



Emergenza Covid e emergenza insegnamento: la necessità di formare professionisti riflessivi attraverso la clinica della formazione

Covid Emergency and Teaching Emergency: The Need for Formal Reflective Professionals Through Clinical Training

Farnaz Farahi Sarabi

Università degli Studi di Firenze – farnaz.farahisarabi@unifi.it

ABSTRACT

The COVID-19 emergency, in addition to representing a dramatic event, also highlighted the need to review the profile of teachers and the theories and pedagogical practices adopted in educational contexts.

With the health emergency, the inadequacies of the school system and sometimes the criticalities of the pedagogical methods adopted have been highlighted. It is therefore necessary to become aware of one of the lessons of Covid cited by Morin (2020): the shortcomings of the way of thinking. Recovering this thinkability within the way of doing education represents a challenge that pedagogy cannot escape from. A particularly suitable methodology for addressing this goal is the training clinic. The training clinic is an approach developed by Riccardo Massa which aims to create an innovative methodological and cultural approach with respect to the pedagogical problems present through reflection on the theories and pedagogical practices adopted.

L'emergenza COVID-19, oltre a rappresentare un evento drammatico, ha messo in luce anche la necessità di rivedere il profilo degli insegnanti e le teorie e le prassi pedagogiche adottate nei contesti educativi.

Con l'emergenza sanitaria si sono evidenziate le inadeguatezze del sistema scolastico e talvolta le criticità dei metodi pedagogici adottati. Per favorire un approccio capacitante degli insegnanti e dell'intero ecosistema educativo è necessario allora prendere consapevolezza di una delle lezioni del Covid citate da Morin (2020): le carenze del modo di pensare. Recuperare questa pensabilità all'interno del modo di fare educazione rappresenta una sfida a cui la pedagogia non può sottrarsi. Una metodologia particolarmente adatta ad affrontare questo obiettivo è la clinica della formazione rivolta agli insegnanti. La clinica della formazione è un approccio elaborato da Riccardo Massa che si pone come obiettivo quello di creare un innovativo approccio metodologico e culturale rispetto ai problemi pedagogici presenti attraverso la riflessione sulle teorie e le prassi pedagogiche adottate.

KEYWORDS

Teachers, Pedagogical Practices, Covid-19, Educational Contexts, Training Clinic.

Insegnanti, Prassi Pedagogiche, Covid-19, Contesti Educativi, Clinica della Formazione.

1. Dall'emergenza Covid all'emergenza insegnamento

L'emergenza COVID-19, oltre a rappresentare un evento drammatico, ha messo in luce anche la necessità di rivedere il profilo degli insegnanti e le teorie e le prassi pedagogiche adottate nei contesti educativi.

Con l'emergenza sanitaria si sono evidenziate le inadeguatezze del sistema scolastico e talvolta le criticità dei metodi pedagogici adottati. Per favorire un approccio capacitante degli insegnanti e dell'intero ecosistema educativo è necessario allora prendere consapevolezza di una delle lezioni del Covid citate da Morin (2020): le carenze del modo di pensare. Recuperare questa pensabilità all'interno del modo di fare educazione rappresenta una sfida a cui la pedagogia non può sottrarsi.

Con il presente contributo si intende porre l'attenzione sulle esigenze formative degli insegnanti. Favorire un pensiero sulle prassi pedagogiche adottate può infatti consentire di orientare lo sguardo su alcuni aspetti dell'agire pedagogico spesso trascurati dalla ricerca scientifica e relegati alla responsabilità e all'attività individuale del singolo. È uno sguardo che mira ad evidenziare i metodi attraverso i quali i professionisti possano fondare il loro agire sempre orientato alla cura educativa del soggetto in formazione. Si tratta di alimentare quella forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi (Dewey, 1998).

Per gestire l'emergenza del Covid gli insegnanti hanno avuto a disposizione le TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Le TIC si sono manifestate nella fantasia degli istituti scolastici come soluzione, ma sappiamo bene che la tecnologia rappresenta solo uno strumento. Gli insegnanti sono stati costretti a reinventare, con difficoltà, la loro professione da remoto (Maggi, 2020).

La trasmissione del sapere attraverso l'approfondimento dei contenuti e il raffinarsi delle metodologie didattiche è un elemento fondamentale, ma non esaurisce la domanda che proviene dal soggetto educativo in questo particolare momento storico.

Il Covid ha reso sempre più evidente la necessità di partire da un'educazione a perseguire un senso nella propria esistenza, un senso che "in negativo [...] si oppone a casuale, assurdo, incoerente, in autentico; in positivo richiama significatività, tensione verso scopi, finalità e obiettivi, giustificazione di rischi e problematicità inerenti alle scelte operate o perseguite, consapevolezza e lucidità intellettuale" (Bertin & Contini, 1983, p. 106).

Ciò che davvero conta è allora la capacità di mettersi in discussione e di interrogarsi continuamente sul significato che le varie scelte educative possono avere sul vissuto di ciascun protagonista. Sorge, quindi, il problema della formazione all'insegnamento degli educatori ed insegnanti.

Secondo Contini, affinché avvenga l'educazione a modalità di comunicazione intersoggettive è necessario tener conto di tre piani diversi che sono rappresentati dal soggetto, dagli altri e dalla storia. Per quanto riguarda il primo piano, l'educatore dovrebbe stabilire rapporti tendendo a realizzare se stesso realizzando l'altro e, per far questo, è indispensabile imparare a conoscersi a fondo e comunicare con se stessi, conquistare consapevolezza dei propri processi interni, riconoscendo e smascherando rigidità e stereotipie. C'è poi la questione degli "altri", che vanno sconosciuti indossando occhiali diversi da quelli che siamo soliti indossare, decentrandoci dai nostri schemi di riferimento, imparando ad ascoltare, distinguendo l'altro dalla rappresentazione spesso fuorviante che abbiamo di lui. È necessario poi conoscere la propria personale storia e quella dell'altro, attraverso la narrazione, l'interpretazione e la re-interpretazione (Contini, 2011, p. 12). In questo

senso, la qualità della comunicazione assume una rilevanza fondamentale nel rapporto pedagogico con l'Altro e nel promuovere quel processo identitario che sembra essere stato messo in discussione durante questi anni di emergenza sanitaria. Come ricorda ancora una volta Contini: "il rapporto comunicativo con l'altro non è uno spazio neutro o indipendente dal quadro generale della nostra progettazione e costruzione esistenziale: per questo l'educazione a comunicare deve tradursi in un impegno a sollecitare e arricchire la personalità del soggetto educativo in una pluralità di direzioni il più ampia possibile: perché l'incontro con l'altro registri un convergere di potenzialità e di volontà di donare e non solo domande in cui urge il bisogno di avere, possedere o risarcirsi" (Ivi, p. 151).

È necessario che gli insegnanti si misurino con la complessità socio-culturale del mondo attuale che si riversa inevitabilmente nel contesto scolastico. A loro spetta il compito di esplorare le domande che pongono i bambini, i preadolescenti e gli adolescenti per capire e soddisfare i loro bisogni, attraverso un approccio dialogante più intenzionale (Romeo, 2020).

Si tratta di porre l'accento sugli aspetti emotivi oltre che cognitivi dell'educazione. Come sostiene Mortari (2007), all'interno del contesto scolastico è necessario valorizzare il ruolo delle emozioni intese come capitale sociale, che unito all'agire donativo, può essere la base di una nuova civiltà più solidale e consapevole.

In un tempo povero di narrazioni, agli insegnanti spetta il compito di essere leader emotivi per gli studenti, di mettere le loro emozioni e vissuti a disposizione dei ragazzi per consentire lo sviluppo delle competenze emotive che passano da narrazioni condivise (Cottini, 2017).

La scuola può oggi svolgere una funzione importantissima assumendo il ruolo di agenzia di resilienza, in grado di insegnare come affrontare più agilmente le avversità. Per arrivare a questo è però necessario dedicare preliminarmente uno spazio e un tempo di ascolto e formazione agli insegnanti.

2. Formare professionisti riflessivi

Ancora oggi, troppo spesso, l'educatore/insegnante viene concepito come professionista pratico ed un esecutore di saperi elaborati da altri, in una logica che rimanda ad un forte dualismo tra teoria e pratica (Mortari, 2003). Al contrario, oggi più che in passato, anche alla luce delle criticità emerse nei contesti scolastici durante la pandemia, sappiamo bene che la possibilità di costruire in modo partecipativo il processo formativo, attraverso il confronto e la condivisione degli specifici significati che ogni attore condivide sul contesto di riferimento, consente apprendimenti qualitativamente e quantitativamente superiori.

Si tratta di un apprendimento che avviene per mezzo dell'esperienza. In questo senso, la formazione degli insegnanti dovrebbe consentire di acquisire la riflessività come atteggiamento professionale permanente, con l'obiettivo di formarsi un sapere che possa essere investito nuovamente nelle situazioni successive e favorire di conseguenza, l'apprendimento negli studenti (Mortari, 2003).

Uno dei modi attraverso cui restituire un approccio capacitante agli insegnanti è allora quello di recuperare una pensabilità all'interno del modo di fare educazione, una capacità di interrogarsi.

Per rispondere a questi obiettivi è indispensabile pensare ad una formazione che consenta di formare professionisti riflessivi (Schön, 1993) che sappiano accrescere le proprie conoscenze e competenze riflettendo sull'azione mentre essa si svolge.

Il pensiero riflessivo nasce da una situazione di dubbio, perplessità, esitazione, per evolvere in un atto di esplorazione e di ricerca del materiale che possa aiutare a superare l'incertezza iniziale (Dewey, 1961).

A questo proposito Donald Schön (1993) distingue due tipologie di pensiero riflessivo e di conoscenza: una *reflection on action* e una *reflection in action*. La prima si riferisce a un atto teso a ripensare le proprie azioni, mentre la seconda consiste in un apprendimento attraverso l'esperienza, ovvero una riflessione su ciò che facciamo mentre lo facciamo (Schön, 1993).

Per quanto concerne le professioni educative e la formazione degli insegnanti, la necessità di attuare un pensiero riflessivo è una questione recente (Stingu, 2012), ma in questo particolare momento storico diviene indispensabile: la preparazione dei docenti è un fattore strategico per affrontare le sfide, le emergenze e la complessità di questo millennio.

Alcuni recenti studi (Williamson, Eynon, & Potter, 2020) hanno evidenziato come il rapido passaggio dalla formazione in presenza alla DAD abbia pesantemente influenzato la qualità della formazione. Nel passaggio dalla presenza al digitale sembra essere mancata quella flessibilità nella ri-progettazione didattica, che avrebbe potuto permettere di modificare e adattare i percorsi formativi tenendo conto dei vincoli e delle opportunità del nuovo contesto didattico.

La scuola dopo la pandemia non è più la stessa perché i sistemi relazionali, cognitivi, affettivi e sociali sono stati alterati: "la Dad ha rivoluzionato un intero sistema socio-affettivo e relazionale, ha modificato radicalmente gli spazi e i tempi della formazione, della condivisione e della gestione, non solo didattica, coinvolgendo in un nuovo ordinamento sociale famiglie e scuole, docenti, genitori e studenti offrendo uno scenario altro che pone sfide nuove e urgenti al nostro sistema di welfare tanto familiare quanto scolastico, tanto economico quanto sociale" (Crescenza & Rossiello, 2021, p. 456).

È in questo senso che il pensiero riflessivo può venire in aiuto alle istituzioni scolastiche e agli insegnanti: è arrivato il tempo di pensare al futuro della scuola e della formazione. Questo sapere, frutto della continua riflessione, non si costruisce però spontaneamente e individualmente, ma richiede la creazione di uno spazio e un tempo di confronto, scambio, condivisione.

In questo senso, la predisposizione e la costruzione di comunità di pratiche appartenenti allo stesso contesto professionale, può permettere di agire la riflessività in maniera condivisa, facilitando lo scambio di esperienze, narrazioni, e la costituzione di un linguaggio comune per costruire soluzioni comuni a situazioni problematiche (Albanese, Businaro, Fiorilli, & Zorzi, 2010).

3. La clinica della formazione come metodo per formare insegnanti riflessivi

Uno specifico ambito pedagogico che può rispondere a questo bisogno è la clinica della formazione, un approccio elaborato da Riccardo Massa negli anni '90 del secolo scorso (Massa, 1992).

Il fine ultimo della clinica della formazione è quello di esplicitare i significati che restano latenti e impliciti, rispetto ai problemi pedagogici presenti. L'obiettivo principe della clinica della formazione sembra pertanto perfettamente allineato alle esigenze formative degli insegnanti: produrre rappresentazioni condivise circa la formazione e riappropriarsi dei significati di queste rappresentazioni attraverso l'interpretazione (Franza, 2018).

La clinica della formazione ha infatti "come oggetto la formazione, come procedura il metodo clinico, come strategia di azione il pensare e l'apprendimento dall'esperienza, come scopo l'acquisizione di maggiore consapevolezza, riflessi-

vità e criticità rispetto alle proprie pratiche formative e al proprio ruolo di formatore” (Rezzara-Ulivieri Stiozzi, 2004, p. 42).

Se da un lato fare clinica della formazione significa occuparsi della progettazione e della conduzione della ricerca rispetto agli elementi, ai processi e ai dispositivi della formazione, dall’altro lato, la clinica della formazione riguarda la progettazione e la conduzione di specifici interventi formativi rivolti a formatori per l’orientamento, la consulenza e la supervisione formativa di operatori nelle professioni educative e formative. In entrambi i casi, l’obiettivo principe è quello di produrre rappresentazioni contestualizzate circa la formazione e riappropriarsi dei significati di queste rappresentazioni attraverso l’interpretazione (Franza, 2018).

È attraverso questi presupposti epistemologici che la clinica della formazione può darsi il compito di sciogliere e decostruire le rappresentazioni mentali e i vissuti affettivi di esperienze formative circostanziate, di idee o modelli particolari della formazione e, sulla base di questo, procedere all’individuazione delle strutture invarianti dei sistemi d’azione cui danno luogo (Franza, 1992).

In questo senso, si potrebbe pensare alla progettazione di cicli laboratoriali rivolti a gruppi di insegnanti e condotti a partire dall’approccio della clinica della formazione, con l’obiettivo di ripensare alle teorie e prassi pedagogiche adottate nel proprio contesto lavorativo e incentivare una presa di consapevolezza rispetto ai cambiamenti possibili.

La metodologia della clinica della formazione prevede solitamente la stesura di un episodio relativo alla propria vita professionale e l’analisi dello stesso relativamente a aspetti cognitivi ed emotivi. Il lavoro successivo sarà quello di individuare, attraverso la condivisione in gruppo, un incidente critico, un imprevisto, che svela le rappresentazioni implicite rispetto al tema della formazione, della progettazione, della committenza e l’impatto che queste hanno sulla metodologia adottata. Attraverso questa metodologia potrebbero essere affrontati alcuni importanti interrogativi che hanno abitato e animato tutta l’istituzione scolastica nel corso di questi anni.

Come promuovere teorie e prassi pedagogiche che possano rispondere effettivamente ai bisogni di bambini e adolescenti, che nell’alternanza tra DAD e formazione in presenza hanno perso una continuità formativa? Quali sono state le maggiori difficoltà di insegnanti e alunni durante il periodo di DAD e come sono state affrontate? Quali invece le maggiori difficoltà degli alunni? Quali potrebbero essere nuove teorie e prassi pedagogiche per far fronte alla formazione degli studenti?

Si tratta di interrogativi importanti, che meritano risposte contestualizzate alle specificità territoriali e istituzionali.

L’utilizzo di una clinica della formazione rivolta agli insegnanti potrebbe permettere una riflessione critica sui modelli impliciti di riferimento della cultura dell’educazione, in una messa in discussione continua del proprio operare pedagogico.

Si tratta di una formazione che non è esente da difficoltà legate alla messa in discussione di sé, del proprio agire e della relazione con l’Altro, diverso da me; una formazione che “che rimanda a una costruzione che emerge dall’interazione – ovvero dall’incontro/ conflitto/negoziiazione/condivisione – di sistemi di significato differenti” (Nigris 2003, p.4). L’insegnamento come processo riflessivo richiede, infatti, agli insegnanti di decostruire e mettere continuamente in discussione le proprie strategie, metodologie e approcci teorici, oltre che i pregiudizi professionali, le convinzioni e i punti di vista, attuando un circolo virtuoso di controllo, valutazione e sviluppo della propria esperienza (Pollard, 2014).

Il valore aggiunto di utilizzare una clinica della formazione rivolta agli insegnanti in questo critico momento storico è dunque determinato dall’agire rifles-

sivo e dal restituire un approccio capacitante a questi professionisti che, a causa della pandemia, possono aver smarrito il senso e la bussola del proprio operare pedagogico: “in queste sessioni di lavoro clinico in cui si sosta accanto alle fatiche e agli entusiasmi dei processi educativi vissuti, i partecipanti possono permettersi di sottrarre frammenti di senso all’esperienza oceanica del non sapere. Potremmo addirittura affermare che il non sapere che qui viene saputo, pur restando in parte ignoto e sospeso, produce una professionalità trasversale in tutti quelli che si riconoscono in temi, situazioni, procedure, impasse comuni” (Orsenigo & Ulivieri-Stiozzi, 2018, p. 30).

Conclusioni

Per recuperare uno spazio di pensiero sulla cultura educativa, il presupposto non può che essere quello di instaurare una comunicazione generativa, una comunicazione che consenta di generare identità, scambi, relazioni sociali, atti condivisi (Anichini, Boffo, Cambi, Mariani, & Toschi, 2012) e che possa contribuire a creare e sostenere una cultura condivisa, in cui gli insegnanti possano sentirsi protagonisti attivi del proprio operare pedagogico.

La pedagogia deve confrontarsi, oggi più che in passato, con i cambiamenti indotti dal contesto e con i mutamenti che intervengono in tutte le dimensioni dell’esperienza umana (Cambi, Di Bari, & Sarsini, 2012). Per tutti questi motivi è sempre più necessario che la pedagogia si interroghi sulle teorie e le prassi che guidano il suo intervento e su quali di esse siano più funzionali in relazione ai mutamenti del contesto socio-culturale.

L’emergenza ha reso evidente l’esigenza degli insegnanti di imparare a governare la complessità della propria professionalità, sviluppare uno sguardo interdisciplinare, verificare continuamente se le diverse osservazioni sulla realtà hanno il potere di trasformare le azioni.

La clinica della formazione può certamente dare il suo contributo per rispondere a questa esigenza di trasformazione culturale dell’educazione e degli educatori e consentire di far leva su una delle opportunità che la situazione pandemica ha permesso di far emergere nel corpo docente.

In alcuni casi, infatti, soprattutto nella scuola dell’infanzia e primaria, è emerso come la collegialità docente si sia rafforzata: durante la didattica a distanza gli insegnanti hanno fatto esperienza di relazioni maggiormente supportive all’interno del gruppo rispetto a quelle sperimentate in epoca pre-covid (Mortari, 2020).

Istituire dei percorsi rivolti agli insegnanti, attraverso l’approccio della clinica della formazione, significa trasformare in una professionalità pedagogicamente fondata e pedagogicamente competente, l’agire che ogni insegnante istituisce, realizza e regola, nella quotidianità del suo operare (Orsenigo & Ulivieri-Stiozzi, 2018). Quello che accade in classe non è affare solo dell’insegnante, ma va a costituire una cultura pedagogica che permea l’istituzione e il modo stesso di fare scuola. Far luce sull’agire dei singoli in modo condiviso e grupppale permetterebbe di riflettere sulla cultura pedagogica in essere.

Attraverso un percorso di clinica della formazione si rende infatti possibile il reperimento della struttura simbolica e del materiale dell’accadere educativo, per comprenderne la complessità nel suo svolgersi nel tempo. Non si tratta però di un processo che coinvolge esclusivamente la sfera cognitiva, ma di recuperare la dimensione affettiva dell’insegnamento e del gruppo di insegnanti coinvolto: l’apprendimento autentico nasce solo dall’esperienza ed è attraverso il recupero del vissuto sia cognitivo che affettivo che è possibile instaurare una riflessione sul fare formazione e sulle rappresentazioni mentali e implicite ad esso associate.

È allora il momento di far leva sul valore della collaborazione, degli affetti e della riflessione, per condividere nuove teorie e prassi di intervento pedagogico, affinché gli insegnamenti derivanti dalla pandemia non si dileguino, ma divengano terreno fertile su cui porre le basi di una nuova didattica e consentano di recuperare la bussola del proprio agire pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli C., & Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. In M. B. Ligorio, e C. Pontecorvo (Eds.), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 215-224). Roma: Carocci.
- Anichini, A., Boffo, V., Mariani, A., Cambi, F. & Toschi, L. (2012). *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*. Milano: Apogeo.
- Bertin, G. M. & Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Cambi, F., Di Bari, C., & Sarsini, D. (2012). *Il mondo dell'infanzia: dalla scoperta al mito alla relazione di cura*. Milano: Apogeo.
- Contini, M. (2011). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. PISA: ETS.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Crescenza, G., & Rossiello, M. C. (2021). La Pandemia come occasione storico-pedagogica per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell'istruzione. *Formazione & Insegnamento*, 19 (1), 447-458.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli.
- Franza, A. M. (1992). Il congegno metodologico. In R. Massa (Ed.), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (pp. 43-52). FrancoAngeli.
- Franza, A.M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Maggi, A. (2020). *Insegnare ai tempi del Coronavirus*. Milano: Piemme.
- Massa, R. (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Capitale sociale e risorse formative*. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2020). La didattica del Covid-19: la voce degli insegnanti. *Scuola & Formazione*, 5/8, pp. 60-65.
- Nigris, E. (2004) (a cura di). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Orsenigo, J., & Ulivieri-Stiozzi, S. (2018). La Clinica della formazione in Italia, *CLIOPSY*, 20, pp. 23-37.
- Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in school*. London: Bloomsbury.
- Rezzara, A., & Ulivieri Stiozzi, S. (2004). *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*. Milano: FrancoAngeli.
- Romeo, F.P. (2020). Le parole in famiglia, gli astronauti e i viaggi siderali. *Lo Jonio*, 4(131), pp. 42-44.
- Schön, D. (1993). *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York Basic Books, trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Stingu, M. M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, pp. 617-621.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45 (2), pp. 107-114.