiamo proporre una riflessione sul processo in atto, che in Italia sta portando a delineare con maggiore chiarezza gli spazi di una *Pedagogia della religiosità* (o meglio, *Pedagogia dell’esperienza religiosa*). Il primo passo del nostro itinerario di ricerca prende in esame i possibili spazi che le scienze pedagogiche in genere possono trovare nell’ambito delle scienze delle religioni.

¹⁹ International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO 2021. Visibile all’URL: https://unesdoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf (consultato il 31 maggio 2025).

²⁰ L’appello è stato firmato da: Noemi Di Segni - Presidente dell’Unione delle Comunità Ebraiche Italiane (UCEI); Yassine Lafram – Presidente dell’Unione delle Comunità Islamiche d’Italia (UCOII); Abu Bakr Moretta – Presidente del Comunità Religiosa Islamica Italiana (COREIS); Naim Nasrollah - Presidente della Moschea di Roma; Imam Yahya Pallavicini – Comunità Religiosa Islamica Italiana (COREIS); Cardinale Matteo Maria Zuppi – Presidente della Conferenza Episcopale Italiana (CEI). Si può leggere sul sito della CEI, all’URL: <https://www.chiesacattolica.it/appello-interreligioso-rivolto-alle-istituzioni-italiane-ai-cittadini-e-ai-credenti-in-italia/> (consultato il 31 maggio 2025).

1. Quali spazi per la pedagogia nell'ambito delle scienze delle religioni?

Le *scienze delle religioni* si costituiscono, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, nel solco delle grandi correnti illuministe e positiviste, attraverso l'affermarsi della Storia comparata delle religioni e della Sociologia religiosa. Le prime ricerche furono animate dall'idea di poter risalire a un nucleo originario delle credenze primitive (cfr. Tylor, Frazer), mentre la sociologia delle origini mostrava con chiarezza l'influsso di Comte e Spencer, poi sviluppato da Durkheim nella sua analisi delle forme elementari della vita religiosa (Durkheim, 1912/2055). Contemporaneamente la psicologia della religione apriva prospettive nuove, tra la valorizzazione della singolarità dell'esperienza individuale (James, 1902/2022), la lettura critica freudiana che assimilava pratiche religiose a dinamiche nevrotiche (Freud, 1927/2015), e la visione junghiana degli archetipi come costellazioni simboliche fondamentali (Jung, 1954/1977). A queste si affiancarono l'antropologia religiosa e gli approcci fenomenologici, che portano al configurarsi di una *Fenomenologia delle religioni*, di impianto interdisciplinare, che avrà una profonda influenza anche su alcune delle scienze delle religioni che già si erano consolidate, come ad esempio gli studi di Mircea Eliade (1957 / 1998), che ha dedicato molte energie alla descrizione delle diverse dimensioni dell'*homo religiosus*, sia segnalando le innumerevoli tracce che questi ha lasciato nella storia, sia cercando di darne una lettura più strettamente fenomenologica.

Nel corso del Novecento, si è progressivamente affermata una maggiore apertura dialogica. Emblematico, in sociologia, il percorso di Peter Berger che fu a suo tempo sostenitore del paradigma della “secolarizzazione”²¹ e che negli ultimi anni si è progressivamente spostato verso posizioni di altro tipo, riconoscendo la necessità di superare le sue stesse posizioni giovanili:

21 In sociologia, si intende per “secolarizzazione” la progressiva e inarrestabile perdita di significato e di presenza della dimensione religiosa nello spazio di vita pubblica (per rilegarla – al più – nella dimensione privata di un mondo sempre più “disincantato”).

In the early phase of my work in the sociology of religion I assumed the validity of what was then called secularization theory. Its basic idea was quite simple: Modernity necessarily brings about a decline of religion. I was not alone in this: The theory, in one formulation or another, was assumed by nearly everyone studying religion in the modern world (...). There were indeed facts that supported the notion of secularization, but, in retrospect, we misinterpreted these facts. Our main mistake was that we misunderstood pluralism as just one factor supporting secularization; in fact, pluralism, the co-existence of different worldviews and value systems in the same society, is the major change brought about by modernity for the place of religion both in the minds of individuals and in the institutional order. This may or may not be associated with secularization, but it is independent of it. It does indeed constitute a challenge to religious faith, but it is a different challenge from that of secularity²².

Oggi, a oltre un secolo dall'avvio di questi studi, è diffusa la consapevolezza che ogni fenomeno religioso vada compreso nella sua *specificità esperienziale* e non solo nei suoi aspetti storici, sociali o economici. Ciò si potrebbe applicare alla stessa espressione che abbraccia l'insieme di tali scienze, nota Giovanni Filoramo (2004), per cui l'espressione *Scienze delle religioni* “conserva intatta la sua ambiguità o, se si preferisce, la sua polivalenza semantica, in cui, in seguito a un dibattito ormai secolare, si sono sedimentati strati semantici diversi, non sempre facilmente identificabili e che, comunque, per essere opportunamente decodificati, richiedono di volta in volta un'adeguata contestualizzazione storiografica che li ricollegli alla storia degli studi delle differenti tradizioni culturali”²³.

Il problema, dal nostro punto di vista, è che – pur a fronte di una sempre più ampia apertura interdisciplinare (Filoramo e Prandi, 2001; Filoramo, 2022), nessuno dei principali testi che raccolgono l'insieme delle scienze delle religioni dedica ancora uno spazio specifico alla *Pedagogia religiosa* e la stessa presenza di tale espressione in volumi ad essa specificamente dedicati è molto

²² P. L. BERGER, *The Many Altars of Modernity. Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*, De Gruyter, Boston/Berlin 2014, p. IX.

²³ Ivi, p. 130.

rara²⁴. Questa carenza non dipende soltanto dall'orientamento delle scienze delle religioni, ma anche da una certa riluttanza della pedagogia accademica, che per lungo tempo ha trascurato le dimensioni religiose, talvolta considerate tematiche "imbarazzanti" o marginali nel quadro delle università statali (Porcarelli, 2018). Il fatto che a livello ecclesiale o nell'ambito delle singole denominazioni religiose vi sia un'attenzione specifica (ed anche una pubblicistica) alle questioni educative non è necessariamente un elemento tale da modificare questa percezione, sia perché tali riflessioni vengono per lo più trascurate anche dagli stessi pedagogisti, sia perché nell'ambito delle scienze delle religioni vengono considerate come riflessioni integrate nelle diverse tradizioni teologiche, che per giunta non si configurano nemmeno come pedagogia religiosa, esplicitamente considerata, ma rientrano nel campo della teologia pastorale o della catechetica.

Ne deriva una sfida aperta: se le scienze delle religioni dichiarano costantemente la loro vocazione interdisciplinare, spetta ai pedagogisti raccogliere questa opportunità e rilanciare una pedagogia dell'esperienza religiosa che sappia rivendicare dignità scientifica e capacità dialogica. Solo così sarà possibile contribuire a un confronto più ampio e fecondo con le altre discipline del settore, offrendo categorie interpretative e modelli educativi all'altezza della complessità contemporanea.

2. Un dibattito che si rianima: la nascita del Gruppo SIPED

La pedagogia accademica italiana, per oltre mezzo secolo, ha sostanzialmente ignorato le tematiche connesse alla religione e all'educazione religiosa, con poche eccezioni, peraltro collocabili in tempi relativamente recenti. Le ragioni di tale prolungato silenzio meritano certamente di essere approfondite; a questo riguardo risultano particolarmente pertinenti le considerazioni avanzate da Maria Teresa Moscato:

²⁴ Citiamo, fra tutti, il testo di U. HEMEL, *Introduzione alla pedagogia religiosa*, tr. it. Queriana, Brescia 1990.

A mio parere, il silenzio in tema di religione e di educazione religiosa dipende, per un verso, dalle specifiche censure e dai riduzionismi che colpiscono la religione e la religiosità umana, come oggetti di ricerca, nell'intero orizzonte delle scienze umane e sociali, orizzonte in cui i riduzionismi sono anche più importanti delle censure effettive. La specifica censura pedagogica dipende inoltre, per un altro verso, dalla configurazione assunta dalla pedagogia contemporanea, all'interno del paradigma delle scienze dell'educazione, che è divenuto progressivamente prevalente a partire dagli anni Settanta del secolo scorso²⁵.

Un rinnovato interesse per le tematiche legate alla religione e all'educazione religiosa in ambito pedagogico comincia a manifestarsi solo con l'inizio del XXI secolo. Un segnale particolarmente significativo è rappresentato dal numero monografico della rivista *Studi sulla formazione*, curato da Franco Cambi nel 2011²⁶. La scelta di riportare tali questioni al centro del dibattito accademico si deve tuttavia soprattutto all'impegno di un gruppo di pedagogisti di diverse università, con centro propulsore nei progetti di ricerca coordinati da Maria Teresa Moscato, sviluppati in collaborazione tra l'Università di Bologna e la Facoltà Teologica dell'Emilia-Romagna. I primi esiti concreti di questo percorso si sono tradotti nell'organizzazione di due convegni a carattere multidisciplinare²⁷, che hanno coinvolto filosofi, teologi, sociologi, psicologi e storici delle religioni, accanto ai pedagogisti, con l'obiettivo di ridefinire i confini di un campo di

²⁵ M.T. MOSCATO, *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*, In: M.T. MOSCATO, R. GATTI, M. CAPUTO, *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012, p. 130.

²⁶ Il volume riporta alcuni contributi su tematiche attinenti le questioni religiose affrontate in ottica pedagogica, che rilanciano – anche in termini problematici – quanto meno l'opportunità di riaprire gli spazi per una riflessione pedagogica sull'esperienza religiosa. Citiamo, ad esempio, i saggi: F. CAMBI, *La religione nella formazione: un paradigma plurale. E attuale?*, in «Studi sulla formazione», 2-2011, pag. 7-17; E. COLICCHI, *Fede religiosa versus pluralismo: un intervento educativo*, in «Studi sulla formazione», 2-2011, pp. 19-38; M. GENNARI, *Oltre l'Aforisma 125. Religione e religiosità nella formazione dell'uomo*, in «Studi sulla formazione», 2-2011, pp. 39-45; C. NANNI, *La religione una risorsa formativa?* in «Studi sulla formazione», 2-2011, pp. 59-73.

²⁷ Oltre al già citato volume a cura di Moscato, Gatti, Caputo, citiamo in particolare il volume: F. ARICI, R. GABBIADINI, M.T. MOSCATO (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, FrancoAngeli, Milano 2014.

studi già consolidato all'interno delle scienze delle religioni, ma ancora poco esplorato nella prospettiva pedagogica, favorendo così un dialogo effettivo tra le varie discipline.

Questi convegni, ma anche la circolazione delle pubblicazioni che ne sono derivate, hanno consentito di chiamare a raccolta un certo numero di colleghi pedagogisti che si sapeva potessero essere sensibili al tema e creare una rete di collegamento che ha consentito – a partire dal 2014 – la costituzione, nell'ambito della SIPED (Società Italiana di Pedagogia), di un gruppo di lavoro denominato “Religiosità e formazione religiosa”, inizialmente coordinato da Maria Teresa Moscato e Pierpaolo Triani (2014-2017) e, dal 2017, da Paola Dal Toso, Pierpaolo Triani e Andrea Porcarelli. Il gruppo è stato ricostituito anche nel 2025, con il coordinamento di Paola Dal Toso, Andrea Porcarelli e Michele Caputo. Va appena sottolineato il fatto che la costituzione di un gruppo di lavoro di questo tipo ha aperto la possibilità di creare momenti di collaborazione strutturata tra colleghi di diverse Università, con l'avvio di ulteriori attività convegnistiche, dossier e “*Special Issues*” su riviste, progetti di ricerca, di cui si dirà brevemente nei paragrafi successivi.

Il gruppo iniziale si è progressivamente ampliato fino a comprendere circa trenta studiosi, afferenti a diverse sedi universitarie distribuite sul territorio nazionale, segnalando così la presenza di un interesse scientifico diffuso e non circoscritto a singoli contesti. In occasione di uno dei primi seminari di lavoro, svoltosi a Piacenza nel 2015, sono stati formalizzati alcuni nuclei problematici di ricerca che, ancora oggi, continuano a costituire il quadro di riferimento teorico e metodologico delle successive iniziative seminariali, dei progetti condivisi e delle linee di convergenza accademica. Essi possono essere articolati nei seguenti interrogativi²⁸ :

1. *Strutturazione formativa dell'esperienza religiosa*: in che modo l'esperienza religiosa si configura all'interno dei processi di formazione della persona? Quali articolazioni essa assume in relazione alle diverse età evolutive e alle differenti condizioni di vita?

²⁸ Nostra rielaborazione del *Documento di lavoro*, predisposto dal Pierpaolo TRIANI, in occasione del Seminario del gruppo “Religiosità e formazione religiosa”, tenutosi a Piacenza il 16 dicembre 2015.

2. *Incidenza educativa e antropologica*: quale ruolo svolge l'esperienza religiosa – e, in particolare, la formazione religiosa – nello sviluppo globale della persona e nei suoi processi di apprendimento e socializzazione?
3. *Dispositivi pedagogici e trasformazioni*: esistono dispositivi formativi peculiari dell'esperienza religiosa (preghiera, ritualità, appartenenza comunitaria)? È possibile individuarne una struttura di base? In che modo i processi di trasformazione di tali dispositivi incidono sia sull'esperienza religiosa sia sulla formazione integrale del soggetto?
4. *Criteri di autenticità transculturale*: è ipotizzabile delineare tratti, validi oltre i confini culturali, in grado di distinguere un'esperienza religiosa "autentica", considerabile come finalità ultima dell'educazione religiosa?
5. *Alfabetizzazione e formazione religiosa*: se la dimensione religiosa appare costitutiva per la comprensione dell'umano, in quale misura è possibile parlare di una necessaria alfabetizzazione religiosa? E in che termini essa può essere distinta da una formazione religiosa in senso proprio?

3. Una prima ricerca empirica con funzione "generativa"

Sulla base di tali interrogativi sono state realizzate ulteriori iniziative di tipo convegnistico, che in parte sono confluite in alcune pubblicazioni, ma anche progetti di ricerca, il primo dei quali si configura come una *ricerca esplorativa* sull'esperienza religiosa, concepita come luogo di vissuti, linguaggi e processi educativi. SCOPO dichiarato di tale ricerca è quello di indagare la fenomenologia dell'esperienza religiosa nel vissuto personale, piuttosto che limitarsi ad analizzare i comportamenti religiosi osservabili, a partire dalla convinzione che la religiosità non sia indagabile fuori e separatamente dal significato che ciascun soggetto conferisce ad essa.

Per realizzare tale obiettivo è stato prima elaborato e poi "tarato" con somministrazioni mirate in più riprese un ampio questionario che consentisse di indicare non solo comportamenti specifici, ma anche orientamenti, vissuti, rappresentazioni, elementi che ca-

ratterizzano l'immaginario culturale delle persone intervistate. Una volta validato il questionario è stato somministrato ad un campione di 2.675 soggetti adulti dichiaratamente religiosi (cattolici) ed un gruppo di confronto di 372 adulti, di varia estrazione dal punto di vista delle convinzioni religiose. Il campione non è rappresentativo, perché è stata privilegiata la scelta di somministrare il questionario in occasioni formative specifiche gestite dagli stessi ricercatori²⁹, ma è significativo ed offre molte informazioni sulle modalità con cui le persone rielaborano elementi significativi della loro formazione religiosa, facendole diventare parte della loro identità personale.

Il volume che presenta i risultati della ricerca³⁰ raccoglie anche gli esiti di un referaggio in itinere che è stato realizzato durante un seminario nazionale di valutazione dei lavori, tenutosi a Bologna nel 2015, con il contributo di 11 studiosi di varie discipline (pedagogisti, sociologi, teologi, storici delle religioni, psicologi) che hanno analizzato e valutato un primo report di ricerca inviato loro in anteprima. Tale referaggio, oltre a consentire di affinare le chiavi di lettura utilizzate per “leggere” i dati della ricerca, ha costituito a sua volta un'occasione di incontro interdisciplinare particolarmente significativa, anche per creare ponti di tipo epistemologico tra differenti discipline interessate agli studi religiosi.

Gli orizzonti di attività del gruppo di lavoro si sono progressivamente allargati, a partire dal dinamismo di molti dei suoi membri, che hanno prodotto diversi contributi in volumi, riviste, miscellanee, contribuendo di fatto a rilanciare il dibattito pedagogico sulla religiosità nella comunità accademica italiana, anche attraverso l'animazione di workshop dedicati al nostro tema durante i convegni nazionali della SIPED³¹. Interessanti anche alcuni sviluppi a livello

²⁹ La scelta di somministrare i questionari in contesti in cui si fosse creato un clima di empatia e di fiducia ci sembrò essenziale, per poter chiedere ai rispondenti un coinvolgimento autentico nella compilazione, che i più hanno trovato – come emerse dalle verbalizzazioni raccolte – un momento significativo per riflettere su se stessi e sulla propria religiosità.

³⁰ M.T. MOSCATO, M. CAPUTO, R. GABBIADINI, G. PINELLI, A. PORCARELLI, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017.

³¹ Ricordiamo in particolare lo spazio dedicato alle tematiche della religiosità durante il Convegno Nazionale SIPED su “La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative”, presso l'università degli Studi di Bari “A. Moro”, 18-19 ottobre 2018, con comunicazioni di Maria Chiara Castaldi, Paola Dal Toso, Silvia Guetta

internazionale, a partire da un articolo di presentazione delle attività del nostro “Research group”, a firma di Pierpaolo Triani e Maria Teresa Moscato³², ma anche relazioni presentate a convegni internazionali³³ da alcuni membri del gruppo.

4. Una collana interdisciplinare con un’anima pedagogica

Tra le iniziative promosse per consolidare una riflessione pedagogica strutturata sulla religiosità – in un’ottica costantemente attenta agli apporti interdisciplinari – si colloca la progettazione di una collana editoriale scientifica e referata, concepita nel pieno rispetto dei criteri di validazione richiesti dalla comunità accademica, così da garantirne la spendibilità sia in sede concorsuale, sia ai fini delle valutazioni comparative e dell’accesso a finanziamenti per la ricerca. In questa prospettiva è maturata la scelta di avviare la collaborazione con FrancoAngeli, editore di comprovato prestigio nel campo delle scienze dell’educazione e riconosciuto come interlocutore qualificato anche in ambiti disciplinari differenti. Un elemento significativo – e oggetto di esplicita condivisione da parte del gruppo promotore – è stata la de-

e Andrea Porcarelli. Ancora più significativo lo spazio di riflessione del Gruppo di lavoro su “Religiosità e formazione religiosa” durante i lavori del Convegno Nazionale SIPED su “La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive”, presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore, 14-15-16 gennaio 2021, in cui il workshop è stato coordinato dai proff. Triani e Porcarelli, con comunicazioni di Rita Casadei, Paola Dal Toso, Carlo Mario Fedeli, Silvia Guetta, Giorgia Pinelli, Andrea Porcarelli, Cristian Simoni, Marcello Tempesta.

³² M.T. MOSCATO and P. TRIANI *Religiosity and education: a report of a working group of the Italian Society of Pedagogy (2014–2016)*, International Studies in Catholic Education, 9 / 2017, pp. 45-57.

³³ Ricordiamo, tra le iniziative di rilievo, la partecipazione al convegno internazionale EARLI 2019, dedicato al tema “Values, Worldviews and Religions in Education: Changing Realities in the City”, in calendario presso l’università di Stoccolma nei giorni 8-11 giugno 2020, posticipato a seguito dell’emergenza Covid e svolto on line nei giorni 9-13 novembre 2020, sono intervenute con relazioni Paola Dal Toso e Alessandra Augelli. Importante anche la relazione tenuta da chi scrive, in qualità di keynote speaker al convegno internazionale dell’EFTRE (European Forum for Teachers of Religious Education), tenutosi a Roma (24-27 agosto 2023) e la comunicazione presentata alla International Winter School “Religious Pluralism Global Challenges”, organizzata in collaborazione da: Università di Padova (FISPPA), Universidad Catolca del Uruguay, Università di Torino, University of Nicosia, e tenuta il 05/11/2024.

cisione di non legarsi a case editrici “di area” cattolica, per due motivi principali. Da un lato, si è inteso evitare il rischio di autoreferenzialità o di marginalizzazione in un circuito ristretto, in cui la produzione di matrice cattolica può circolare agevolmente, ma viene talora svalutata o trascurata in più ampie ricognizioni bibliografiche. Dall’altro, si è voluto garantire la massima apertura culturale e religiosa, così da favorire la partecipazione di studiosi appartenenti a differenti tradizioni e aree disciplinari, che avrebbero potuto essere scoraggiati dal conferire i propri contributi in una sede editoriale chiaramente riconducibile a un orientamento confessionale specifico.

Da queste premesse è nata la collana *L’esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari*, che – come si legge nella presentazione editoriale – “intende rispondere a bisogni sociali di conoscenza e comprensione reciproca, sul tema dell’esperienza religiosa, nell’orizzonte del pluralismo religioso e del multiculturalismo crescente. La scommessa è che il confronto rispettoso e razionale induca maggiore consapevolezza di sé in ogni tradizione, e che quindi possa potenziare la dimensione formativa di ogni esperienza religiosa”³⁴. L’interdisciplinarietà, dunque, non è soltanto una scelta metodologica, ma una necessità intrinseca alla complessità del fenomeno religioso, che richiede il dialogo tra diverse scienze delle religioni e trova, al tempo stesso, nella riflessione pedagogica un luogo di sintesi privilegiato.

Il progetto editoriale, in questi primi anni di vita della collana, si è articolato lungo tre direzioni: quella degli *studi e ricerche di area pedagogica*, a partire dalla ricerca empirica sopra citata³⁵, ma includendo anche i volumi scaturiti da convegni di studio³⁶ che hanno

³⁴ https://francoangeli.it/ricerca/Ricerca_Collana_Libri.aspx?Collana=1061 (Consultato il 1 giugno 2025). Condirettori della collana sono – fin dalla sua fondazione - i proff. Maria Teresa Moscato e Andrea Porcarelli (pedagogisti) e Roberto Cipriani (sociologo), ai quali si sono aggiunti in un secondo tempo i proff. Michele Caputo (pedagoga) e Salvatore Abruzzese (sociologo). Anche il Comitato scientifico è interdisciplinare e coinvolge pedagogisti attenti al tema religioso, sociologi della religione, filosofi della religione, teologi.

³⁵ M.T. MOSCATO, M. CAPUTO, R. GABBIADINI, G. PINELLI, A. PORCARELLI, *L’esperienza religiosa* ..., cit.

³⁶ Citiamo, in particolare, due volumi: P. DAL TOSO, D. LORO (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, FrancoAngeli, Milano 2017;

chiamato a raccolta esponenti significativi del mondo accademico italiano, che – in genere – hanno anche aderito al Gruppo di ricerca SIPEd di cui si è detto sopra. Tra i testi di area sociologica va citato il volume che delinea il quadro religioso nella Cina comunista³⁷, ma anche lo studio di Nancy Tatom Ammerman sulle trasformazioni e i mutamenti della religiosità nella vita quotidiana³⁸.

Per l'area psicologica si è inizialmente provveduto alla traduzione in lingua italiana di un bel testo scritto da Fowler, un pastore metodista e psicologo di chiara fama³⁹ (ancora inedito nella nostra lingua), che ripercorre gli stadi di sviluppo psichico delineati da Erickson per stabilire un correlato, rispetto ad essi, nella crescita della personalità religiosa. Interessante anche la proposta di un “classico” della psicologia della religione⁴⁰.

Un significativo filone di ricerca che ha trovato spazio nella collana è quello del *rapporto tra dimensione religiosa ed espressione artistica*⁴¹, che ha una sua nobile e lunga tradizione in ambito teologico (ci riferiamo alla *Teologia dell'arte sacra*), ma che ancora non era stato significativamente esplorato in prospettiva pedagogica. Interessante anche lo studio monografico di Laura Cavana sull'esperienza religiosa buddhista⁴², riletta con profonda sensibilità pedagogica e quello di Maria Teresa Moscato dedicato a S. Agostino⁴³

M. CAPUTO (a cura di), *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano 2018; M. CAPUTO (a cura di), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2022.

³⁷ F. YANG, *La religione nella Cina comunista. Dalla sopravvivenza al risveglio*, FrancoAngeli, Milano 2020 (a cura di E. C. Del Re).

³⁸ N. T. AMMERMAN, *Tribù spirituali e narrazioni del sacro*, FrancoAngeli, Milano 2024.

³⁹ J. W. FOWLER, *Diventare adulti, diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, FrancoAngeli, Milano 2017 (a cura di R. Gabbiadini e M.T. Moscato).

⁴⁰ T. FLOURNOY, *La psicologia della religione. Principi, ricerche, prospettive*, FrancoAngeli, Milano 2021.

⁴¹ Citiamo in particolare i volumi: M. CASADEI TURRONI MONTI, C. RUINI (a cura di), *Musica ed esperienza religiosa. Un'ipotesi di ricerca tra musicologia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2017; M. CAPUTO, G. PINELLI (a cura di), *Arte, religiosità, educazione. Esplorazioni e percorsi*, FrancoAngeli, Milano 2018.

⁴² L. CAVANA, *La via del Buddhismo. Un cammino verso il risveglio*, FrancoAngeli, Milano 2020.

⁴³ M. T. MOSCATO, *“Un abisso invoca l'abisso”. Esperienza religiosa e educazione in Agostino*, FrancoAngeli, Milano 2022.

di cui vengono rilette con grande sensibilità pedagogica non solo le opere tradizionalmente considerate “educative” (il *De magistro* e il *De catechizandis rudibus*), ma anche gli elementi dell’autobiografia formativa che si colgono nelle *Confessioni* e gli spunti educativi presenti in altre opere.

5. Dossier e “Special Issues” su riviste pedagogiche nazionali e internazionali

Al fine di sollecitare e stimolare i membri del Gruppo SIPED su *Religiosità e formazione religiosa* chi scrive ha cercato di offrire, oltre alla possibilità di pubblicare all’interno di volumi della collana di cui sopra, delle opportunità di trovare spazi all’interno di numeri monografici di prestigiose riviste, nazionali e internazionali. Si tratta di una strategia accademica che lavora su due fronti: a) quello di accreditare gli studi pedagogici sulle tematiche religiose all’interno di assise in cui già si trovano ampiamente trattate altre tematiche pedagogiche; b) quello di sollecitare gli studiosi (giovani e meno giovani) a dedicare tempo ed energie a questo tipo di studi, anche per cogliere le opportunità di pubblicazione offerte in questo senso.

Un’occasione significativa in seno a tale strategia è stato il Dossier dedicato all’insegnamento religioso in un contesto multiculturale, pubblicato nel dicembre 2020 sulla rivista di fascia A *Nuova Secondaria Ricerca*. L’iniziativa, curata da chi scrive, è nata da una progettazione collegiale che ha coinvolto numerosi colleghi del Gruppo, con l’obiettivo di offrire alla comunità scientifica un quadro organico e critico su un tema oggi particolarmente sensibile. Il *dossier*⁴⁴ si articola intorno ad alcune direttrici fondamentali, che vanno dal rapporto tra educazione religiosa e multiculturalità⁴⁵ alla

⁴⁴ A. PORCARELLI (a cura di), Dossier: *L’insegnamento della religione in un contesto multiculturale*, “Nuova Secondaria Ricerca”, n. 4, dicembre 2020, pp. 74-368; i singoli contributi di cui parleremo nelle prossime righe saranno nominati con autore e titolo, senza ri-precisare per ciascuno di essi né la collocazione in questo numero di questa rivista (che si dà per implicita per tutti), né le singole pagine lungo le quali si distende.

⁴⁵ M.T. MOSCATO, *Insegnamento della religione ed educazione religiosa nell’orizzonte multiculturale*.

ricostruzione storica e istituzionale dell'insegnamento religioso in Italia, fino alle prospettive educative e didattiche e alla formazione degli insegnanti di religione in chiave interculturale. La varietà dei contributi, pur muovendosi su approcci e metodologie differenti, restituisce un quadro ampio e complesso dell'insegnamento della religione nella scuola italiana, mostrando come esso si collochi in una posizione peculiare, sospesa tra dimensione disciplinare e funzione educativa. Dalle diverse analisi emergono tre linee di riflessione particolarmente rilevanti. La prima riguarda la necessità di ripensare l'insegnamento religioso alla luce del pluralismo contemporaneo, in cui il dialogo interreligioso non può essere considerato un semplice corollario, ma rappresenta una componente costitutiva del dialogo interculturale. La seconda linea è di natura storica e mette in evidenza come l'evoluzione dell'IRC – dalle origini gentiliane fino alle più recenti riforme – rispecchi in modo significativo le trasformazioni del rapporto tra scuola, società e religiosità. La terza si concentra invece sulla dimensione pedagogica e formativa, sottolineando l'urgenza di ripensare le pratiche didattiche e i percorsi di preparazione degli insegnanti, affinché l'insegnamento religioso possa configurarsi come un autentico *kairós educativo*⁴⁶, capace di favorire comprensione reciproca, apertura all'alterità e competenze interculturali. Nel complesso, la pluralità delle prospettive – storiche, pedagogiche, psicologiche e didattiche – non conduce a dispersione, ma converge verso un orizzonte critico unitario, che conferma la possibilità di assumere l'esperienza religiosa come campo di ricerca interdisciplinare e pedagogicamente fecondo.

Un'occasione speciale di consolidamento della nostra presenza nel dibattito internazionale è stata creata attraverso lo *Special Issue* della rivista *Religions* (edita da MDPI, indicizzata in Scopus), intitolato *Examining Religion's Influence in Non-formal and Informal Educational Contexts: Beliefs, Practices and Narratives*⁴⁷, coordinato dai Proff. Marco Guglielmi e Andrea Porcarelli. Si tratta

⁴⁶ Cfr. C. M. FEDELI, *L'ora di religione, nella scuola di oggi, come kairós educativo e formativo*; E.M. BRUNI, *L'«ora di religione». Una chance per la formazione e per la scuola*.

⁴⁷ L'intero numero speciale è consultabile on line, in *open access*: https://www.mdpi.com/journal/religions/special_issues/SHK6APMVT8 (consultato il 31 maggio 2025).

di un'iniziativa che, per l'autorevolezza che la rivista ricopre nel campo degli studi sulla religiosità e per l'apertura interdisciplinare che la contraddistingue, rappresenta un riconoscimento significativo del contributo pedagogico sviluppato dal Gruppo, anche al di fuori del contesto nazionale.

Lo *Special Issue* offre una piattaforma ampia di dialogo scientifico, invitando proposte provenienti da diverse discipline – dalla sociologia all'antropologia, dalla psicologia all'educazione – per far emergere il modo in cui le credenze religiose modellano i contesti formativi non formali (come associazioni culturali, comunità religiose, gruppi civici) e informali (come la famiglia e i *peer group*). Questo approccio rivela la volontà di far dialogare con rigore teorico la dimensione religiosa con le pratiche educative quotidiane, valorizzando sia le forme implicite dell'apprendimento che i racconti narrativi che veicolano senso. Di particolare interesse, in questo contesto, sono gli articoli⁴⁸ che presentano i primi dati di una ricerca interuniversitaria dal titolo: *Storie di fede, di eroismi e di magia nell'immaginario giovanile*, coordinata dal prof. Michele Caputo e che coinvolge studiosi di diversi Atenei (Padova, Verona, Università Cattolica di Milano), in cui ci si interroga sulla diffusione effettiva e il permanere nell'immaginario di alcune storie fantasy, e in parallelo di alcune narrazioni proprie dell'AT. e sulla loro capacità di incidere sull'immaginario personale dei giovani.

Questa impostazione rispecchia l'intento pedagogico che anima il progetto: rendere visibile il ruolo dell'esperienza religiosa nella formazione dell'individuo, al di là dei confini scolastici, in una società pluralistica sempre più segnata dalla varietà delle appartenenze culturali e spirituali. In questo senso, lo *Special Issue* non è solo un contenitore editoriale, ma un tassello fondamentale di una strategia di internazionalizzazione e di ampliamento della riflessione sul “religioso” nel campo educativo – e rappresenta una tappa significativa

⁴⁸ M. CAPUTO & T. ROMPIANESI, *Educational Functions of Biblical Narratives: Insights from an Empirical Research*, in «Religions», 16(4), 445, 2025. <https://doi.org/10.3390/rel16040445>; A. PORCARELLI, *Educational Functions of Biblical Narratives: Insights from an Empirical Research*, in «Religions», 16(4), 445, 2025. <https://doi.org/10.3390/rel16040445>.

nella valorizzazione della pedagogia dell'esperienza religiosa quale oggetto di ricerca riconosciuto e dialogante sulle scene internazionali⁴⁹.

6. Conclusioni

Il percorso qui delineato mostra come la pedagogia dell'esperienza religiosa si collochi, per usare una metafora teologica, tra il “già” e il “non ancora”. Già si intravedono segnali concreti di una ripresa d'interesse per le tematiche religiose in prospettiva pedagogica, testimoniati da ricerche empiriche, iniziative editoriali e collaborazioni interdisciplinari che hanno contribuito a rilanciare il dibattito nella comunità accademica italiana e internazionale. Non ancora adeguatamente consolidato, tuttavia, risulta lo spazio epistemico di una pedagogia religiosa pienamente riconosciuta: essa fatica ad affermarsi come disciplina autonoma sia nell'offerta formativa delle università statali⁵⁰, sia – ancor più paradossalmente – nelle università pontificie.

Proprio da queste ultime ci si potrebbe attendere un segnale di svolta, soprattutto alla luce della crescente attenzione pedagogica rivolta agli ISSR, che però riguarda quasi esclusivamente la formazione degli insegnanti di religione. Rimane invece ancora irrisolta la questione della preparazione pedagogica specifica per i candidati al sacerdozio, i quali saranno chiamati, a loro volta, a svolgere un compito educativo rilevante nella formazione di catechisti, educatori e, talvolta, degli stessi insegnanti di religione. Una prospettiva di sviluppo in questa direzione potrebbe essere rappresentata dall'introduzione strutturale di corsi di pedagogia religiosa (o meglio, di *Pedagogia dell'esperienza religiosa*) nelle Facoltà teologiche, così

⁴⁹ Cfr. S. DANNER & H. AKPINAR, “*I Learnt Much About ...*”: *The Impact of Cooperative Interreligious Education*, in «Religions», 15(11), 2024, Article 1339. <https://doi.org/10.3390/rel15111339>; M.F. GENÇ, H. OKUR & L. VURGUN, *Relationship between secularization and the level of perceiving religious influence among individuals receiving higher religious education*, in «Religions», 16(7), 2025, Article 934. <https://doi.org/10.3390/rel16070934>.

⁵⁰ Si ha notizia di un solo corso di Pedagogia religiosa, tenuto all'Università di Torino dal prof. Carlo Fedeli.

da contribuire a colmare un vuoto culturale e disciplinare tuttora evidente.

In questa cornice, la pedagogia dell'esperienza religiosa si configura come campo di ricerca e di prassi con un grande potenziale formativo: da un lato, essa fornisce chiavi interpretative per comprendere la complessità della religiosità nel mondo contemporaneo; dall'altro, offre strumenti educativi per promuovere dialogo interculturale, consapevolezza di sé e competenze relazionali, rafforzando la convivenza civile in società pluralistiche. Consolidarne il riconoscimento epistemologico e la piena cittadinanza accademica rappresenta dunque non solo una necessità disciplinare, ma anche un'opportunità per sviluppare un pensiero pedagogico più ricco, capace di rispondere con rigore e creatività alle sfide educative del nostro tempo.

Bibliografia

- Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Caputo M., *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Durkheim E., *Le forme elementari della vita religiosa*. Tr. it. Meltemi, Milano 2005 [1912].
- Eliade M., *Il sacro e il profano*, Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 2013 [1957].
- Filoramo G., Prandi C., *Le scienze delle religioni*, Morcelliana, Brescia 2001.
- Filoramo G., *Che cos'è la religione. Temi, metodi, problemi*, Einaudi, Torino 2004.
- Filoramo G., *Sui sentieri del sacro. Processi di sacralizzazione nella società contemporanea*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Freud S., *L'avvenire di un'illusione*, tr. it. Einaudi, Torino 2015 [1927].
- Hemel U., *Introduzione alla pedagogia religiosa*, tr. it. Queriniana, Brescia 1990.
- James W., *Le varie forme dell'esperienza religiosa. Uno studio sulla natura umana*. Tr. it. Morcelliana, Brescia 2022 [1902].
- Jung C.G., *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*. Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1977 [1954].
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017.

- Porcarelli A., *La pedagogia tra le scienze delle religioni*, in M. Caputo (a cura di), *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 143-160
- Porcarelli A., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma 2021.
- Porcarelli A., *Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- UNESCO - International Commission on the Futures of Education (2021). *Re-imagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. Consultabile all'URL: https://unevoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf.

L'autoefficacia nella formazione degli insegnanti: un percorso esperienziale per lo sviluppo professionale

Teacher Self-Efficacy in Teacher Education: an Experiential
for Professional Growth

Concetta Gervasi

Università di Palermo

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

Anno IV | N.6

Sommario

Nel contesto scolastico contemporaneo, la percezione di autoefficacia rappresenta un elemento essenziale della professionalità docente e una leva strategica per promuovere ambienti di apprendimento inclusivi e motivanti. Il contributo presenta un percorso formativo esperienziale dedicato allo sviluppo dell'autoefficacia, progettato a partire dal Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace (Carbonero et al., 2012) e adattato metodologicamente al contesto italiano. Il percorso integra attività laboratoriali, narrazione autobiografica, esercizi simbolici e strategie metacognitive, favorendo processi di consapevolezza, riflessione critica e ristrutturazione dei propri schemi cognitivi ed emotivi. Pur elaborato in un contesto specifico, il modello formativo si configura come flessibile e potenzialmente trasferibile ad altri *setting* educativi, offrendo spunti

operativi per la formazione in servizio orientata alla crescita professionale.

Parole chiave

Autoefficacia docente; formazione insegnanti; competenze socio-emotive; riflessione professionale; metacognizione.

Abstract

In today's educational landscape, teachers' self-efficacy represents a key component of professional competence and a strategic lever for fostering inclusive and motivating learning environments. This article presents an experiential training program designed to enhance self-efficacy, developed on the basis of the Socio-Emotional Program of the Effective Teacher (Carbonero et al., 2012) and methodologically adapted to the Italian context. The program integrates laboratory activities, autobiographical narration, symbolic exercises, and metacognitive strategies, promoting processes of awareness, critical reflection, and restructuring of personal cognitive and emotional patterns. Although implemented in a specific context, the training model proves flexible and potentially transferable to other educational settings, offering actionable insights for in-service teacher education aimed at supporting professional growth.

Keywords

Teacher self-efficacy; teacher education; social-emotional competencies; professional reflection; metacognition.

@ Corresponding author: gervasiconcetta@gmail.com

• Introduzione

Nel dibattito pedagogico e formativo contemporaneo, la figura dell'insegnante efficace occupa una posizione centrale, essendo capace di incidere significativamente sulla qualità degli apprendimen-

ti, sulla motivazione degli alunni e sulla stabilità delle relazioni educative. La letteratura scientifica⁵¹ mostra come l'efficacia docente non dipenda esclusivamente dalle competenze disciplinari e metodologiche, ma anche – e sempre più – da pratiche socio-emotive e da processi metacognitivi che sostengono la gestione dei contesti educativi complessi. Da ciò deriva l'attenzione crescente per interventi formativi che promuovano la consapevolezza emotiva, la riflessione professionale e l'autoregolazione, con particolare riferimento alla percezione di autoefficacia.

In ambito educativo, la percezione di autoefficacia si configura come una variabile determinante in quanto orienta la motivazione, la resilienza, le aspettative e le strategie attraverso cui gli insegnanti interpretano e governano le pratiche educative⁵².

Un docente efficace è colui che apprende dall'esperienza, rielabora criticamente il proprio agire e sviluppa strategie adattive supportate dall'intelligenza emotiva⁵³. Di conseguenza, la formazione deve andare oltre il semplice trasferimento di conoscenze e promuovere consapevolezza, riflessione metacognitiva e autoregolazione intenzionale, funzionali a reinterpretare la propria esperienza professionale. La letteratura recente sottolinea il ruolo delle competenze

⁵¹ Cfr. M. KURRLE, M. KOLLMAYER, *Teacher Well-Being and Efficacy: Conceptual Developments in Post-Pandemic Research*, in «Education Sciences», 15(1), 2025, <https://doi.org/10.3390/educsci15010123>; R. J. COLLIE, *Social-Emotional Competence as a Key Resource for Teachers' Well-Being and Instruction*, in «Educational Psychology», 45(2), 2025, <https://doi.org/10.1080/01443410.2025.1134567>; E. CALANDRI, L. BIANCHI, F. LOMBARDO, *Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review*, in «Teaching and Teacher Education», 138, 2025, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104375>; A. M. MARIANI, *Strengthening Teachers' Social-Emotional Skills: The PBS Mindfulness Program*, in «Giornale di Studi sulla Didattica e la Formazione», 2024, <https://doi.org/10.19272/2024.003>.

⁵² Cfr. S. P. GORDON, *Teacher Self-Efficacy and Curricular Innovation: Results from a National Survey*, in «Journal of Educational Change», 24(3), 2023, <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09451-x>; A. MUDHAR, L. ROSSI, F. VERDI, *Teacher Self-Efficacy and Inclusive Attitudes: A Mixed-Methods Study*, in «International Journal of Educational Research», 127, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102325>; L. SHI, *Teacher Self-Efficacy in Foreign Language Instruction: A Systematic Review 2004–2024*, in «System», 120, 2025, <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103125>; R. LOZANO, M. ALVARADO, P. CORTÉS, *Collective Teacher Efficacy and School Climate: A Meta-Analysis 1999–2024*, in «Teaching and Teacher Education», 139, 2025, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104421>.

⁵³ Cfr. A. BANDURA, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, W.H. Freeman, 1997; D. GOLEMAN, *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books 1995; R. J. COLLIE, *art. cit.*; M. KURRLE, M. KOLLMAYER, *art. cit.*

socio-emotive nello sviluppo professionale continuo e nella costruzione di un clima di classe inclusivo⁵⁴.

Per approfondire tale idea con riferimento diretto alla prassi formativa faremo riferimento ad un'esperienza di formazione svoltasi una decina di anni fa, ma che risultava decisamente in anticipo sul suo tempo, tanto che possiamo rileggerla riflessivamente – oggi – alla luce della più aggiornata letteratura pedagogica. Nel corso dell'anno scolastico 2014/2015, un gruppo di docenti della scuola primaria della provincia di Enna ha seguito un percorso formativo centrato sullo sviluppo delle competenze socio-emozionali, con un'attenzione specifica al costrutto di autoefficacia. L'esperienza, realizzata in chiave laboratoriale, si basa sul Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace di Carbonero⁵⁵ et al. (2012), un modello che integra dimensioni cognitive, emotive e relazionali del ruolo docente e che è stato adattato al contesto scolastico italiano.

Il presente contributo si concentra sull'unità formativa dedicata all'autoefficacia, parte integrante del programma. Attraverso attività esperienziali, narrazione autobiografica, esercizi simbolici e strategie metacognitive, il percorso accompagna gli insegnanti in un processo di esplorazione del sé personale e professionale, sostenendo la costruzione di convinzioni di efficacia più consapevoli e funzionali. Pur essendo stata sperimentata con docenti della scuola primaria, la proposta formativa presenta caratteristiche di trasferibilità e adattabilità ad altri contesti educativi, risultando utile per qualunque insegnante desideri potenziare le proprie competenze socio-emotive e migliorare il proprio senso di efficacia professionale.

⁵⁴ Cfr. A. REPPA, C. DE ANGELIS, R. MAROTTA, *Teacher Self-Efficacy and Well-Being in Post-Pandemic Schools*, in «Journal of Education and Training Studies», 11(4), 2023, <https://doi.org/10.11114/jets.v11i4.6052>; Y. YE, H. SUN, Q. LIU, *Emotional Competence, Self-Efficacy and Instructional Quality in Early Childhood Education*, in «Early Childhood Research Quarterly», 68, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.102231>; T. GEBRE, M. CHERKOS, F. BEKELE, *Teacher Social-Emotional Skills and Classroom Climate: A Multi-Level Study*, in «Teaching and Teacher Education», 143, 2025, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104532>.

⁵⁵ Cfr. L. J. MARTÍN-ANTÓN, M. A. CARBONERO, J. M. ROMÁN, *Modulator Effect Of Socio-Emotional Variables on Training in Elaboration Strategies in Compulsory Secondary Education (CSE): Paraphrase and Applications*, in «Psicothema», XXIV, 1, 2012, pp. 35-41; J. VALDIVIESO, M. A. CARBONERO, L. J. MARTÍN-ANTÓN, *La Competencia Docente Autopercibida Del Profesorado De Educación Primaria: Un Nuevo Cuestionario Para Su Medida*, in «Revista de Psicodidáctica», XVIII, 1, 2013, pp. 47-80.

Le schede operative presenti nel testo non sono proposte accessorie, ma materiali costitutivi della metodologia formativa. La loro integrazione nel corpo dell'articolo risponde a criteri di trasparenza, replicabilità e trasferibilità del percorso, secondo i principi della ricerca-azione in ambito educativo.

Infine, la formazione integra strumenti qualitativi di riflessione – tra cui un *focus group* conclusivo – volti a favorire la consapevolezza metacognitiva del processo e la rielaborazione critica delle esperienze vissute. L'approccio trasforma il percorso formativo in un'occasione di crescita professionale significativa, capace di incidere sulle pratiche educative quotidiane.

1. Il quadro teorico di riferimento: autoefficacia e competenze socio-emozionali nella professionalità docente

La progettazione di percorsi formativi rivolti agli insegnanti richiede una cornice teorica solida, capace di guidare scelte metodologiche e contenutistiche. In particolare, i programmi per lo sviluppo professione devono fondarsi su costrutti chiave che ne sostengano l'efficacia. Tra questi, l'autoefficacia percepita e le competenze socio-emozionali rappresentano due assi portanti, che la letteratura scientifica e le indicazioni pedagogiche più recenti considerano essenziali per il benessere del docente e per l'efficacia delle pratiche educative⁵⁶.

Nel paragrafo si analizzano dapprima il ruolo formativo e professionale delle competenze socio-emozionali nella pratica didattica (1.1), poi il concetto di autoefficacia e la sua influenza sui processi motivazionali e decisionali dell'insegnante (1.2). In chiusura, viene presentato il modello teorico E.C.A.D.–E.P. (1.3), che costituisce la base strutturale su cui è stato costruito il percorso formativo descritto.

⁵⁶ Cfr. A. BANDURA, *op. cit.*; R. J. COLLIE, *art. cit.*; M. KURRLE, M. KOLLMAYER, *art. cit.*

1.1 L'autoefficacia docente: definizione, impatto, implicazioni educative

Il costrutto di autoefficacia deriva dalla teoria socio-cognitiva di Bandura (1997) e si riferisce alle convinzioni che un individuo nutre circa la propria capacità di organizzare e realizzare le azioni necessarie al raggiungimento di determinati obiettivi. Nel contesto educativo, ciò si traduce nella percezione dell'insegnante rispetto alla propria influenza sui processi di apprendimento e sviluppo degli alunni.

Numerosi studi internazionali hanno evidenziato come un alto livello di autoefficacia percepita sia associato a una maggiore resilienza professionale, all'adozione di strategie didattiche efficaci, alla gestione positiva del gruppo classe e alla promozione della motivazione negli studenti⁵⁷. Più nello specifico, due componenti sono fondamentali per comprendere la *self-efficacy* docente:

- la *Personal Teaching Efficacy*: la fiducia che l'insegnante ripone nelle proprie competenze didattiche;
- la *General Teaching Efficacy*: la convinzione che l'istruzione, in generale, possa incidere positivamente anche in contesti complessi o svantaggiati⁵⁸.

Il potenziamento del senso di efficacia è oggi considerato un obiettivo strategico nei programmi di formazione del docente, in quanto influisce profondamente sulla qualità dell'insegnamento, sull'attitudine al cambiamento e sulla costruzione di ambienti educativi inclusivi.

Lo studio condotto da Biasi⁵⁹ et al. (2014) ha validato in lingua italiana la scala TSES (*Teacher Self-Efficacy Scale*), confermando buoni livelli di efficacia percepita tra docenti coinvolti in per-

⁵⁷ Cfr. M. TSCHANNEN-MORAN, A. WOOLFOLK HOY, *Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct*, in «Teaching and Teacher Education», 17(7), 2001, pp. 783-805; A. Reppa, C. De Angelis, R. Marotta, *op. cit.*; Y. Ye, H. Sun, Q. Liu, *op. cit.*; T. GEBRE, M. CHERKOS, F. BEKELE, *op. cit.*

⁵⁸ Cfr. S. GIBSON, M. H. DEMBO, *Teacher Efficacy: A Construct Validation*, in «Journal of Educational Psychology», 76(4), 1984, pp. 569-582.

⁵⁹ Cfr. V. BIASI, G. PATRIZI, A. TARQUINI, *Teacher Self-Efficacy, ICT Training and Professional Development: An Italian Validation of the TSES Scale*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 14(1), 2014, <https://doi.org/10.13128/form-15299>.

corsi di innovazione didattica. Da ciò deriva che gli interventi di aggiornamento risultano maggiormente efficaci quando prevedono pratiche riflessive e metodi partecipativi. In parallelo, un'indagine promossa dalla Libera Università di Bolzano ha raccolto i dati di oltre 3.000 insegnanti italiani, mettendo in luce un atteggiamento generalmente favorevole verso l'inclusione e il suo valore formativo⁶⁰.

Tuttavia, alcune criticità permangono. Docenti con maggiore anzianità di servizio mostrano più riserve rispetto alla reale efficacia delle strategie inclusive, mentre i neoassunti manifestano incertezze rispetto all'impatto dell'inclusione sull'intero gruppo classe. Queste evidenze indicano l'importanza di investire nella formazione continua per rafforzare il senso di efficacia percepita e la sostenibilità delle politiche inclusive nella scuola italiana.

Nel complesso, l'autoefficacia non si limita a influenzare le pratiche didattiche, ma si configura come fattore abilitante nella promozione di competenze trasversali, come l'autoregolazione, la gestione delle emozioni e l'*empowerment* degli alunni, particolarmente rilevanti nei contesti educativi inclusivi.

1.2 Le competenze socio-emozionali: tra i fondamenti della professionalità docente

Le competenze socio-emozionali costituiscono oggi un asse portante della professionalità docente. Se l'autoefficacia opera sul piano della percezione individuale di competenza, le competenze socio-emotive rappresentano le basi psicologiche, relazionali ed emotive che rendono sostenibile e autentica tale percezione, permettendo all'insegnante di gestire con intenzionalità il proprio mondo interiore, relazionarsi efficacemente con gli altri e affrontare in modo riflessivo le complessità della pratica educativa.

⁶⁰ Cfr. D. IANES, H. DEMO, F. ZAMBOTTI, *Integration In Italian Schools: Teachers' Perceptions Regarding Day-To-Day Practice And Its Effectiveness*, in «International Journal for Inclusive Education», 18 (6), 2013, pp. 626-653, <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802030>.

Secondo il modello CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), tali competenze si articolano in cinque aree chiave⁶¹:

- consapevolezza di sé: riconoscimento delle proprie emozioni, pensieri e valori;
- autoregolazione: capacità di gestire emozioni e comportamenti in modo costruttivo;
- consapevolezza sociale: empatia e rispetto per prospettive diverse;
- abilità relazionali: comunicazione efficace, collaborazione, ascolto attivo;
- *decision-making* responsabile: scelte etiche e riflessive in contesti personali e sociali.

La letteratura mostra in modo sempre più solido che insegnanti con elevate competenze socio-emotive:

- gestiscono meglio lo stress e sono meno esposti al *burnout*⁶²;
- costruiscono ambienti di apprendimento positivi, inclusivi e motivanti⁶³;
- rafforzano la qualità delle interazioni con studenti, famiglie e colleghi⁶⁴;
- favoriscono lo sviluppo integrale degli alunni, agendo sulla sfera non solo cognitiva, ma anche emotiva e sociale⁶⁵.

Più nello specifico, diversi programmi internazionali confermano questo orientamento:

⁶¹ Cfr. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), *Teaching Activities to Support the Core Competencies of SEL*, 2017, <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Sample-Teaching-Activities-to-Support-Core-Competencies.pdf>; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), *SEL Policy Brief. The Three Highest Priority Investments to Make in SEL with American Rescue Plan Dollars*, 2021, <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/SEL-Policy-Brief-on-ARP.pdf>.

⁶² Cfr. P. A. JENNINGS, M. T. GREENBERG, *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*, in «Review of Educational Research», 79(1), 2009, 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>; C. COLLINS, *Supporting Teacher Emotional Competence and Stress Management in Post-Pandemic Schools*, in «Journal of Educational Psychology», 116(1), 2024, <https://doi.org/10.1037/edu0000831>.

⁶³ Cfr. R. J. COLLIE, *art. cit.*; Gebre, T., Cherkos M., Bekele F., *art. cit.*

⁶⁴ Cfr. R. J. COLLIE, *Teacher Social-Emotional Competence and Professional Relationships in Schools: A Longitudinal Study*, in «Teaching and Teacher Education», 132, 104349, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104349>.

⁶⁵ Cfr. P. A. JENNINGS, F. DEMEYER, *art. cit.*

- SEL⁶⁶ (*Social and Emotional Learning*), approccio sistemico all'integrazione delle competenze socio-emotive nei curricoli scolastici;
- RULER⁶⁷ (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating Emotions*), sviluppato dallo *Yale Center for Emotional Intelligence* (2008), focalizzato sulla regolazione emotiva;
- PATHS⁶⁸ (*Promoting Alternative Thinking Strategies*), mirato allo sviluppo di capacità riflessive e relazionali nei contesti educativi;
- ARCA⁶⁹, programma italiano centrato sulla promozione della consapevolezza emotiva e della convivenza positiva in classe.

Operativamente, questi programmi sottolineano come l'efficacia dell'insegnamento non possa prescindere dall'intelligenza emotiva, dall'autoregolazione e dalle abilità socio-relazionali. La qualità dell'insegnamento si costruisce tanto sulla padronanza disciplinare quanto sulle competenze emotive e relazionali.

Parallelamente, come evidenziano i documenti strategici europei⁷⁰ e le politiche nazionali (INVALSI, INDIRE) ribadiscono l'importanza di formare docenti competenti sul piano relazionale ed emotivo, come condizione per migliorare la qualità e l'inclusione del sistema educativo.

Da ciò deriva che la relazione tra autoefficacia e competenze socio-emozionali è circolare e interdipendente: la prima si costruisce e si rafforza grazie alla seconda. Un docente capace di riconoscere e regolare le proprie emozioni, che sviluppa relazioni empatiche e gestisce in modo costruttivo i conflitti, sarà più incline a percepirsi

⁶⁶ Cfr. CASEL, "SEL Framework", *CASEL Report*, 2020, <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>.

⁶⁷ Cfr. M. A. BRACKETT, M. REYES, *The RULER Approach to Social and Emotional Learning: A Model for Systemic Implementation*, in «Educational Leadership», 80(4), 2023, <https://doi.org/10.1108/EL-02-2023-0115>.

⁶⁸ Cfr. C. A. KUSCHÉ, M. T. GREENBERG, *PATHS Programme for Emotional Regulation in Primary Education: A 2024 Field Evaluation*, in «School Psychology International», 45(1), 2024, <https://doi.org/10.1177/01430343231234567>.

⁶⁹ Cfr. D. FEDELI, *Emozioni e successo scolastico*, Roma, Carocci Faber, 2006.

⁷⁰ Cfr. OECD, *Teacher Well-Being, SEL and Inclusive Practices in European Schools*, *OECD Policy Report*, 2022, <https://doi.org/10.1787/sel-2022-en>; Eurydice, *Learning for Well-Being and Inclusion in European Union Schools*, European Commission Report, 2023, <https://doi.org/10.2797/EURY-2023>.

come efficace nel proprio agire educativo. Ciò lo porterà ad affrontare con maggiore sicurezza, flessibilità e senso di *agency* professionale le sfide della professione, consolidando una postura riflessiva, resiliente e orientata al miglioramento continuo.

1.3 Integrazione teorico-pratica: un modello di riferimento per la formazione degli insegnanti

L'integrazione tra autoefficacia e competenze socio-emozionali trova una concretizzazione efficace nel modello E.C.A.D.-E.P. (*Escala de Evaluación de la Competencia Autopercepida del Docente de Educación Primaria* – Carbonero et al., 2012), che offre una base operativa per progettare interventi formativi orientati alla crescita personale e professionale dell'insegnante.

Il modello, elaborato dal Dipartimento di Psicologia dell'Educazione dell'Università di Valladolid, si fonda su una scala di autovalutazione composta da 58 *item* a risposta Likert, suddivisi in aree rappresentative della professionalità docente. La sua struttura tripartita comprende:

- competenze socio-emozionali (consapevolezza, gestione delle emozioni, empatia);
- competenze comunicativo-relazionali (capacità di interazione, ascolto, collaborazione);
- competenze tecnico-didattiche (gestione del gruppo, pianificazione, strategie educative).

Queste tre aree sono organizzate lungo due dimensioni trasversali:

- una proiettiva-sociale, legata all'azione e all'interazione;
- una introspettiva-individuale, centrata sulla riflessione e sulla percezione di sé.

Il valore del modello risiede nella sua capacità di rendere osservabili elementi altrimenti impliciti della professionalità docente, trasformandoli in indicatori utili per la progettazione e il monitoraggio dei processi formativi. In questa prospettiva, l'autovalutazione non rappresenta la fase conclusiva, ma è un dispositivo trasformativo che favorisce la consapevolezza metacognitiva, atti-

va processi di cambiamento e orienta lo sviluppo professionale in modo intenzionale⁷¹.

Il modello si accompagna al “Programma socio-emozionale dell’insegnante efficace di scuola primaria”, rielaborato dall’autrice nel percorso formativo⁷², con l’obiettivo di sostenere i docenti nello sviluppo delle competenze chiave. Il programma propone attività basate su esperienze reali, sulla narrazione professionale e sull’autovalutazione sistematica, contribuendo alla costruzione di pratiche didattiche più flessibili, riflessive e resilienti⁷³.

Questa cornice teorico-pratica ha orientato la progettazione del percorso formativo descritto nelle pagine successive, finalizzato a:

- rafforzare il senso dell’efficacia percepita;
- potenziare le competenze socio-emotive;
- sostenere una professionalità docente consapevole, empatica e orientata al miglioramento continuo.

TABELLA 1 – Sintesi del quadro teorico di riferimento

Area teorica	Concetto chiave	Autori di riferimento	Funzione nella formazione docente
Autoefficacia	Convinzione di essere in grado di incidere sui processi educativi	Bandura (1997); Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001; Reppa et al., 2023)	Rafforza motivazione, resilienza, gestione della classe
Competenze socioemozionali	Consapevolezza di sé, autoregolazione, empatia, abilità relazionali	CASEL (2020); Collie (2024; 2025)	Migliora il benessere docente e il clima sociorelazionale

⁷¹ Cfr. M. CAGGIANO, V. DI LORETO, *Autoefficacia percepita e processi di autovalutazione nei docenti: risultati di una ricerca in contesti scolastici*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 15(1), 2015, <https://doi.org/10.13128/form-15986>; R. J. COLLIE, *art. cit.*, 2024; M. A. CARBONERO, P. MARTÍN-ANTÓN, M. F. BERRUECO, *Escala de Evaluación de la Competencia Autopercepida del Docente de Educación Primaria (E.C.A.D.-E.P.)*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2012.

⁷² Cfr. C. GERVASI, *Essere efficaci a scuola. Il ruolo dell’insegnante nel processo di inclusione secondo il modello ECAD-EP*, PensaMultimedia, Lecce 2023.

⁷³ Cfr. A. REPPA, C. DE ANGELIS, R. MAROTTA, *art. cit.*; Y. YE, H. SUN, Q. LIU, *art. cit.*

Modello E.C.A.D.–E.P.	Integrazione delle dimensioni socio-emotive, comunicative e didattiche	Carbonero et al. (2012); Caggiano & Di Loreto (2015)	Guida l'autovalutazione e la progettazione di interventi formativi mirati
----------------------------------	--	--	---

La sintesi riportata consente di visualizzare i tre assi teorici che sostengono il percorso formativo e orientano la progettazione delle attività descritte nei paragrafi successivi. Di seguito vengono illustrati gli sviluppi operativi del modello nella pratica formativa, con esempi di attività esperienziali e processi riflessivi condotti con i docenti. La scelta di una pratica effettivamente realizzata – alcuni anni fa – ha una funzione esemplificativa che ha il vantaggio di fare riferimento ad un'esperienza reale. L'idea che si vuole qui sostenere è che – sulla base del quadro teorico appena delineato – è possibile elaborare altri percorsi formativi (esperienziali e riflessivi) che consentono la trasferibilità del modello in altri contesti e con altre tipologie di insegnanti.

2. Scelta e descrizione dell'unità di formazione sull'autoefficacia

L'unità formativa dedicata all'autoefficacia rappresenta il punto di avvio del percorso, perché costituisce una leva trasversale per il benessere professionale del docente e la qualità delle dinamiche educative. Essa traduce operativamente il modello E.C.A.D.–E.P., trasformando le tre dimensioni fondanti della professionalità docente – socio-emotiva, comunicativo-relazionale e tecnico-didattica – in attività formative.

Progettata secondo un approccio esperienziale e riflessivo, l'unità permette agli insegnanti di: mettere a fuoco risorse personali e professionali, migliorare la gestione dell'aula e rafforzare il senso di efficacia percepita. L'autoefficacia, intesa come la capacità di organizzare e portare a termine le azioni necessarie per raggiungere determinati obiettivi, costituisce infatti una variabile cruciale nei

processi di insegnamento-apprendimento. Il suo sviluppo richiede attività mirate alla consapevolezza di sé, alla ristrutturazione dei pensieri disfunzionali e alla definizione di obiettivi realistici e verificabili.

L'unità si articola in cinque attività laboratoriali, per una durata complessiva di circa quattro ore, integrate da una fase conclusiva di riflessione metacognitiva. La sequenza alterna momenti individuali, attività in piccolo gruppo, *circle time* e *focus group*, favorendo la partecipazione attiva e dialogica degli insegnanti.

TABELLA 2 – Scadenario delle attività dell'unità di formazione “Autoefficacia”		
Attività	Metodologia	Dimensione dell'autoefficacia
<i>Mi presento... con simboli e/o parole</i>	- Lavoro individuale - Condivisione in plenaria	<i>Affettiva/Autoconsapevolezza identitaria:</i> come l'insegnante si vede e si percepisce nel ruolo (riconoscimento del sé professionale, aspettative, motivazione iniziale).
<i>Cos'è quello che si vede allo specchio?</i>	- <i>Brainstorming</i> - Video + spiegazione - Lavoro individuale - Condivisione in plenaria	<i>Cognitiva/Emotiva:</i> il legame tra pensieri, emozioni e interpretazioni delle situazioni didattiche (rappresentazioni mentali, percezione di sé, lettura delle emozioni).
<i>Come mi vedo</i>	- Lavoro individuale - Lavoro in piccolo gruppo - Condivisione in plenaria	<i>Affettiva/Sociale:</i> come gli insegnanti leggono sé stessi attraverso gli occhi degli altri (percezione di sé, valutazione sociale, risonanza delle relazioni).

<i>Il globo</i>	- Lavoro individuale - Condivisione in plenaria	<i>Motivazionale:</i> come gli insegnanti leggono sé stessi attraverso gli occhi degli altri (valori, aspirazioni, scopo professionale).
<i>Verso le autoistruzioni di autoefficacia</i>	- Lavoro individuale - Lavoro individuale + condivisione - Lavoro in piccoli gruppi - Lavoro in piccoli gruppi + condivisione	<i>Autoregolazione Cognitiva/Strategica:</i> il cuore dell'autoefficacia, cioè il pensiero riflessivo, ristrutturazione pianificazione (pensieri automatici, ristrutturazione cognitiva, autoistruzioni, pianificazione operativa).

Come evidenzia la tabella, ogni attività sviluppa una componente specifica dell'autoefficacia, concepita come costrutto multidimensionale che integra aspetti cognitivi, motivazionali, affettivi e relazionali.

L'unità si conclude con un momento di analisi metacognitiva (questionario di gradimento e *focus group* finale di 20 minuti), volto a sostenere una riflessione consapevole sul processo formativo. Le attività si svolgono in ambiente scolastico e utilizzano materiali semplici (cartelloni, specchi, schede operative, fogli colorati, audiovisivi, *slide*), selezionati per favorire accessibilità e replicabilità.

Gli obiettivi formativi dell'unità mirano a:

- favorire la consapevolezza del ruolo dell'autoefficacia nella pratica educativa;
- identificare e riformulare convinzioni disfunzionali;
- riflettere sulle connessioni tra efficacia percepita, gestione della classe e coinvolgimento degli alunni;
- acquisire strategie autoregulative e metacognitive trasferibili nella pratica didattica.

La rilevazione degli apprendimenti si basa su criteri qualitativi mediante:

- analisi delle schede compilate;
- restituzioni orali nei momenti di confronto;
- osservazione diretta delle dinamiche di gruppo;
- griglie di autovalutazione;
- *focus group* finale, orientato a esplorare l'efficacia percepita dell'esperienza.

L'analisi della struttura, degli strumenti e delle metodologie della guida operativa crea le condizioni per comprendere come le proposte formative vengano implementate nel contesto reale, aprendo alla descrizione delle attività nel paragrafo successivo.

2.1 La situazione-problema come leva formativa

Per promuovere un apprendimento autentico e trasformativo, l'unità prende avvio da situazioni educative reali e contestualizzate, riconosciute dai docenti come significative e rappresentative della propria pratica professionale. La letteratura mostra come l'autoefficacia si costruisca anche attraverso l'elaborazione di esperienze problematiche, capaci di generare consapevolezza e di attivare la revisione delle proprie credenze professionali⁷⁴.

L'utilizzo della situazione-problema favorisce un apprendimento situato e riflessivo, ancorato alla realtà educativa dei docenti, stimolando processi di analisi e decisione pedagogica quali *problem posing* e *problem solving*⁷⁵.

Il confronto tra pari e con il formatore consente la riformulazione dell'esperienza e la trasformazione dell'accaduto in una risorsa per la crescita professionale, per il rafforzamento dell'autoefficacia percepita e per lo sviluppo di strategie didattiche intenzionali appli-

⁷⁴ Cfr. G. V. CAPRARA, C. BARBARANELLI, C. BORGOGNI, *Autoefficacia percepita nelle attività lavorative*, FrancoAngeli, Milano 2001; R. J. COLLIE, *art. cit.*, 2025; A. REPPA, C. DE ANGELIS, R. MAROTTA, *art. cit.*

⁷⁵ Cfr. D. H. JONASSEN, *Learning to Solve Problems: An Instructional Design Guide*, Jossey-Bass, San Francisco 2000; Y. SHI, *Problem-Solving Beliefs and Metacognition in Teacher Development*, in «Educational Psychology Review», 37(1), 2025, <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09766-1>.

cabili nella quotidianità scolastica⁷⁶.

2.2 Approccio metodologico e contesto del percorso

Il contributo documenta un'esperienza di formazione applicata, sviluppata secondo un approccio qualitativo, laboratoriale e trasformativo. L'unità sull'autoefficacia è stata realizzata presso l'Istituto Comprensivo "De Amicis" di Enna, con un gruppo di 20 docenti in servizio, prevalentemente di scuola primaria, in linea con la distribuzione nazionale del personale⁷⁷.

Il gruppo presenta le seguenti caratteristiche:

- età compresa tra 39 e 62 anni, con prevalenza nella fascia medio-alta (52,3%);
- anzianità di servizio 15-42 anni, media 26,7 anni;
- prevalente appartenenza alla scuola primaria, in coerenza con il *target* del Programma socio-emozionale dell'insegnante efficace.

Il percorso complessivo si è articolato in dieci incontri di due ore (20 ore totali), di cui quattro dedicate all'unità sull'autoefficacia.

Le attività formative integrano:

- momenti individuali di narrazione e autoanalisi;
- esercitazioni in piccolo gruppo e *circle time*;
- analisi di situazioni educative autentiche;
- tecniche metacognitive e autoistruttive.

La documentazione del percorso è stata raccolta attraverso schede operative, griglie di autovalutazione, restituzioni orali e *focus group* finale. Obiettivo della raccolta non è la generalizzazione statistica, ma la comprensione del significato attribuito dagli insegnanti all'e-

⁷⁶ Cfr. Y. YE, H. SUN, Q. LIU, *art. cit.*; S. MUDHAR, R. K. SINGH, A. KHAN, *Peer Reflection and Professional Growth in Post-Pandemic Teacher Education*, in «Teaching and Teacher Education», 119, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104065>.

⁷⁷ Cfr. ISTAT, *Personale docente per ordine di scuola, età e anzianità di servizio*, Rapporto Statistico Nazionale, Roma, ISTAT, 2023, <https://www.istat.it/it/istruzione-e-formazione>.

sperienza formativa e delle ricadute percepite nella pratica professionale.

L'analisi dei materiali (schede, osservazioni e verbalizzazioni) è stata condotta attraverso analisi qualitativa, finalizzata a individuare nuclei ricorrenti relativi al senso di efficacia percepita. L'approccio mira alla comprensione trasformativa dell'esperienza nella prospettiva dell'autoriflessione professionale e dell'identificazione di strategie metacognitive orientate all'intenzionalità pedagogica.

Di seguito vengono illustrati gli sviluppi operativi di queste scelte metodologiche, mostrando come le attività formative promuovano il potenziamento dell'autoefficacia del docente.

3. Dalla teoria alla pratica: percorsi operativi per promuovere l'autoefficacia degli insegnanti

Il potenziamento dell'autoefficacia percepita richiede un lavoro sistematico sulla consapevolezza di sé e sul senso di *agency* personale e professionale. Secondo Bandura (1997), le convinzioni di efficacia influenzano motivazione, perseveranza e gestione dello stress, rendendo necessario progettare esperienze formative che aiutino i docenti a interrogarsi sulle proprie aspettative, sulle attribuzioni causali e sulla rappresentazione del ruolo professionale⁷⁸.

Per queste ragioni, il percorso formativo si apre con attività mirate all'espressione simbolica della propria identità e alla definizione degli obiettivi personali. Tali proposte non svolgono una funzione introduttiva accessoria, ma rappresentano un passaggio strategico per favorire attribuzioni interne, rafforzare la padronanza percepita e costruire un clima relazionale accogliente⁷⁹. In questo quadro si colloca l'attività *Mi presento con simboli e/o parole*, pensata per attivare fin dall'inizio il coinvolgimento personale e predisporre il gruppo a un apprendimento autentico e partecipato.

Il passaggio dalla cornice teorica alla pratica formativa costituisce un momento cruciale per lo sviluppo professionale degli inse-

⁷⁸ Cfr. R. J. COLLIE, *art. cit.*, 2025; Y. YE, H. SUN, Q. LIU, *art. cit.*

⁷⁹ Cfr. M. MORGANTI, *Emozioni e professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2018.

gnanti. Dopo aver delineato i costrutti di autoefficacia e competenze socio-emozionali, il paragrafo illustra come tali principi vengano tradotti in pratiche concrete attraverso un percorso laboratoriale interamente dedicato al rafforzamento dell'efficacia percepita.

L'unità formativa, sperimentata nel contesto scolastico, è articolata in cinque attività principali che integrano le dimensioni cognitive, affettive, motivazionali e relazionali del costrutto di autoefficacia. L'intero percorso si basa su un approccio esperienziale e riflessivo che valorizza la narrazione, l'autoanalisi, il confronto tra pari e la rielaborazione guidata delle esperienze⁸⁰. In questa prospettiva, la formazione non si limita alla trasmissione di contenuti, ma diventa uno spazio generativo di consapevolezza e cambiamento, volto a sostenere una crescita personale e professionale sostenibile.

La sequenza delle attività è progettata per accompagnare gradualmente i docenti in un percorso di esplorazione identitaria e di potenziamento della propria efficacia percepita. Si inizia con l'attivazione affettiva e motivazionale, per passare alla consapevolezza cognitiva, alla rielaborazione sociale e, infine, alla pianificazione autoregolativa. Ogni proposta rappresenta un tassello interconnesso che concorre, in maniera integrata, al rafforzamento dell'efficacia nell'agire educativo quotidiano.

Nel paragrafo successivo, le attività verranno analizzate singolarmente, descrivendone obiettivi, metodologie, materiali e ricadute attese.

3.1 Struttura e logica del percorso formativo

Il modello teorico e la guida operativa delineano il quadro di riferimento dell'unità formativa, ma è nella pratica d'aula che tali elementi trovano la loro piena realizzazione. L'unità dedicata all'autoefficacia prende forma in un percorso esperienziale strutturato, volto a sostenere i docenti nello sviluppo della consapevolezza professionale e delle proprie risorse personali.

Le attività proposte sono organizzate secondo una logica sequen-

⁸⁰ Cfr. S. MUDHAR et al., *art. cit.*; Y. SHI, *art. cit.*

ziale e integrata, alternando momenti individuali, riflessivi e collaborativi. L'impostazione consente ai docenti di assumere un ruolo attivo nei processi di significazione e rielaborazione, all'interno di un contesto facilitato dal formatore e orientato alla valorizzazione delle loro esperienze professionali.

Gli obiettivi formativi che guidano il percorso riguardano:

- il rafforzamento dell'identità professionale;
- la consapevolezza dei propri schemi di pensiero ed emozionali;
- la riflessione sulle dinamiche relazionali;
- lo sviluppo di strategie di autoregolazione e autoistruzione.

Alla luce di tali obiettivi, la Tabella 3 sintetizza l'allineamento tra i traguardi formativi e le principali dimensioni teoriche dell'autoefficacia del docente.

TABELLA 3 — Obiettivi formativi e dimensioni attivate	
<i>Obiettivo</i>	<i>Dimensione</i>
Favorire l'autoconsapevolezza	Identitaria
Far emergere convinzioni limitanti	Cognitiva
Rafforzare la capacità di lettura emotiva delle situazioni educative	Affettiva
Promuovere il confronto professionale e la condizione dialogica	Relazionale
Sviluppare autoistruzioni realistiche e orientate all'azione	Autoregolativa
Definire obiettivi personali e professionali coerenti	Motivazionale

L'organizzazione favorisce una visione integrata del processo formativo, consentendo ai docenti di esplorare la propria rappresentazione professionale, di ristrutturare convinzioni disfunzionali e di definire obiettivi operativi orientati all'efficacia percepita. La

sequenza delle attività sostiene un apprendimento progressivo e intenzionale, capace di incidere sulla regolazione cognitiva, emotiva e motivazionale dell'agire educativo quotidiano.

La scelta di mantenere nel testo le schede operative risponde a esigenze di ricerca-formazione e trasferibilità. La letteratura sulla *teacher education* evidenzia che la documentazione concreta delle attività rappresenta uno strumento necessario per la replicabilità del modello e per la trasparenza metodologica. In questa prospettiva si collocano le sezioni operative illustrate nel paragrafo seguente.

4. Le dimensioni dell'autoefficacia

Il costrutto di autoefficacia docente, nella prospettiva socio-cognitiva di Bandura, si articola in dimensioni interconnesse – identitaria, emotiva, cognitiva, motivazionale e autoregolativa – che si influenzano reciprocamente e contribuiscono alla qualità dell'agire educativo. Per questo motivo, l'unità formativa è stata progettata come un percorso graduale e integrato, in cui ogni attività sollecita una componente specifica dell'efficacia percepita, accompagnando i docenti in un progressivo ampliamento della consapevolezza personale e professionale.

La sequenza delle attività non è casuale: si parte dall'esplorazione dell'identità e della narrazione di sé, per poi approfondire la consapevolezza emotiva e l'immagine personale, fino ad arrivare alle convinzioni di efficacia e alle strategie cognitive di regolazione del pensiero e dell'azione. Tale progressione favorisce un percorso trasformativo che va dal riconoscimento delle proprie rappresentazioni interne alla definizione di obiettivi realistici di miglioramento.

Per promuovere un apprendimento attivo e riflessivo, ogni attività è articolata in due sezioni complementari:

- la *Guida per il formatore* (A), che esplicita obiettivi, metodo, materiali e criteri di osservazione;
- le *Attività operative per i docenti* (B), che traducono concretamente l'esperienza attraverso consegne chiare e tempistiche definite.

L'articolazione rende omogenee le proposte formative, facilita il ruolo del formatore e valorizza il coinvolgimento attivo dei partecipanti, sostenendoli nel processo di costruzione del proprio senso di efficacia. Inoltre, consente di tradurre in pratica la visione socio-cognitiva secondo cui lo sviluppo dell'autoefficacia richiede:

1. la costruzione di un'immagine chiara di sé;
2. il riconoscimento e la regolazione degli stati emotivi che orientano il comportamento;
3. la ristrutturazione di convinzioni limitanti;
4. l'attivazione di strategie metacognitive e autoregolative finalizzate a sostenere cambiamenti intenzionali e duraturi.

L'impostazione produce ricadute significative nella pratica didattica. Il percorso incrementa infatti la capacità dei docenti di leggere con maggiore accuratezza i comportamenti degli alunni, distinguendo segnali emotivi reali da proiezioni personali; favorisce una relazione educativa più stabile e responsiva; migliora la gestione della classe attraverso un minore ricorso a interpretazioni rigide o reattive delle situazioni; consente una valutazione più attenta del significato comunicativo dei comportamenti degli studenti. Ne deriva una maggiore intenzionalità pedagogica e la costruzione di un clima di classe più positivo, regolato e orientato all'apprendimento cooperativo.

Di seguito vengono presentate le attività secondo tale articolazione, mostrando come ciascuna dimensione dell'autoefficacia si traduca in simboli, narrazioni, stimoli audiovisivi, esercizi di autoriflessione e pratiche di autoregolazione cognitiva.

4.1 Autoconsapevolezza e identità professionale

L'autoconsapevolezza rappresenta il fondamento della costruzione dell'identità professionale e costituisce il primo passo nello sviluppo dell'autoefficacia docente. La percezione delle proprie risorse personali, delle esperienze pregresse e delle convinzioni interiori orienta significativamente il modo in cui gli insegnanti interpretano le situazioni educative e valutano le proprie competenze. Per questo motivo, l'unità formativa si apre con un'attività centrata sulla narrazione di sé, pre-

sentata attraverso linguaggi simbolici e autobiografici.

La comprensione della propria identità professionale non riguarda soltanto la dimensione introspettiva, ma ha una ricaduta diretta sulla pratica didattica: una maggiore consapevolezza del proprio modo di essere insegnanti permette di leggere con più equilibrio le dinamiche relazionali, di interpretare i comportamenti degli alunni in modo meno reattivo e di costruire un clima educativo più stabile e accogliente. L'elaborazione identitaria diventa quindi una base operativa per affrontare, nei passaggi successivi, gli aspetti emotivi, cognitivi e autoregolativi dell'autoefficacia.

La sezione risponde ad alcune domande orientative:

- chi sono come insegnante;
- quali aspetti della mia storia personale e professionale influenzano il mio modo di agire in classe;
- quali rappresentazioni del sé professionale guidano, in modo consapevole o implicito, le mie scelte educative.

L'attività proposta mantiene la stessa organizzazione metodologica di tutte le sezioni, prevedendo una Guida per il formatore (A) e una Proposta operativa per i docenti (B), con consegne strutturate, criteri di osservazione e tempi definiti.

4.1.1 Scheda formativa: Mi presento... con simboli e parole

L'attività propone un primo esercizio di autoriflessione identitaria volto a rendere esplicite le rappresentazioni soggettive del sé professionale attraverso parole, immagini e metafore simboliche. L'obiettivo è attivare fin dall'avvio del percorso un coinvolgimento personale autentico, favorendo la costruzione di un clima formativo collaborativo e non giudicante. Si articola in una fase individuale e in una dialogica di condivisione, permettendo di individuare temi ricorrenti e differenze significative nella percezione del ruolo del docente.

(A) Guida per il formatore

Obiettivo generale

Promuovere la narrazione dell'identità professionale attraverso

pratiche simboliche e riflessive, stimolando il riconoscimento di rappresentazioni implicite del sé del docente.

Obiettivi specifici

- Rappresentare simbolicamente aspetti significativi della propria identità professionale.
- Esplicitare vissuti, convinzioni e tratti personali legati al ruolo docente.
- Partecipare a una condivisione dialogica in un clima non giudicante.
- Rilevare elementi ricorrenti e specificità identitarie nel gruppo.

Contenuti

- Narrazione autobiografica e rappresentazioni simboliche di sé.
- Processi di riconoscimento e consapevolezza della propria identità professionale.
- Costruzione del clima formativo e ascolto reciproco.

Strategie formative

- Lavoro individuale, *circle time*, discussione guidata.

Materiali

- Cartoncini colorati, pennarelli, cartellone collettivo, scotch carta.

Durata

- 30 minuti.

Svolgimento dell'attività

Cosa fanno i docenti

L'attività si articola in due fasi:

- *lavoro individuale (10 minuti)*. Ogni docente realizza una rappresentazione simbolica del proprio sé professionale su un cartoncino colorato, attraverso parole chiave, metafore visive, citazioni o simboli grafici;
- *condivisione (20 minuti)*. Nel *circle time* ogni partecipante presenta il proprio elaborato, e lo colloca nel cartellone collettivo.

Cosa fa il formatore

- Predisporre i materiali, introduce l'attività e favorisce un clima di ascolto attivo. Durante la condivisione modera il confronto,

valorizza la pluralità espressiva e restituisce una breve sintesi commentata dei temi emergenti, mantenendo la sospensione del giudizio.

Verifica degli obiettivi

- Osservazione qualitativa della partecipazione, analisi degli elaborati, griglia di autovalutazione del grado di coinvolgimento.

(B) Proposta operativa per i docenti

Durata

- 30 minuti.

Condividi il tuo elaborato in *circle time* e colloca il cartoncino sul cartellone collettivo. Il formatore guiderà la discussione, favorendo ascolto rispettoso, curiosità e assenza di valutazione.

Prima fase – Lavoro individuale (10 min. – vd. Riquadro 1)

Riquadro 1

Mi presento con simboli e/o parole

Realizza su un cartoncino colorato una rappresentazione sintetica del tuo Sé professionale. Puoi utilizzare metafore visive, parole chiave, citazioni o disegni.

Tempo 10 min.

Seconda fase – Condivisione (20 min)

Condividi il tuo elaborato in *circle time* e colloca il cartoncino sul cartellone collettivo. Il formatore guiderà la discussione, favorendo ascolto rispettoso, curiosità e assenza di valutazione.

4.2 Consapevolezza emotiva e affettiva

La consapevolezza emotiva costituisce una dimensione cruciale dell'autoefficacia docente, poiché le emozioni influenzano in modo decisivo la percezione delle proprie capacità, la gestione delle rela-

zioni educative e la qualità dell'intervento pedagogico. Nella prospettiva socio-cognitiva, gli stati emotivi funzionano come indicatori valutativi, in grado di orientare il giudizio sulla propria efficacia e sulle possibilità di incidere nei contesti educativi.

La sezione guida quindi i docenti a esplorare il significato emotivo attribuito alle proprie rappresentazioni personali e professionali, favorendo una lettura più consapevole dell'impatto che tali vissuti producono nelle interazioni con gli alunni. Le attività proposte – basate su stimoli audiovisivi, narrazione e confronto dialogico – mirano a rendere espliciti vissuti spesso impliciti, sostenendo un processo di regolazione emotiva progressivo e intenzionale.

La sezione mira a rispondere ad alcuni interrogativi chiave:

- *quali emozioni accompagnano il mio modo di essere insegnante;*
- *come queste emozioni influenzano l'immagine di me nel ruolo professionale;*
- *in che modo i vissuti affettivi possono sostenere o ostacolare la mia capacità di rispondere efficacemente alle richieste educative;*
- *come la consapevolezza emotiva può rafforzare il mio senso di efficacia.*

Lo sviluppo della consapevolezza emotiva produce ricadute concrete sulla pratica didattica, consentendo ai docenti di interpretare meglio i segnali relazionali degli alunni, di distinguere le dinamiche realmente presenti in classe da eventuali proiezioni personali, di gestire i conflitti con equilibrio e di prevenire risposte reattive. In questo modo, la regolazione affettiva diventa una competenza chiave per sostenere un clima educativo stabile e responsivo.

Come negli altri sottoparagrafi, il percorso si articola in una Guida per il formatore (A) e una Proposta operativa per i docenti (B), in continuità metodologica con l'intera unità formativa.

4.2.1 Scheda formativa: Cos'è quello che si vede allo specchio?

L'attività utilizza un cortometraggio come stimolo narrativo ed emotivo per avviare una riflessione sull'immagine di sé, sulla dif-

ferenza tra conoscenza di sé e autostima e sui processi emotivi che influenzano la percezione della propria identità professionale. Il confronto guidato favorisce una rielaborazione collettiva delle emozioni e contribuisce alla consapevolezza delle dinamiche interne che condizionano il giudizio di efficacia.

(A) Guida per il formatore

Obiettivo generale

Favorire la consapevolezza dei processi emotivi legati alla propria immagine personale e professionale attraverso uno stimolo audiovisivo e una riflessione guidata.

Obiettivi specifici

- Analizzare le emozioni suscitate dalla visione del video.
- Distinguere tra conoscenza di sé e autostima.
- Riflettere criticamente sulle proprie immagini interne e sulle loro implicazioni emotive.

Contenuti

- Percezione di sé e autostima.
- Relazione tra emozioni e autoefficacia.
- Narrazione emotiva e autoregolazione.

Strategie formative

- *Brainstorming*, visione guidata, riflessione scritta, *circle time*.

Materiali

- Videoproiettore, cortometraggio *Cos'è quello che si vede allo specchio?*, questionari di riflessione, cartelloni, pennarelli colorati.

Durata

- 40 minuti.

Svolgimento dell'attività

Cosa fanno i docenti

L'attività è articolata in quattro fasi.

1. *brainstorming* (10 min): produzione di idee sui concetti di autostima, conoscenza di sé e autoefficacia;
2. visione del video (5 min): osservazione guidata del cortome-

traggio;

3. riflessione scritta (10 min): compilazione individuale della scheda con domande-stimolo;
4. discussione dialogica (15 min): condivisione delle riflessioni emerse in *circle time*.

Cosa fa il formatore

Facilita il *brainstorming*, introduce il video, guida la riflessione, modera la discussione e sintetizza i temi emergenti, valorizzando prospettive diverse.

Verifica degli obiettivi

Analisi delle schede, osservazione della partecipazione e griglia di autovalutazione.

Proposta operativa per i docenti

Durata

40 minuti.

Prima fase: *brainstorming* (10 minuti - vd. Riquadro 2).

Riquadro 2

Conoscenza di sé, autostima, autoefficacia

Ti invito a sederti in cerchio con i tuoi colleghi e utilizzando la tecnica del *brainstorming*, esprimi le idee che ti vengono in mente pensando ai termini «conoscenza di sé», «autostima» e «autoefficacia». Il formatore scriverà i concetti sul cartellone. Il tempo che hai a disposizione è di 10 minuti.

Conoscenza di sé	Autostima	Autoefficacia
------------------	-----------	---------------

Seconda fase: visione del video (5 min - vd. Riquadro 3)

Riquadro 3

Video: *Cos'è quello che si vede allo specchio?*

Guarda il cortometraggio, prestando attenzione alle emozioni e alle reazioni dei protagonisti.



<http://youtube.com/watch?v=0veDyRVv9KE>

Durata: 5 minuti

Terza fase: lavoro individuale (10 min - vd. Riquadro 4).

Riquadro 4

Cos'è quello che si vede allo specchio?

Dopo la visione del video, ti propongo una serie di domande a cui potrai rispondere per iscritto nella seguente scheda. Il tempo che hai a disposizione è di 10 minuti.

1. Qual è il motivo per cui l'uomo si guarda allo specchio?

2. Che cosa tenta di stimolare la donna nell'uomo?

3. Si riscontra la differenza fra conoscenza di sé e autostima?

4. Che cosa credi che pretenda la donna con la strategia che viene fuori dal video?

5. Credi che l'esercizio di guardarsi allo specchio e di esprimere verbalmente qualità, pensieri e sentimenti su di sé renda possibile la conoscenza di sé stessi? E l'autostima?

Quarta fase: condivisione (15 minuti - vd. Riquadro 5)

Riquadro 5*Pattern emotivi ricorrenti e differenti*

Partecipa al confronto in *circle time*. Il formatore raccoglierà le risposte nella tabella riassuntiva per confrontare percezioni individuali e condivise

Domanda	Percezioni individuali	Elementi condivisi nel gruppo	Differenze significative
1. Qual è il motivo per cui l'uomo si guarda allo specchio?			
2. Che cosa tenta di stimolare la donna nell'uomo?			
3. Si riscontra la differenza fra conoscenza di sé e autostima?			
4. Che cosa si ritiene che la donna voglia ottenere con la strategia mostrata nel video?			
5. L'esercizio di guardarsi allo specchio permette la conoscenza di sé? E l'autostima?			

I dati raccolti nel Riquadro 5 possono essere utilizzati per individuare pattern emotivi ricorrenti e differenze tra percezioni individuali e condivise, costituendo materiale utile per l'analisi tematica nel focus group conclusivo.

4.2.2.Scheda formativa: Come mi vedo?

La seconda attività emotivo-identitaria approfondisce l'immagine che i docenti hanno di sé stessi attraverso il disegno simbolico dell'"albero della mia autostima" e mediante un confronto strutturato tra pari. L'attività consente di articolare percezioni, punti di forza e aree di fragilità, favorendo una presa di consapevolezza più complessa e dialogica.

(A) Guida per il formatore

Obiettivo generale

Sostenere una riflessione approfondita sulle proprie caratteristiche personali e professionali, integrando dimensioni cognitive ed emotive della percezione di sé.

Obiettivi specifici

- Identificare aspetti significativi della propria immagine professionale.
- Organizzarli all'interno di una rappresentazione grafica.
- Confrontarsi con i colleghi, individuando convergenze e differenze.

Contenuti

- Autoesplorazione e conoscenza di sé.
- Riconoscimento delle immagini di sé e delle loro variazioni.
- Confronto tra le percezioni identitarie individuali e quelle dei pari.

Strategie formative

- Lavoro individuale, confronto in piccolo gruppo, *circle time* e discussione plenaria.

Materiali

- Scheda di lavoro “L'albero della mia autostima” (formato A3), tabella comparativa per il confronto in gruppo (A4).

Durata

- 50 minuti.

Svolgimento dell'attività

Cosa fanno i docenti

L'attività si articola in tre fasi:

lavoro individuale (15 minuti). I docenti iniziano con un momento di autoesplorazione personale. È richiesto di osservare la propria immagine allo specchio, individuando qualità, aspirazioni e aspetti critici percepiti nel ruolo di docente. Ogni partecipante riceve una scheda A3 intitolata “L'albero della mia autostima”, da suddividere in sette sezioni numerate, ciascuna corrispondente a una domanda-stimolo (vd. Riquadro 6). L'obiettivo è favorire una riscrittura spontanea e non giudi-

cante, così da far emergere pensieri e rappresentazioni spesso implicitamente presenti nella quotidianità scolastica;

lavoro in piccolo gruppo (15 minuti). In gruppi di tre o quattro, gli insegnanti condividono le risposte compilate nella fase precedente, e le mettono a confronto. La tabella-guida (vd. Riquadro 7) consente di evidenziare ricorrenze, diversità e possibili nodi critici o risorse condivise, evitando giudizi e privilegiando la comprensione reciproca e convergenze nelle percezioni di sé;

condivisione plenaria (20 minuti). Un rappresentante per ciascun gruppo sintetizza gli elementi principali emersi dalla discussione. La plenaria amplia la riflessione individuale e permette di collegare le rappresentazioni identitarie personali con una visione più complessiva del gruppo docente.

Cosa fa il formatore

Nella prima fase osserva le modalità espressive adottate dai docenti, offrendo chiarimenti quando necessario. Durante il lavoro in piccolo gruppo facilita l'ascolto attivo, orienta la comparazione delle risposte e sostiene l'emersione dei nodi significativi. Nella condivisione in plenaria sintetizza gli aspetti emergenti, valorizza i contributi e mette in luce i temi ricorrenti relativi all'autopercezione professionale.

Verifica degli obiettivi

Schede individuali, osservazione qualitativa, restituzioni orali, autovalutazione.

(B) Proposta operativa per i docenti

Durata

- 50 minuti.

Prima fase – Lavoro individuale (15 min - vd. Riquadro 6).

Riquadro 6

L'albero della mia autostima

Riceverai una scheda in formato A3 con la traccia “*L'albero della mia autostima*”. Osserva la tua immagine allo specchio e annota qualità, caratteristiche e tratti del tuo modo di essere come persona e come insegnante. Disegna un albero suddiviso in sette sezioni numerate e rispondi alle domande riportate di seguito, scrivendo in modo rapido e spontaneo. Il tempo a disposizione è di 15 minuti.

- 1) Credi di avere un'idea chiara e concreta di te stesso?
- 2) Ti costa immaginarti come sei?
- 3) Puoi scoprire il tuo modo di essere in modo rapido e comodo?
- 4) Che cos'è ciò che più ti piace di te?
- 5) Che cos'è ciò che meno ti piace di te?
- 6) Fai una lista in ordine crescente delle tue cinque virtù e dei difetti che credi di avere.
- 7) Credi che le qualità che hai elencato siano così realmente e diano risalto alla tua valutazione?

Seconda fase – Lavoro in piccolo gruppo (15 minuti - vd. Riquadro 7).

Riquadro 7

Come mi vedo? Come hanno risposto gli altri?

Dopo aver pensato e riflettuto sull'albero della propria autostima, ti invito a confrontarti in piccolo gruppo, con tre o quattro colleghi, sulle risposte date da ciascuno di voi, annotando ciò che è uguale e/o diverso. Il tempo che hai a disposizione è di 15 minuti.

<i>Domanda</i>	<i>Somiglianze</i>	<i>Differenze</i>
1) Credi di avere un'idea chiara e concreta di te stesso?		
2) Ti costa immaginarti come sei?		
3) Puoi scoprire il tuo modo di essere in modo rapido e comodo?		
4) Che cos'è ciò che più ti piace di te?		
5) Che cos'è ciò che meno ti piace di te?		
6) Fai una lista in ordine crescente delle tue cinque virtù e dei difetti che credi di avere.		
7) Credi che le qualità che hai elencato siano così realmente e diano risalto alla tua valutazione?		

Terza fase – Condivisione (20 minuti)

Un rappresentante per gruppo presenta una sintesi degli elementi emersi. Il formatore guiderà la discussione, mettendo in evidenza i temi ricorrenti e le possibili connessioni fra percezioni individuali e dinamiche professionali.

L'utilizzo del disegno simbolico e del confronto guidato permette ai docenti di dare forma a narrazioni significative su di sé, di individuare punti di forza e fragilità e di riconoscere le convinzioni che sostengono o limitano il senso di efficacia professionale. In questo modo l'attività innesca processi di autoesplorazione intenzionale e contribuisce alla costruzione di una consapevolezza emotiva più approfondita e condivisa.

4.3 Convinzioni di efficacia e pensieri limitanti

Le convinzioni di efficacia costituiscono uno dei nuclei centrali del costrutto di autoefficacia nella prospettiva socio-cognitiva. Esse influenzano il modo in cui gli insegnanti interpretano le proprie competenze, affrontano difficoltà e situazioni complesse, e valutano le possibilità di cambiamento. Le credenze potenzianti sostengono l'azione, aumentano la resilienza e facilitano la gestione della classe; al contrario, i pensieri limitanti – spesso radicati in esperienze pregresse o interpretazioni rigide – possono ridurre la motivazione, irrigidire il comportamento e ostacolare l'adozione di nuove strategie educative.

L'obiettivo didattico della sezione è rendere visibili tali convinzioni implicite e favorirne una riformulazione in chiave più flessibile e funzionale. La metafora del *globo* permette di visualizzare la distanza tra ciò che rientra nella percezione di competenza e ciò che viene vissuto come “fuori portata”, fornendo uno spazio di analisi sulle proprie idee di efficacia.

Questa parte del percorso affronta alcuni interrogativi chiave:

- quali convinzioni sostengono o limitano il mio comportamento professionale;
- quanto è realistica la distanza che percepisco tra ciò che so fare e ciò che ritengo fuori dalla mia portata;

- come trasformare un pensiero rigido in un'ipotesi più realistica e operativa.

Una maggiore consapevolezza delle credenze limitanti consente di leggere le difficoltà con più lucidità, riduce l'autosvalutazione e apre alla sperimentazione di nuove strategie educative. Ne derivano ricadute immediate sulla pratica didattica quotidiana: gestione più stabile del gruppo classe, minore reattività emotiva e maggiore disponibilità all'adattamento creativo delle metodologie.

Come per le sezioni precedenti, l'attività è articolata in una Guida per il formatore (A) e una Proposta operativa per i docenti (B).

4.3.1 Scheda formativa: Il globo

L'attività utilizza un supporto concreto e simbolico – un palloncino-globo – per rappresentare le proprie convinzioni di efficacia e inefficacia, promuovendo un primo passo verso la loro rielaborazione.

(A) Guida per il formatore

Obiettivo generale

Sostenere nei docenti una riflessione sulle proprie convinzioni di efficacia e sulle percezioni di inefficacia, favorendo il riconoscimento delle risorse personali e dei pensieri che ostacolano l'azione.

Obiettivi specifici

- Identificare una convinzione potenziante e una limitante.
- Rappresentare simbolicamente tali convinzioni.
- Riflettere sulle possibilità di trasformazione dei pensieri disfunzionali.

Contenuti

- Convinzioni di efficacia e inefficacia.
- Processi cognitivi auto-valutativi
- Rappresentazioni simboliche delle proprie competenze.

Strategie formative

- Lavoro individuale, *circle time*, discussione in gruppo.

Materiali

- Palloncini colorati, pennarelli, forbici.

Durata

- 20 minuti.

Svolgimento dell'attività

Cosa fanno i docenti

L'attività si articola in due fasi:

1. *Lavoro individuale* (10 min):

(a) Gonfiano un palloncino e lo trasformano metaforicamente in un globo terrestre scrivendo:

- *in basso*: una competenza percepita come solida;
- *in alto*: un'area vissuta come distante o difficile.

(b) Sgonfiano lentamente il palloncino praticando un piccolo foro. Il gesto diventa metafora della possibilità di “ridimensionare” le convinzioni limitanti.

2. *Condivisione* (10 min). Seguono verbalizzazione e discussione guidata dal formatore su domande come:

- *Che cosa è cambiato osservando il palloncino dopo averlo sgonfiato?*
- *Che cosa rappresentava per te la distanza tra “posso farlo” e “non ci riuscirò mai”?*
- *Le convinzioni possono modificarsi? Da cosa dipende?*

Cosa fa il formatore

Distribuisce i materiali, introduce la metafora del globo e invita i docenti a individuare due convinzioni (una potenziante e una limitante). Favorisce un clima non giudicante. Durante la condivisione, guida la riflessione, valorizza i contributi e mette in luce come molti pensieri di inefficacia derivino da interpretazioni rigide anziché da reali impossibilità professionali.

Verifica degli obiettivi

Osservazione delle verbalizzazioni, riflessioni condivise, autovalutazione.

(B) Proposta operativa per i docenti

Durata

- 20 minuti.

Prima fase A – Lavoro individuale (5 min – vd. Riquadro 8)

Riquadro 8

Il globo

(a) Ti verrà consegnato un palloncino colorato. Dopo averlo gonfiato, puoi scrivere il tuo nome. Immaginalo come un globo terrestre:

- **parte in basso (nodo)**, ciò in cui ti senti **capace, competente, efficace**;
- **parte in alto**, ciò che senti **difficile**, lontano o irraggiungibile.

Rispondi liberamente, senza preoccuparti della forma. È un momento di auto-riflessione. Tempo: 5 minuti.

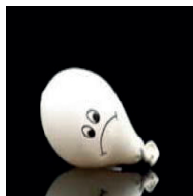


Prima fase B – Lavoro individuale (5 min – vd. Riquadro 9)

Riquadro 9

Sgonfiare il globo

(b) Dopo aver scritto le due convinzioni, pratica un piccolo foro nel palloncino. Osserva cosa succede mentre il globo si sgonfia. Tempo: 5 minuti.



Rifletti su:

- sensazioni provate;
- pensieri emersi;
- significato attribuito alla distanza iniziale tra le due aree;
- eventuali nuove possibilità percepite.

Seconda fase – Condivisione (10 min)

Ogni partecipante può condividere ciò che è emerso. Il formatore raccoglie e sintetizza i temi principali, aiutando il gruppo a esplorare la natura mutevole delle proprie convinzioni e il loro impatto sulla pratica educativa quotidiana.

4.4 Strategie autoregulative e pensiero trasformativo

L'ultima sezione del percorso affronta la dimensione cognitiva e autoregolutiva dell'autoefficacia, ossia la capacità di riconoscere, valutare e trasformare i propri processi di pensiero. La qualità delle autoistruzioni – ovvero delle frasi che ciascuno rivolge a sé stesso nelle situazioni complesse – determina in larga misura il comportamento adottato e la percezione di controllo.

Lo sviluppo di strategie autoregulative permette ai docenti di:

- identificare i propri pensieri automatici;
- distinguere tra pensieri razionali e irrazionali;
- trasformare i pensieri disfunzionali in autoistruzioni più realistiche;
- definire obiettivi concreti di miglioramento professionale.

Più nello specifico, il lavoro proposto mira a far emergere gli schemi di pensiero ricorrenti che influenzano l'agire educativo e a individuare alternative cognitive capaci di sostenere l'intenzionalità professionale.

I docenti sono invitati a prendere consapevolezza del “dialogo interno” che spesso anticipa l'azione e condiziona la gestione della classe, la relazione con gli alunni e la valutazione delle proprie competenze.

Da ciò deriva la possibilità di riformulare convinzioni rigide, passando da frasi di auto-svalutazione (“non riuscirò mai”) a istruzioni operative sostenibili (“posso provare un'altra strategia, con tempi più gradualità”).

Il passaggio è alla base del pensiero trasformativo e rappresenta una competenza fondamentale per la crescita professionale continuativa.

Tale prospettiva risponde a domande centrali per la formazione:

- come interpreto mentalmente le situazioni educative quotidiane;
- quali pensieri mi sostengono e quali mi ostacolano;
- come posso modificare il mio dialogo interno in modo funzionale;
- come definire obiettivi realistici e coerenti con le autoistruzioni individuate.

Operativamente, le attività favoriscono un apprendimento graduale: dall'individuazione dei pensieri automatici alla loro verbalizzazione, fino all'elaborazione di istruzioni orientate all'azione, trasferibili in situazioni reali.

Questo consente al docente di costruire un repertorio di risposte più flessibili e intenzionali.

Lo sviluppo di tali competenze si traduce in una maggiore efficacia didattica: il docente diventa meno reattivo, più intenzionale e più capace di riconoscere il significato educativo delle situazioni, migliorando il clima di classe e la propria autoregolazione.

4.4.1 Scheda formativa: Verso le autoistruzione di autoefficacia

L'attività, articolata in quattro esercizi progressivi, accompagna i docenti dalla consapevolezza dei propri processi cognitivi alla riformulazione dei pensieri disfunzionali e alla definizione di obiettivi professionali concreti e realistici. L'approccio segue la logica tipica della ristrutturazione cognitiva, integrando riflessione individuale, lavoro cooperativo e condivisione metacognitiva.

(A) Guida per il formatore

Obiettivo generale

Sviluppare nei docenti strategie di autocontrollo cognitivo attraverso il riconoscimento, la riformulazione e la trasformazione dei pensieri disfunzionali in autoistruzioni efficaci.

Obiettivi specifici

- Riconoscere i propri pensieri irrazionali nelle situazioni educative.
- Trasformarli in autoistruzioni realistiche e orientate all'azione.
- Applicare schemi di autoregolazione cognitiva.
- Definire obiettivi professionali.

Contenuti

Pensieri automatici e processi di valutazione cognitiva.

- Individuazione dei pensieri irrazionali.
- Riformulazione cognitiva.
- Definizione di autoistruzioni di autoefficacia.
- Definizione di obiettivi formativi concreti.

Strategie formative

- Lavoro individuale, lavoro in piccolo gruppo, *circle time*, discussione plenaria.

Materiali

- Schede operative, foglietti di carta, urna, tabelle per il lavoro in piccolo gruppo.

Durata

100 minuti.

Svolgimento dell'attività

Cosa fanno i docenti

L'attività è composta da quattro esercizi progressivi:

1. *consapevolezza cognitiva* (20 min): riconoscere i propri pensieri e il loro impatto emotivo-comportamentale;
2. *individuazione dei pensieri irrazionali* (20 min): far emergere schemi mentali ricorrenti che limitano l'agire professionale;
3. *riformulazione e costruzione delle autoistruzioni* (30 min): trasformare pensieri disfunzionali in autoistruzioni funzionali;
4. *definizione degli obiettivi di miglioramento* (30 min): tradurre le autoistruzioni in obiettivi concreti nelle aree relazionali, metodologiche e curricolari.

Cosa fa il formatore

Il formatore facilita la riflessione individuale, sostiene la riformulazione cognitiva, guida le discussioni e sintetizza gli elementi

emersi. Favorisce un clima non giudicante, normalizza le difficoltà cognitive e valorizza le strategie funzionali individuate dai docenti.

(B) Proposta operativa per i docenti

Durata

- 100 minuti.

Questa attività ti accompagna attraverso un percorso graduale che parte dal riconoscimento dei pensieri automatici e si conclude con la definizione di obiettivi professionali realistici. Ogni esercizio comprende (a) un momento di riflessione o lavoro di gruppo e (b) una fase di condivisione e sintesi.

Prima fase – Consapevolezza cognitiva (20 min)

(a) *Lavoro individuale* (10 min - vd. Riquadro 10).

Riquadro 10

Come penso

(a) Compila la scheda rispondendo liberamente alle domande proposte. L'obiettivo è riconoscere come i tuoi pensieri influenzano emozioni, atteggiamenti e scelte professionali. Tempo previsto: **10 minuti**.

1. Il mio pensiero può cambiare la mia forma di sentire e di comportarmi?

2. Che opinioni ho di me stesso? Perché?

3. Il mio modo di pensare mi rende soddisfatto? Per quale motivo? _____

4. Quando mi sento sfiduciato o svalutato, quali pensieri ricorrono più spesso? Se penso che non servo a nulla ... _____

(b) *Condivisione* (10 min).

Confrontati con il gruppo su elementi ricorrenti e differenze significative.

Seconda fase – “Individuazione dei pensieri irrazionali” (20 min)

(a) *Lavoro individuale* (10 min – vd. Riquadro 11).

Riquadro 11

Individuazione dei pensieri irrazionali

(a) Ti invito a individuare alcuni pensieri irrazionali, i cosiddetti *pensieri cattivi*, che possono emergere durante le tue giornate lavorative con gli alunni o con i colleghi. Scrivili su queste strisce di carta in forma anonima, così da sentirti più libero e sereno nell'esprimerli. Ti consegno tre foglietti: puoi scrivere un massimo di tre pensieri irrazionali. Esempi:

- “Non riuscirò mai a gestire questa classe”;
- “Non sono capace come gli altri”;
- “Sbaglio sempre”.

Ripiega ciascun foglietto e riponilo nell'urna collocata sulla cattedra. **Tempo a disposizione: 10 minuti.**

Pensieri irrazionali

Pensieri irrazionali

Pensieri irrazionali

(a) *Condivisione* (10 min).

Il formatore leggerà una selezione dei pensieri raccolti in forma anonima. Il gruppo rifletterà senza giudizio, riconoscendo eventuali ricorrenze, analogie e differenze.

Obiettivo

comprendere che i pensieri irrazionali sono frequenti, ricorrenti e – soprattutto – modificabili.

Terza fase – “Dal pensiero negativo alle autoistruzioni” (30 min)

(a) Lavoro in piccoli gruppi (15 min - vd. Riquadro 12).

Riquadro 12

Dal pensiero negativo della situazione educativa alle autoistruzioni

(a) Analizzate alcune situazioni educative reali e completate la tabella trasformando pensieri negativi in autoistruzioni praticabili. Indicate:

- situazione educativa (es. “gli alunni non mi ascoltano durante la spiegazione”);
- pensiero negativo associato (es. “non sono capace di motivarli”);
- possibile autoistruzione di efficacia (es. “posso provare una strategia diversa per attirare la loro attenzione”).

Ti invito a identificare delle situazioni educative che come insegnante vivi ogni giorno a scuola, di identificare i possibili pensieri negativi che queste generano e le possibili autoistruzioni di miglioramento. Il tempo che hai a disposizione è di 15 minuti.

Situazione educativa	Pensiero negativo	Autoistruzioni
1. Ogni volta che spiego un argomento ai miei alunni non mi prestano attenzione.	– Non vale la pena spiegare. – Non sono motivante.	– Si tratta di un gruppo difficile, però voglio trovare nuove metodologie per stimolare la loro attenzione.

(b) Condivisione (15 min).

Ogni gruppo presenta le proprie riflessioni. Il formatore guida la sintesi, mettendo in evidenza i criteri di una buona autoistruzione:

- realistica,

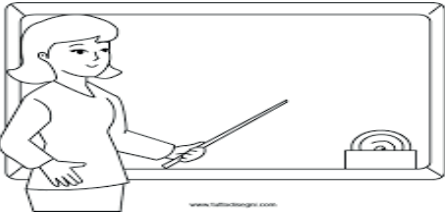
- specifica,
- orientata all’azione,
- modificabile nel tempo,
- riferita al comportamento non alla persona.

Quarta fase – “Definizione degli obiettivi” (30 min)
(a) *Lavoro in piccoli gruppi* (15 min - vd. Riquadro 13).

Riquadro 13

Definizione degli obiettivi

(a) Una volta individuate le autoistruzioni che rendono possibile il cambiamento dei pensieri negativi in positivi, che sfide proponi per il miglioramento nelle relazioni interpersonali, nella metodologia e nel curriculum? Il tempo che hai a disposizione è di 15 minuti.



Relazioni interpersonali	Metodologia	Curricolo
○ Utilizzare il rinforzo positivo sistematico.	○ Introdurre attività di apprendimento cooperativo ogni due settimane.	○ Aggiornare la programmazione disciplinare.

(b) *Condivisione* (15 min).

I docenti condividono le impressioni sull'attività svolta. Al termine del dibattito, il formatore riformula e sintetizza gli aspetti più importanti dell'attività svolta e guida una riflessione conclusiva sulla loro sostenibilità e trasferibilità nella pratica didattica. Il tempo a disposizione è di 15 minuti.

Conclusioni

Il percorso formativo delineato evidenzia la rilevanza dell'autoefficacia come costrutto pedagogico capace di orientare in modo significativo i processi di sviluppo professionale degli insegnanti. L'articolazione delle attività in una progressione logica che attraversa dimensioni identitarie, emotive, cognitive e autoregolatrici si inserisce in un quadro teorico coerente con la prospettiva socio-cognitiva e con le più recenti linee di ricerca sulla *teacher education*. L'integrazione tra linguaggi simbolici, narrazione autobiografica e pratiche di ristrutturazione cognitiva ha permesso di strutturare un ambiente formativo intenzionale, volto a promuovere processi di consapevolezza, riflessione e *agency* professionale. Il dibattito pedagogico su queste tematiche è certamente molto vivo, si possono – a titolo puramente esemplificativo – citare studi che validano strumenti per l'esplorazione del senso di autoefficacia dei docenti (La Marca & Di Martino, 2021), o che si occupano di indagare il senso di autoefficacia degli insegnanti di sostegno nello sviluppo di prassi inclusive nella scuola (Valenza, Filosofi, Serbati, Venuti, 2025) o saggi che riguardano – in termini più generali – lo sviluppo delle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante (Fedeli & Munaro, 2022). Il nostro contributo, pertanto, non si configura semplicemente come la narrazione di una "buona prassi", che in ogni caso potrebbe avere interesse come tale, ma come il consapevole tentativo di inserirsi, con una proposta precisa, nell'ambito di un dibattito pedagogico vivo e vivace.

Dal punto di vista teorico, il modello adottato contribuisce a mettere in luce come le convinzioni di efficacia agiscano quali mediatori tra percezione di sé, interpretazione delle situazioni educative e scel-

te didattiche. In particolare, la centralità delle autoistruzioni metacognitive mostra come l'elaborazione del dialogo interno rappresenti una variabile cruciale nella costruzione delle decisioni professionali e nell'orientamento dell'azione pedagogica. Ne emerge una concezione dell'insegnante come soggetto riflessivo, capace di monitorare le proprie rappresentazioni e di trasformarle in strategie operative intenzionali.

In prospettiva applicativa, il contributo suggerisce la necessità di consolidare nella formazione in servizio dispositivi formativi che rendano visibili – e quindi passibili di trasformazione – le immagini interiori del Sé professionale, le credenze implicite e le rappresentazioni dell'efficacia. La strutturazione delle attività in fasi scandite (autoriflessione, confronto dialogico, riformulazione cognitiva, definizione di obiettivi) indica la possibilità di costruire sequenze formative con una forte valenza euristica e trasformativa, capaci di sostenere pratiche didattiche più intenzionali, flessibili e centrate sulla regolazione consapevole del pensiero.

L'orizzonte scientifico che emerge definisce l'autoefficacia non come un attributo individuale statico, bensì come un processo dinamico e formativo, sostenuto da contesti che valorizzano l'esplorazione di sé, il confronto professionale e la riflessione sistematica sulle pratiche educative. In questo senso, il modello presentato risulta coerente con le prospettive internazionali sulla professionalità docente, che riconoscono nella dimensione socio-emotiva, nella metacognizione e nell'autoregolazione domini cruciali per la qualità dell'insegnamento e per la costruzione di ambienti educativi intenzionali e inclusivi.

In sintesi, l'esperienza formativa proposta si configura come un contributo metodologico e teorico nell'ambito della pedagogia della formazione degli insegnanti, offrendo elementi concettuali e operativi utili alla progettazione di percorsi professionalizzanti replicabili e trasferibili in differenti contesti educativi, confermando che la promozione dell'autoefficacia docente rappresenta una strategia formativa ad alto impatto, capace di integrare consapevolezza, riflessività e intenzionalità trasformativa nell'agire quotidiano dell'insegnante.

Bibliografia

- Bandura A., *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W. H. Freeman, New York 1997.
- Biasi V., Patrizi G., Tarquini A., *Teacher Self-Efficacy, ICT Training and Professional Development: An Italian Validation of the TSES Scale*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 14(1), 2014, <https://doi.org/10.13128/form-15299>.
- Brackett M. A., Reyes M., *The RULER Approach to Social and Emotional Learning: A Model for Systemic Implementation*, in «Educational Leadership», 80(4), 2023, <https://doi.org/10.1108/EL-02-2023-0115>.
- Caggiano M., Di Loreto V., *Autoefficacia percepita e processi di autovalutazione nei docenti: risultati di una ricerca in contesti scolastici*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 15(1), 2015, <https://doi.org/10.13128/form-15986>.
- Calandri E., Bianchi L., Lombardo F., *Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review*, in «Teaching and Teacher Education», 138, 2025, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104375>.
- Caprara G. V., Barbaranelli C., Borgogni C., *Autoefficacia percepita nelle attività lavorative*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), *Teaching Activities to Support the Core Competencies of SEL, 2017*, <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Sample-Teaching-Activities-to-Support-Core-Competencies.pdf>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), *SEL Policy Brief. The Three Highest Priority Investments to Make in SEL with American Rescue Plan Dollars*, 2021, <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/SEL-Policy-Brief-on-ARP.pdf>.
- Collie R. J., *Social-Emotional Competence as a Key Resource for Teachers' Well-Being and Instruction*, in «Educational Psychology», 45(2), 2025, <https://doi.org/10.1080/01443410.2025.1134567>.
- Collie R. J., *Teacher Social-Emotional Competence and Professional Relationships in Schools: A Longitudinal Study*, in «Teaching and Teacher Education», 132, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104349>.
- Collins C., *Supporting Teacher Emotional Competence and Stress Management in Post-Pandemic Schools*, in «Journal of Educational Psychology», 116(1), 2024, <https://doi.org/10.1037/edu0000831>.

- Eurydice, *Learning for Well-Being and Inclusion in European Union Schools*, European Commission Report, 2023, <https://doi.org/10.2797/EURY-2023>.
- Fedeli D., *Emozioni e successo scolastico*, Carocci Faber, Roma 2006.
- Fedeli D. & Munaro C., *L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 14(23), 2021, pp. 66-80.
- Gebre T., Cherkos M., Bekele F., *Teacher Social-Emotional Skills and Classroom Climate: A Multi-Level Study*, in «Teaching and Teacher Education», 143, 2025, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104532>.
- Gervasi C., *Essere efficaci a scuola. Il ruolo dell'insegnante nel processo di inclusione secondo il modello ECAD-EP*, PensaMultimedia, Lecce 2023.
- Gibson S., Dembo M. H., *Teacher Efficacy: A Construct Validation*, in «Journal of Educational Psychology», 76(4), 1984, pp. 569-582, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>.
- Goleman D., *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York 1995.
- Gordon S. P., *Teacher Self-Efficacy and Curricular Innovation: Results from a National Survey*, in «Journal of Educational Change», 24(3), 2023, <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09451-x>.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F., *Integration in Italian Schools: Teachers' Perceptions Regarding Day-To-Day Practice And Its Effectiveness*, in «International Journal for Inclusive Education», 18 (6), 2013, pp. 626-653, <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802030>.
- ISTAT, *Personale docente per ordine di scuola, età e anzianità di servizio*, Rapporto Statistico Nazionale, Roma, ISTAT, 2023, <https://www.istat.it/it/istruzione-e-formazione>.
- Jennings P. A., DeMeyer F., *Social-Emotional Learning and Whole Child Development: Evidence from Classroom-Based Interventions*, in «Journal of School Psychology», 2025, 95, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2025.102274>.
- Jennings P. A., Greenberg, M. T., *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*, in «Review of Educational Research», 79(1), 2009, pp. 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Jonassen D. H., *Learning to Solve Problems: An Instructional Design Guide*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.
- Kurrl M., Kollmayer M., *Teacher Well-Being and Efficacy: Conceptual Developments in Post-Pandemic Research*, in «Education Sciences», 15(1), 2025, <https://doi.org/10.3390/educsci15010123>.

- Kusché C. A., Greenberg M. T., *PATHS Programme for Emotional Regulation in Primary Education: A 2024 Field Evaluation*, in «School Psychology International», 45(1), 2024, <https://doi.org/10.1177/01430343231234567>.
- La Marca A. & Di Martino V., *Validation of Teacher Self-efficacy (QAI) Questionnaire*, in «Italian Journal of educational research», (26), 2021, pp. 57–66. <https://doi.org/10.7346/sird-012021-p57>
- Lozano R., Alvarado M., Cortés P., *Collective Teacher Efficacy and School Climate: A Meta-Analysis 1999–2024*, in «Teaching and Teacher Education», 139, 2025, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104421>.
- Mariani A. M., *Strengthening Teachers' Social-Emotional Skills: The PBS Mindfulness Program*, in «Giornale di Studi sulla Didattica e la Formazione», 2024, <https://doi.org/10.19272/2024.003>.
- Martín-Antón L.J., Carbonero M.A., Román J.M., *Modulator Effect of Socio-Emotional Variables on Training in Elaboration Strategies in Compulsory Secondary Education (CSE): Paraphrase and Applications*, in «Psicothema», XXIV, 1, 2012, pp. 35-41.
- Morganti M., *Emozioni e professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Mudhar A., Rossi L., Verdi F., *Teacher Self-Efficacy and Inclusive Attitudes: A Mixed-Methods Study*, in «International Journal of Educational Research», 127, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102325>.
- Mudhar S., Singh R. K., Khan A., *Peer Reflection and Professional Growth in Post-Pandemic Teacher Education*, in «Teaching and Teacher Education», 119, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104065>.
- OECD, *Teacher Well-Being, SEL and Inclusive Practices in European Schools, OECD Policy Report*, 2022, <https://doi.org/10.1787/sel-2022-en>.
- Reppa A., De Angelis C., Marotta R., *Teacher Self-Efficacy and Well-Being in Post-Pandemic Schools*, in «Journal of Education and Training Studies», 11(4), 2023, <https://doi.org/10.11114/jets.v11i4.6052>.
- Shi L., *Teacher Self-Efficacy in Foreign Language Instruction: A Systematic Review 2004–2024*, in «System», 120, 2025, <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103125>.
- Shi Y., *Problem-Solving Beliefs and Metacognition in Teacher Development*, in «Educational Psychology Review», 37(1), 2025, <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09766-1>.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., *Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct*, in «Teaching and Teacher Education», 17(7), 2001, pp. 783-805.

- Valdivieso J., Carbonero M.A., Martín-Antón L.J., *La Competencia Docente Autopercibida del Profesorado de Educación Primaria: Un Nuevo Cuestionario Para su Medida*, in «Revista de Psicodidáctica», XVIII, 1, 2013, pp. 47-80.
- Valenza M., Filosofi F., Serbati A. & Venuti P., *Autoefficacia degli Insegnanti e efficacia collettiva: innovazione formativa per una scuola inclusiva*, in «Ricerca», (17) 2025. <https://dx.doi.org/10.32076/RA17101>
- Ye Y., Sun H., Liu Q., *Emotional Competence, Self-Efficacy and Instructional Quality in Early Childhood Education*, in «Early Childhood Research Quarterly», 68, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.102231>.

MISCELLANEA

Recensione al volume: Giombattista Amenta
“Il rispetto violato. Docenti maltrattati, studenti maltrattanti”

Mondadori Università, Milano 2025

Barbara Ambu

Università Roma Tre

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

Anno IV | N.6

Il volume di Giombattista Amenta si inserisce nella Collana “SAGGI OLTRE” di *Mondadori Education*, che contribuisce a fornire spunti di osservazione e riflessione su vari temi di attualità. Nello specifico affronta in un’ottica multidimensionale e inclusiva un fenomeno sempre più presente nel contesto scolastico nazionale e internazionale (Alves et al., 2022; Asio, 2019; Burns, 2020; Moon, 2019): il maltrattamento degli insegnanti da parte degli studenti.

Avendo l’autore lavorato per molti anni in contatto con i docenti⁸¹, come ricercatore, pedagogista e psicologo, ritiene importante offrire loro un riscontro, tramite questo volume, per sottolineare la complessità del loro compito, rilevarne le difficoltà e restituire strategie utili per affrontare in modo efficace le situazioni incontrate. Alternando il focus dell’attenzione dalla condotta aggressiva degli alunni alla considerazione delle risposte messe in atto dagli insegnanti, e riferendosi a episodi realmente accaduti nel contesto scola-

⁸¹ Nella recensione, come nel volume, verranno utilizzati i termini educatori, docenti e insegnanti come sinonimi.

stico nazionale, invita il lettore a interrogarsi sulle dinamiche latenti che sottendono i comportamenti offensivi degli studenti. In questa prospettiva, evidenzia la necessità di investire nella formazione continua dei docenti e di promuovere forme di collaborazione con esperti di *counseling*, al fine di predisporre piani educativi efficaci per affrontare e superare il fenomeno.

Uno degli elementi distintivi del volume risiede nella ricchezza e nella complessità dei suoi contenuti, che offrono una vasta gamma di strumenti operativi, facilmente accessibili per gli educatori. Tali risorse favoriscono una riflessione approfondita sulle problematiche scolastiche, analizzate da più punti di vista, includendo non solo gli aspetti manifesti, ma anche le dinamiche latenti e sottese che spesso influenzano il contesto educativo.

Il volume è articolato in otto capitoli, più uno dedicato alle note conclusive, nei quali si approfondiscono le dinamiche individuali e situazionali relative alla relazione tra docente e studente, e si propongono interventi che adottano un approccio educativo inclusivo e non punitivo.

La prima parte, che si compone di quattro capitoli, propone una serie di riflessioni utili alla comprensione delle origini delle condotte offensive in ambito scolastico, offrendo indicazioni per l'individuazione di strategie educative mirate. L'analisi prende avvio dalla descrizione di un caso particolare di cronaca nazionale in cui un'insegnante viene umiliata da alcuni studenti, e si sviluppa attraverso una lettura multilivello della situazione, volta a mettere in luce sia le dinamiche comportamentali degli alunni maltrattanti sia la posizione assunta dall'insegnante oggetto dell'attacco. Concentrando l'attenzione sul concetto di reputazione, emerge come il comportamento offensivo possa, in alcuni casi, rappresentare una strategia difensiva messa in atto da quegli studenti che faticano ad affermarsi socialmente attraverso modalità positive (Emler & Reicher, 2001). Solo attraverso una comprensione di questi comportamenti sarà possibile, con un approccio educativo attento ai bisogni speciali, trasformare anche queste manifestazioni in occasioni significative di intervento formativo e di costruzione di percorsi personali positivi.

Si individuano quindi delle strategie per intervenire nella scuola a breve, medio e lungo termine. Alcune intervengono sull'ambiente

fisico, come la disposizione dei banchi (Tew, 1998), altre sul comportamento degli insegnanti, promuovendo empatia e assertività. È inoltre suggerito l'intervento di esperti in *counseling* educativo (Amenta, 1999) che, attraverso l'utilizzo di tecniche esperienziali come il *role play* (Gu et al., 2022), favoriscono lo sviluppo della consapevolezza emotiva e il senso di responsabilità negli studenti. A lungo termine si promuove un'educazione continua basata sul dialogo e sul riconoscimento del valore della persona, affiancata da attività emotive e relazionali guidate da figure specializzate. In questo ambito, si sottolinea l'importanza di strumenti pedagogici come le "carezze" incondizionate (Mastromarino, 2018) e le pratiche espressive, che aiutano lo studente a sviluppare un'identità armonica. Tali modalità favoriscono l'emersione delle risorse personali e il riconoscimento delle qualità individuali, costituendo un'alternativa positiva a condotte disfunzionali o aggressive. Di conseguenza, l'ambiente scolastico diventa uno spazio in cui l'identità dell'alunno può svilupparsi in maniera equilibrata, attraverso il sostegno affettivo, la libertà espressiva e il riconoscimento autentico da parte dell'adulto significativo. In linea con tale impostazione, l'autore analizza i limiti degli interventi comuni e delle punizioni convenzionali, sostenendo che un approccio repressivo nei confronti delle condotte aggressive non risolve le problematiche sottostanti. Come è noto, gli interventi basati sulla mortificazione e sull'umiliazione degli studenti (Zhao, 2022) tendono a incrementare l'autocritica e il senso di inadeguatezza, lasciando spesso ferite profonde e difficilmente rimarginabili. Amenta propone quindi interventi educativi fondati sul dialogo, la comprensione e la promozione di relazioni positive e inclusive. Le azioni intraprese non intendono in alcun modo legittimare comportamenti maltrattanti da parte degli studenti, bensì si pongono l'obiettivo di favorire una riflessione critica sull'inefficacia della condotta aggressiva, promuovendo al contempo un clima di accoglienza e il consolidamento di pratiche relazionali alternative, caratterizzate da rispetto e integrazione.

La seconda parte del volume, articolata anch'essa in quattro capitoli, fornisce un inquadramento teorico su diversi concetti fondamentali relativi all'agire umano, all'autorevolezza, al potere e all'autostima, considerati dall'autore elementi essenziali nella formazione

dell'insegnante. Attraverso percorsi formativi e una maggiore consapevolezza delle dinamiche interiori, il docente può sviluppare non solo competenze professionali, ma anche abilità relazionali, emotive e situazionali, indispensabili per affrontare con efficacia la complessità del contesto educativo.

Si analizza come l'autorevolezza dipenda sia da fattori esterni, come il comportamento degli studenti, sia da dinamiche interne dell'insegnante. Viene distinta inoltre da concetti simili quali autorità, potere, rispetto. Riprendendo il modello di French e Raven (1959), si identificano sei forme di potere esercitate dal docente nella sua funzione di *leader* sociale: coercitivo, di ricompensa, legittimo, di riferimento, di esperto e informativo. Per ciascuna di queste componenti, vengono proposti specifici indicatori descrittivi, concepiti come base per l'elaborazione di uno strumento auto-osservativo. Tale questionario, in corso di validazione, è finalizzato a favorire un processo di autoriflessione da parte dell'educatore, volto a una maggiore consapevolezza del proprio "stile" relazionale e della modalità con cui esercita il proprio ruolo all'interno della dinamica educativa.

Inoltre, approfondendo le radici e le fonti dell'influenza educativa del docente in un'ottica sistemica e integrata dell'essere umano, l'autore introduce tre paradigmi interpretativi dell'agire: situazionale, intrapsichico e interazionista. Sottolinea così l'importanza di affrontare le sfide educative considerando congiuntamente i processi individuali, interpersonali e contestuali che coinvolgono l'insegnante all'interno del sistema scolastico.

Infine, sottolinea l'importanza di risposte consapevoli, rispetto a reazioni istintive, nell'esercizio della funzione educativa. Il docente è invitato a riflettere sul proprio stile relazionale, sulle proprie insicurezze e sul ruolo dell'autostima nella qualità del rapporto con gli studenti tramite un insieme di descrittori utili all'analisi del proprio atteggiamento professionale e relazionale. Questo lavoro interiore favorisce la crescita professionale del docente, il quale diventa così promotore di un ambiente scolastico più autentico, aperto e favorevole allo sviluppo emotivo.

In conclusione, si evidenziano due aspetti fondamentali dell'educazione scolastica. Il primo riguarda la fiducia dell'insegnante nelle capacità degli studenti, che si esprime attraverso professionalità, preparazione e aggiornamento costante. Il secondo affronta il rischio

di emarginazione degli alunni con difficoltà comportamentali, spesso etichettati e allontanati dal percorso educativo. L'autore richiama la "profezia che si autoavvera" (Merton, 1948), sottolineando come aspettative negative possano rinforzare comportamenti problematici. Per contrastare questa dinamica disfunzionale, è essenziale formare gli insegnanti e attivare percorsi inclusivi, superando approcci repressivi e promuovendo strategie educative che valorizzino ogni studente, anche nelle situazioni più complesse.

In ultima analisi, come evidenziato nelle note conclusive del volume, le esperienze negative, sebbene talvolta frustranti e impegnative, possono rappresentare un'opportunità di crescita professionale per l'insegnante, che, proprio attraverso tali vissuti, sviluppa una maggiore resilienza e amplia il proprio repertorio di strategie per affrontare situazioni difficili. Viene inoltre sottolineata l'importanza del lavoro di *équipe* e del sostegno reciproco tra colleghi, così come la necessità che la scuola definisca obiettivi chiari e condivisi con gli studenti e le loro famiglie.

Il volume si propone come uno strumento di orientamento per coloro che operano nei contesti educativi, sollecitandoli a riflettere criticamente sui propri comportamenti professionali, a mettersi in discussione al fine di acquisire nuove consapevolezze e competenze, e ad assumere prospettive plurime nell'osservazione del contesto scolastico. Tale approccio mira alla costruzione di un ambiente formativo capace non solo di affrontare efficacemente le difficoltà emergenti, ma anche di trasformarle in opportunità di crescita, sviluppo di competenze e cambiamento positivo per gli alunni.

L'autore, a partire dall'analisi di situazioni complesse e conflittuali, come quelle caratterizzate da atteggiamenti maltrattanti degli studenti nei confronti dei docenti, affronta tematiche di grande delicatezza con chiarezza espositiva e padronanza linguistica, rendendo accessibili e comprensibili anche i concetti più articolati. Un elemento di particolare efficacia nel volume è rappresentato dall'uso sistematico di esempi concreti, i quali non solo conferiscono vivacità al discorso, ma svolgono anche una funzione chiarificatrice. Attraverso situazioni tratte dalla quotidianità scolastica o da casi emblematici, il lettore viene guidato con continuità all'interno della narrazione teorica, trovando riferimenti esperienziali che facilitano la compren-

sione. L'uso costante di situazioni esemplificative accompagna infatti il lettore all'interno dell'esposizione, contribuendo a semplificare e rendere accessibili anche i concetti più complessi. Tale strategia comunicativa, unita a una scrittura chiara e priva di eccessivi tecnicismi, rende il testo fruibile ai docenti interessati a riflettere criticamente sulle dinamiche relazionali in ambito scolastico.

Il volume *rappresenta una risorsa trasversale che coniuga crescita professionale, benessere emotivo e innovazione educativa all'interno della scuola*. Si configura innanzitutto come uno strumento prezioso per gli educatori, offrendo una serie di risorse utili per analizzare criticamente sia il proprio comportamento in classe sia le dinamiche relazionali con gli studenti. Promuove una riflessione critica sul ruolo del docente e favorisce un percorso di auto-consapevolezza orientato a migliorare la qualità dell'insegnamento. Risulta inoltre utile anche per il sistema scolastico nel suo complesso, poiché promuove la formazione continua del personale docente e incoraggia l'adozione di pratiche pedagogiche inclusive. In questo contesto, il contributo di figure specializzate, come psicologi scolastici o *counselor*, può offrire un supporto complementare nel facilitare l'integrazione e nel promuovere un ambiente scolastico attento alle dimensioni emotive e relazionali.

Bibliografia

- Alves A. G., Cesar F. C. R., Barbosa M. A., Oliveira L. M. A. C., da Silva E. A. S. & Rodríguez-Martín, D., *Dimensions of student violence against the teacher*, in «Ciencia e Saude Coletiva», 27(3), 2022, pp. 1027-1038.
- Amenta G., *Il counseling in educazione. Strategie per la gestione dei problemi formativi*, Morcelliana, Brescia 1999.
- Asio J., *Students Bullying Teachers: Understanding and Behavior of College Students from a higher Education Institution*, in «Organizations & Markets: Motivation & Incentives eJournal», 3 (2), 2019, pp. 11-20.
- Burns E., Fogelgarn R. & Billet, P. *Teacher-Targeted bullying and harassment in Australian Dchools: a challenge to teacher wellbeing*, in «British Journal of Sociology of Education», 41 (4), 2020, pp. 523-538.

- Emler N. & Reicher S., *Adolescenti e devianza. La gestione collettiva della reputazione*, Il Mulino, Bologna 2001.
- French Jr. J. R. P. & Raven B. H., *The bases of social power*, in D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*, pp. 150-167. Institute for Social Research, MI: Ann Arbor 1959.
- Gu X, Li S., Yi K., Yang X, Liu H. & Wang G., *Role Exchange Playing: an exploration of Role-Playing effects for anti-bullying in immersive Virtual Environments*, in «IEEE Transactions in visualization and computer Graphics», 29 (10), 2022, pp. 1-15.
- Mastromarino R., *Genitori e figli: crescere insieme. Un itinerario per genitori tra le diverse fasi evolutive*, Erickson, Trento 2018.
- Merton R. K., *The self fulfilling prophecy*, in «The Antioch Review», 8 (2), 1948, pp. 193-210.
- Moon B., McCluskey J. & Morash M., *Aggression against Middle and High School Teachers: Duration of Victimization and Its Negative Impacts*, in «Aggressive Behavior», 45, 2019, pp. 517-526.
- Tew M., *Circle time: a much-neglected resource in secondary schools?* In «Pastoral Care in Educational Journal», 16 (3), 1998, pp. 18-27.
- Zhao J., *Social Intervention and Governance of Youth School Bullying - Based on Computer Medical Data Analysis*, in «Frontiers in Public Health», 10, 2022, pp. 1-12.

Recensione al volume di A. Porcarelli:
Religione e scuola fra ponti e muri.
Insegnare religione in un orizzonte multiculturale,
FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 179

Nicoletta Marotti

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

Anno IV | N.6

Il volume di Andrea Porcarelli (pedagogista universitario e consigliere nazionale dell'UCIIM) si basa sulla consapevolezza del fatto che porre a tema la questione dell'insegnamento o degli insegnamenti religiosi in una società complessa, post-secolare e multiculturale, rappresenta una sfida impegnativa e coinvolge una pluralità di sguardi disciplinari (sociologico, politico, giuridico, senza dimenticare le questioni specificamente pedagogiche e didattiche), per questo il volume si colloca in una collana – *L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari* (FrancoAngeli) – che istituzionalmente si apre ad una pluralità di sguardi sul complesso fenomeno dell'esperienza religiosa.

Intento dichiarato del testo “è quello di offrire una riflessione pedagogica pacata e puntuale, che da un lato prenda in esame il dibattito che si è sviluppato – anche a livello internazionale – sulle varie forme di insegnamenti religiosi, dall'altro lato offra una lettura priva di pregiudizi dell'attuale situazione dell'insegnamento della religione cattolica (IRC) in Italia” (p. 8). L'Autore affronta, in un'ottica

pedagogica il grande tema dell'insegnamento della religione nella scuola, con attenzione alle sue radici storiche, alla sua situazione concreta nella scuola italiana, all'interno dell'ampio dibattito che si è sviluppato sulle varie forme e possibilità di insegnamento scolastico delle religioni. L'obiettivo dichiarato è quello di una riflessione chiarificante, su un insegnamento oggi chiamato a "costruire ponti" piuttosto che ad innalzare muri, in un orizzonte che diventa sempre più complesso, e le cui interconnessioni e globalizzazioni non sembrano placarne i conflitti.

L'itinerario prende le mosse dal contesto multiculturale riletto nei termini di una "post-secolarizzazione", per poi affrontare il tema dell'esperienza religiosa da un punto di vista pedagogico, anche in riferimento alle attività e alle ricerche del Gruppo di ricerca della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) su "Religiosità e formazione religiosa". La parte centrale del volume è dedicata alla presentazione dell'Insegnamento religioso in Italia: da un punto di vista storico e pedagogico, con la proposta di una chiave di lettura molto originale, per cui l'IRC si configurerebbe strutturalmente come una *disciplina dialogica*, come emerge anche da un'attenta analisi delle *Indicazioni nazionali* attualmente in vigore. I capitoli conclusivi si aprono al mondo del problematico e del possibile, dall'analisi sul dibattito riguardante l'insegnamento religioso in Italia, per poi concludersi prefigurando possibili ipotesi per il futuro, per avanzare in una direzione che tenga conto delle istanze poste dalla prospettiva del dialogo interreligioso in una società multiculturale: di qui l'idea di un "IRC dialogico e ospitante", che – pur nella continuità con la proposta attualmente in essere – assuma tutte le conseguenze dei più recenti sviluppi della *Teologia del dialogo interreligioso*.

Lo studio è di grande interesse per pedagogisti e studiosi di scienze delle religioni, fra cui vorrebbe favorire il dialogo, ma soprattutto si rivolge a studenti universitari dell'area delle scienze umane e a studenti e docenti delle facoltà teologiche e degli Istituti di Scienze Religiose, che sono specificamente interessati alla formazione degli insegnanti di religione e al loro continuo aggiornamento pedagogico-didattico. Il testo può essere molto utile per chi organizza o tiene corsi di formazione per insegnanti di Religione, ma anche per quanti si preparano a concorsi a cattedre.

Finito di stampare
nel mese di giugno 2025
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.