



# PRIMARIA OGGI

Complessità e professionalità docente

*a cura di*

**PAOLO FEDERIGHI**

**VANNA BOFFO**

## Studies on Adult Learning and Education

- 1 -

## Studies on Adult Learning and Education

### DIREZIONE

Paolo Federighi (Università di Firenze)  
Vanna Boffo (Università di Firenze)

### COMITATO SCIENTIFICO

Gianfranco Bandini (Università di Firenze)  
Paul Bélanger (Université du Québec, Montréal)  
Pietro Causarano (Università di Firenze)  
Giovanna del Gobbo (Università di Firenze)  
Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilians Universität Würzburg)  
Balázs Nemeth (Pécsi Tudományegyetem – University of Pécs)  
Petr Novotny (Masarykova Univerzita, Brno)  
Ekkehard Nuisl von Rein (Technische Universität Kaiserslautern)  
Aleksandra Pejatovic (Univerzitet u Beogradu)  
Simona Sava (Universitatea de Vest din Timișoara)  
Maria Slowey (Dublin City University)  
Francesca Torlone (Università di Firenze)

# Primaria oggi

Complessità e professionalità docente

a cura di

**PAOLO FEDERIGHI**

**VANNA BOFFO**

Firenze University Press

2014

Primaria oggi : complessità e professionalità docente / a cura di Paolo Federighi e Vanna Boffo. – Firenze : Firenze University Press, 2014.

(Studies on Adult Learning and Education ; 1)

<http://digital.casalini.it/9788866556619>

ISBN 978-88-6655-660-2 (print)

ISBN 978-88-6655-661-9 (online PDF)

ISBN 978-88-6655-662-6 (online EPUB)

Immagine di copertina: © Tasia12 | Dreamstime.com

#### *Certificazione scientifica delle Opere*

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul sito-catalogo della casa editrice (<http://www.fupress.com>).

#### *Consiglio editoriale Firenze University Press*

G. Nigro (Coordinatore), M.T. Bartoli, M. Boddi, R. Casalbuoni, C. Ciappei, R. Del Punta, A. Dolfi, V. Fargion, S. Ferrone, M. Garzaniti, P. Guarnieri, A. Mariani, M. Marini, A. Novelli, M. Verga, A. Zorzi.

© 2014 Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

Firenze University Press

Borgo Albizi, 28

50122 Firenze, Italy

[www.fupress.com/](http://www.fupress.com/)

Printed in Italy

*A Enzo Catarsi*



# Sommario

<b>Pensare l'esperienza. Itinerari nella scuola primaria</b>	XI
<i>Paolo Federighi, Vanna Boffo</i>	
<b>Parte prima</b>	
<b>Sullo sfondo teorico</b>	1
<b>Cap. 1 – La scuola in una società complessa: formare la professione docente</b>	3
1.1 La scuola e la formazione di base dei giovani	3
<i>Paolo Federighi</i>	
1.2 Il ruolo del CdS in Scienze della Formazione Primaria nella recente storia fiorentina	27
<i>Carmen Betti</i>	
<b>Cap. 2 – La formazione degli insegnanti</b>	37
2.1 Le competenze per la professione docente: una prospettiva storica	37
<i>Gianfranco Bandini</i>	
2.2 Innovare la formazione dei maestri: il ruolo del tirocinio per lo sviluppo di <i>expertise</i> didattica	46
<i>Antonio Calvani</i>	
2.3 Bisogni educativi speciali e scuola	53
<i>Luigi d'Alonzo</i>	
2.4 L'insegnante incoraggiante	59
<i>Enrica Freschi</i>	
2.5 Insegnamento come cura di sé	66
<i>Vanna Boffo</i>	

<b>Parte seconda</b>	
<b>Per la scuola di domani: esperienze, progetti, crocevia</b>	85
<b>Cap. 3 – La gestione della classe</b>	87
3.1 La gestione della classe: alcune considerazioni pedagogiche <i>Daniela Sarsini</i>	87
3.2 La guida del docente in classe: le opinioni dei bambini <i>Gianluca Perticone</i>	92
3.3 Dalla scuola laboratorio verso la <i>Wiki School</i> <i>Matteo Bianchini</i>	99
3.4 Spunti operativi per una gestione motivante <i>Barbara Perin</i>	105
3.5 Il ruolo del contesto nella gestione della classe <i>Raffaella Facchinetti</i>	109
3.6 Maestra perché ci sono le vacanze? Io non voglio che la scuola finisca <i>Luana Collacchioni</i>	114
<b>Cap. 4 – Ruoli e funzioni del tirocinio</b>	123
4.1 Il tirocinio: fra teoria e prassi <i>Clara Silva</i>	123
4.2 Il tirocinio all'Università degli Studi di Firenze <i>Raffaella Biagioli</i>	129
4.3 Criteri e scelte del nuovo tirocinio SFP magistrale di Bologna <i>Maurizia Cotti</i>	135
4.4 Il tirocinio all'Università degli Studi Milano-Bicocca <i>Elvira Cretella, Ida Barbaro</i>	143
4.5 Il tirocinio all'Università degli Studi di Macerata <i>Patrizia Magnoler, Paola Trombettoni</i>	149
<b>Cap. 5 – Il curriculum verticale</b>	155
5.1 L'esperienza sul curriculum verticale dell'Istituto comprensivo di Vinci <i>Antonella Panchetti</i>	155
5.2 <i>Philosophy for Children</i> : comunità di ricerca in classe. Un curriculum verticale <i>Patrizia Mori</i>	162

5.3	Dal seme alla pianta <i>Luisa Campani, Rachele Freschi</i>	168
5.4	Giovani <i>aedi</i> in città <i>Elisabetta Grandis, Morgana Di Ascenzo</i>	172
5.5	Dal tridimensionale al bidimensionale <i>Elena Scubla</i>	177
<b>Cap. 6</b>	<b>– I bisogni educativi speciali e la scuola</b>	<b>183</b>
6.1	I bisogni educativi speciali a scuola <i>Tamara Zappaterra</i>	183
6.2	Dispensare, compensare, accomodare: DSA e didattica dei libri di testo <i>Donatella Fantozzi</i>	188
6.3	I bambini ad alto potenziale cognitivo <i>Elena Falaschi</i>	193
6.4	I DSA dentro la scuola <i>Arianna Garuzzo</i>	199
6.5	Strumenti per l'integrazione <i>Marianna Piccioli</i>	205
<b>Cap. 7</b>	<b>– La valutazione degli apprendimenti</b>	<b>213</b>
7.1	La valutazione nella scuola attuale <i>Giuliano Franceschini</i>	213
7.2	La valutazione delle abilità trasversali all'apprendimento: l'esperienza dell'Istituto comprensivo «Renato Fucini» di Monteroni d'Arbia <i>Margherita Bellandi</i>	223
7.3	Scuola primaria: esempi di valutazione per competenze a partire dall'area delle Scienze. Il Baobab, l'albero della ricerca <i>Lorella Maurizi</i>	228
7.4	Le prove Invalsi: strumento del Collegio docenti per una didattica diversa <i>Barbara Manconi</i>	236
	<b>Notizie sugli Autori</b>	<b>243</b>
	<b>Indice dei nomi</b>	<b>247</b>



e di obiettivi da raggiungere per il bene del singolo allievo in una classe sempre più difficile da gestire.

La formazione accurata e ricorrente dei docenti sulle problematiche educative, pedagogiche e didattiche speciali dovrebbe essere la via d'uscita per evitare che una norma anziché aiutare la scuola e i ragazzi, possa diventare ed essere percepita dagli stessi insegnanti come un altro laccio imposto dall'alto senza significato.

## Riferimenti bibliografici

- Bottani N. 2013, *Requiem per la scuola*, Bologna, il Mulino.
- d'Alonzo L., Maggiolini S. e Zanfroni E. 2013, *Gli alunni a scuola sono sempre più difficili?. Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2.
- Merton T. 1995, *Nessun uomo è un'isola*, Milano, Garzanti.
- OECD 2013, *OECD Skills Outlook 2013: First Result From the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing <[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/oecd-skills-outlook-2013\\_9789264204256-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/oecd-skills-outlook-2013_9789264204256-en#page1)> (10/2014).
- UNICEF 2010, *Bambini e adolescenti ai margini*, Report Card, 9, <[www.unicef.it/doc/2045/conclusioni-report-card-9-benessere-educativo.htm](http://www.unicef.it/doc/2045/conclusioni-report-card-9-benessere-educativo.htm)> (10/2014).

## 2.4 L'insegnante incoraggiante

*Enrica Freschi*

*Ogni bambino l'ha dentro di sé:  
è la gioia della scoperta,  
la spinta che lo fa giocare,  
chiedere, toccare e guardare ogni cosa.  
Compito dell'insegnante è trasformare  
questa "luce" nel piacere di imparare.*

Mario Lodi

Le persone, durante il corso della vita, compiono un viaggio formativo permanente, che inizia da bambino, prosegue da adolescente, continua da uomo e infine da anziano. In effetti sono diverse e varie le istituzioni che contribuiscono alla formazione di ogni individuo, dalla famiglia alla scuola, dagli enti locali ai luoghi di lavoro, dalle associazioni alle agenzie del tempo libero, pertanto anche le professionalità educative sono oggi contraddistinte dai caratteri della molteplicità e dell'interdisciplinarietà, considerate le funzioni assai diverse che le sostanziano e i ruoli cui fanno riferimento. Rispondono inoltre a bisogni differenziati, non riconducibili

unicamente all'istruzione e all'educazione, ma anche a quelli – complessivamente intesi – della cura e della sicurezza degli affetti (Catarsi 2013, p. 11).

In questo panorama le figure professionali che operano nei servizi educativo-scolastici, l'educatore e l'educatrice, sia del Nido di Infanzia sia degli altri servizi integrativi rivolti alla fascia di età 0-3 anni, il docente, sia di scuola dell'infanzia sia di scuola primaria che, ancora, di scuola secondaria, ricoprono una significativa responsabilità nel percorso di crescita che i bambini e i ragazzi compiono. Occorre, dunque, che la scuola dichiari questo ruolo, ma per farlo è necessario che consideri gli allievi come delle persone, con necessità e bisogni che vanno oltre l'acquisizione dei saperi: il loro successo scolastico dipende dal clima in cui si realizza la relazione tra insegnamento e apprendimento, quindi è fondamentale riconoscere anche le loro emozioni e i loro sentimenti. Alla luce di questa considerazione l'atteggiamento migliore per attivare situazioni interessanti e piacevoli in grado di favorire un *feeling* tra insegnante e alunni appare quello incoraggiante. L'insegnante incoraggiante, come ha più volte sottolineato Enzo Catarsi (2002, 2008, 2013), è colui che punta a sollecitare nell'allievo autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare e di sviluppare attività.

#### **2.4.1 Competenze e professionalità docente**

Gli insegnanti ricoprono un ruolo fondamentale per la crescita sia culturale sia economica del nostro Paese: la professionalità docente è stata coralmemente riconosciuta come una delle questioni più importanti nel processo di rinnovamento del sistema scolastico italiano. Per raggiungere un tale risultato la scuola ha dovuto curarsi dal cancro gentiliano (Catarsi 2008), che storicamente ha emarginato emozioni e relazioni e lo stesso loro significato ai fini dell'apprendimento, e si è rinnovata grazie a caratteri assai diversi da quelli tradizionali, che hanno messo in evidenza lo stretto legame e la forte interdipendenza tra le dimensioni cognitiva e relazionale dello sviluppo. L'istituzione scolastica, inoltre, è stata travolta dai fenomeni che hanno trasformato la società tutta: è l'era della globalizzazione, delle nuove tecnologie, dell'informazione diffusa e tutto ciò ha necessariamente portato a un ripensamento della sua strutturazione e organizzazione.

In questo mutamento generale è cambiato anche il ruolo degli insegnanti, infatti il profilo docente si è indirizzato verso una maggiore professionalizzazione attraverso un percorso formativo che permette di crescere culturalmente anche durante la carriera. Oggi il concetto di professionalità e di competenza appaiono centrali, sono il nucleo attorno al quale ruota tutto il *lifelong-learning* che si costruisce a partire dai servizi per l'infanzia e negli altri livelli scolastici. Professionalità e competenza sono diventati due termini chiave nel contesto scolastico, pertanto appare prioritario riflettere su entrambi in modo da non farli diventare slogan ritriti (Cambi 2004). Il

tema della professionalità degli insegnanti si impone con maggiore forza non solo per ragioni istituzionali e culturali, ma anche in virtù dei diversi cambiamenti che ci sono stati nei *curricula* formativi di molti paesi. Nel documento di sintesi pubblicato da Eurydice nel 2004, *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report IV: Keeping Teaching Attractive for the 21<sup>st</sup> Century*, è stato evidenziato che i governi della Comunità Europea devono trovare strategie in grado di rendere il docente motivato e competente. In questo scenario appare più che mai attuale la riflessione di Edgar Morin (1999) secondo cui la sfida educativa, e dunque degli insegnanti, è quella di passare da una testa piena a una testa ben fatta: si tratta di costruire e sviluppare un profilo professionale capace di esplicitare strumenti e metodi per organizzare le conoscenze in modo da evitare la loro sterile e insignificante accumulazione.

La professionalità docente emerge oggi in tutta la sua complessità come il crocevia di una serie di competenze specifiche: culturali e psico-pedagogiche, tecnico-professionali, metodologico-didattiche, relazionali e riflessive (Catarsi 2002, 2008, 2013; Petter 1992, 2006; Ribolzi 2002; Mortari 2009).

Le prime – come ha scritto Enzo Catarsi (2008, p. 18) – si fondano sulla convinzione che gli insegnanti debbono essere uomini e donne del loro tempo e dunque intellettualmente curiosi e immersi nella vita sociale. Le seconde si basano sul presupposto che gli insegnanti debbono conoscere profondamente le discipline che insegnano, oltre ad avere pratica delle didattiche disciplinari e a possedere conoscenze e competenze pedagogiche e psicologiche essenziali per svolgere la professione docente. Le competenze metodologiche e didattiche fanno invece riferimento a quelle strategie che sono alla base del lavoro degli insegnanti: programmazione, verifica e valutazione, osservazione e documentazione.

La competenza relazionale permette all'insegnante di conoscere i propri allievi e di farsi conoscere. Le relazioni rappresentano la fonte maggiore di benessere e malessere in tutti gli aspetti della nostra vita: le relazioni interpersonali pongono problemi, generano incomprensione, conflitti e tensioni, [...] ma è attraverso di esse che noi possiamo vivere esperienze più gratificanti e importanti. Mettere a tema, in modo professionale, la relazione come elemento e anche come veicolo del lavoro dell'insegnante mi sembra dunque imprescindibile (Mantovani 2004, p. 31).

La competenza riflessiva dà la possibilità al docente di vivere consapevolmente il proprio impegno professionale e lo mette in grado di arricchirlo continuamente, esperienza dopo esperienza, non a caso Donald Alan Schön (1993) lo definisce un professionista riflessivo. L'insegnante riflessivo è infatti capace di esaminare le proprie azioni didattiche, di motivare le proprie decisioni e di programmare strategie consone alle diverse situazioni che si presentano nel contesto scolastico in cui lavora.

In questo modo i docenti sono forniti di una 'cassetta degli attrezzi' più ricca e articolata, dotata di nuovi strumenti e varie metodologie di

insegnamento-apprendimento: siamo passati da un insegnante che applica *tout court* modelli didattici preconfezionati a un insegnante che analizza il contesto e pensa attività adeguate e individuali per fare raggiungere ai propri allievi gli obiettivi prefissati.

### 2.4.2 La comunicazione: strategia incoraggiante

L'esperienza scolastica richiede agli alunni un dispendio di energie e un buon investimento emotivo che si spalmano su un lasso di tempo elevato, che inizia durante l'infanzia e prosegue fino all'adolescenza. La scuola mette di fronte prima al bambino e poi al ragazzo vari e differenti compiti, responsabilità e impegni, il cui superamento è considerato importante sul piano individuale e sociale. Alla luce di questa osservazione è lecito riconoscere che l'insegnamento non è una professione semplice ma, al contrario, complessa, proprio perché il docente lavora con gli allievi, ognuno dei quali ha un proprio vissuto, una propria esperienza familiare, desideri e sogni da raggiungere, difficoltà e problemi da superare. Per essere un bravo insegnante, quindi, non è sufficiente conoscere la propria materia, non basta sapere molti metodi e tecniche didattiche, occorre riuscire a relazionarsi con gli allievi e con il loro mondo, sia interno sia esterno: in una parola è necessario saper comunicare con loro. Per quanto riguarda la qualificazione della professionalità docente si è rilevata preminente la capacità di attivare e instaurare una comunicazione attiva ed efficace con i bambini e i ragazzi: la comunicazione è un fenomeno essenziale per la creazione di rapporti di relazione e socializzazione, per questo motivo risulta basilare all'interno dell'ambiente scolastico.

L'insegnante deve considerare ogni studente singolarmente, comprendendo la sua motivazione personale e acquisendo consapevolezza delle possibili difficoltà che possono derivare dalla sua storia personale e dall'ambiente familiare di provenienza. Varie ricerche (Desmet, Pourtois 1993; Nimal, Layaye e Pourtois 2000; Gambetta 1990; Zaouche Gaudron *et alii* 2005) sottolineano il peso dei condizionamenti ambientali e rilevano l'ascendente che la famiglia ha sullo sviluppo dei bambini e sul loro adattamento scolastico:

Il soggetto si forma e ristrutturata le sue condotte sulla base delle esperienze vissute nei diversi contesti di vita e delle relazioni attivate sia all'interno dell'ambiente familiare sia in quello sociale circostante (Catarsi 2011, p. 26).

Appare quindi prioritario che l'insegnante consideri il carattere ecologico dello sviluppo e pertanto attivi un rapporto organico anche con i genitori dei bambini, verso i quali occorre che abbia un atteggiamento empatico e rassicurante: Urie Bronfenbrenner (1986) ci ha insegnato che lavorare con i bambini significa anche interagire con i genitori, quindi i servizi scolastici si connotano come luoghi di educazione familiare.

Il comportamento degli insegnanti influenza, positivamente o negativamente, la prestazione degli allievi e di conseguenza la loro personalità: buoni risultati consentono a questi ultimi di acquistare fiducia nelle proprie capacità; cattivi esiti producono insoddisfazione e abbassano la loro autostima. Il docente, dunque, deve agire in modo incoraggiante, attraverso relazioni che creino un clima positivo per l'apprendimento: solo in questo modo è possibile sviluppare nell'allievo il piacere di conoscere. A tal proposito è fondamentale che egli tenga conto delle dinamiche psicologiche interne degli alunni, ossia deve fare attenzione a non creare frustrazioni che inevitabilmente andranno a modificare il loro rendimento nei diversi ambiti dell'apprendimento, generando in loro demotivazione e sfiducia nelle proprie capacità: le richieste superiori alle possibilità personali caricano il vissuto scolastico e attivano un processo difensivo da parte dei bambini, che va a incidere in maniera negativa sul rendimento scolastico. Per non determinare tale situazione, l'insegnante deve promuovere una formazione in cui l'alunno è il protagonista, è colui che partecipa attivamente, tassello dopo tassello, alla costruzione del suo sapere: ciò è possibile se l'adulto riesce a creare nel bambino motivazione verso ciò che propone. L'insegnante, stimolando la motivazione all'apprendimento, riesce a trasmettere conoscenze, a insegnare competenze e a potenziare le capacità personali degli allievi, infatti, condurre un insegnamento facendo riferimento alle motivazioni permette che ogni alunno si applichi con interesse al lavoro proposto, ottenendo in questo modo maggiori successi. La partecipazione, quindi, appare uno degli elementi centrali nella costruzione del sapere e nella trasmissione della conoscenza.

### **2.4.3 L'insegnante 'positivo'**

La strutturazione attenta della situazione apprenditiva e la cura della dimensione relazionale costituiscono le due facce di una stessa medaglia che ha come obiettivo lo sviluppo del bambino e la considerazione di questi due fattori da parte dell'insegnante rappresenta una modalità particolare di approccio agli allievi conosciuta come incoraggiamento (Franta, Colasanti 1991). L'adulto riesce a creare un rapporto di condivisione con i bambini e i ragazzi attraverso un comportamento positivo, capace di salvaguardare i bisogni e le esigenze del singolo individuo, promuovendo nell'altro autostima, fiducia e sicurezza: il raggiungimento di questi tre aspetti costituiscono le mete dell'agire educativo. Riprendendo le riflessioni di Carl Rogers (1970) e riadattandole al contesto educativo-scolastico, l'insegnante deve accettare e ascoltare ciò che l'alunno esprime, favorendo il più possibile il suo racconto spontaneo e sincero; egli deve sottolineare l'importanza dell'accettazione empatica, che consiste nel concentrarsi sulle dichiarazioni dell'altro per cercare di farle proprie e riuscire in questo modo a vedere il mondo e le situazioni come li percepisce lui. La strategia di ascoltare l'altro

è una modalità di conferma, ossia un atteggiamento interpersonale che ha l'intento di comunicare comprensione e accettazione. A scuola questi due aspetti risultano centrali. In effetti, attraverso l'interazione con il bambino, l'insegnante riesce a favorire lo sviluppo armonico ed equilibrato di tutte le sue competenze, mostrando interesse e attenzione verso ciò che dice e che fa: ci deve essere una condizione di libertà psicologica, nella quale gli allievi si sentano liberi di esprimersi e manifestare le proprie emozioni e stati d'animo.

Il docente deve necessariamente conoscere le tecniche della comunicazione in situazione scolastica, a cominciare dalle strategie di conferma e del rinforzo sociale. Si tratta di aver presente che, per quanto riguarda la comunicazione non verbale, l'atteggiamento di conferma passa attraverso gli sguardi, la postura del corpo, i gesti e il tono della voce. Osservare un bambino con le sopracciglia aggrottate, stare in piedi, indicarlo con il dito in maniera minacciosa e dire qualcosa con un tono che implica un'espressione troppo ironica o eccessivamente drammatica può risultare inibente e provocare il suo disorientamento, con il conseguente blocco del suo intervento; al contrario guardarlo rivolgendogli gli occhi e incrociando di continuo il suo sguardo, sedersi di fronte a lui stando alla sua altezza, muovere la testa e le mani annuendo, parlargli sorridendogli e usando un tono della voce pacato contribuisce a farlo sentire accettato e compreso. Riguardo invece la comunicazione verbale particolarmente utile si rivela, riprendendo appunto la terminologia rogersiana, la tecnica della conferma come ripresa a eco o a specchio, detta anche tecnica del rispecchiamento verbale. Questa strategia stimola la libera espressione dell'allievo, in quanto l'insegnante si limita a verbalizzare i suoi comportamenti, dimostrando una continua attenzione per la sua verbalizzazione e ridandogli continuamente la parola. Un'altra tecnica significativa è quella dell'estensione, attraverso la quale l'adulto raccoglie ulteriori informazioni da parte del bambino in merito agli argomenti che sono stati precedentemente affrontati e per vari motivi in seguito abbandonati. Strettamente collegata a quest'ultima è la strategia del riepilogo, che consiste nel riassumere quello che il bambino ha detto attraverso il consolidamento e la sintesi di varie informazioni. Infine, ma non per questo meno importante, la tecnica del riflesso del sentimento, attraverso la quale il docente mette in luce l'intenzione e lo stato d'animo che anima l'allievo nel corso del colloquio: lo stimola a esternare i suoi pensieri in modo tale da poterli riformulare.

Un carattere che accomuna questi interventi è l'assenza di ogni forma di valutazione. Non solo infatti viene considerata da evitare la valutazione negativa, che blocca e inibisce la comunicazione, ma anche la lode perché non stimola l'assunzione di responsabilità, bensì incoraggia la dipendenza. Il riscontrare, invece, senza valutare, non deresponsabilizza il destinatario della comunicazione né lo ignora. Tale intervento si viene così a differenziare anche da comportamenti lassisti, in cui l'esperienza dell'altro finisce per essere ignorata, non valorizzata, quindi disconfermata (Berretti 1983, p. 48).

Un'altra caratteristica dell'atteggiamento incoraggiante è un buon uso del silenzio, cioè delle pause: l'adulto deve essere capace di distinguere un'interruzione durante la quale l'alunno sta riflettendo e quindi organizzando qualcosa da dire, da un silenzio dovuto al fatto che non ha altro da aggiungere.

#### 2.4.4 Conclusioni

In Italia, nel corso degli anni, a seguito dei vari cambiamenti e trasformazioni sia a livello sociale sia culturale, la professionalità docente ha fatto notevoli passi in avanti, tanto che oggi l'insegnante si contraddistingue per il suo carattere incoraggiante, ossia si distingue come una persona in grado di mettere a fuoco gli aspetti positivi delle prestazioni degli alunni. L'atteggiamento incoraggiante alimenta un clima piacevole che favorisce la relazione tra l'insegnante e l'allievo e sviluppa in quest'ultimo l'interesse di apprendere e di conoscere stando bene: lo stare bene degli alunni a scuola appare essere la *condicio sine qua non* dell'agire educativo. In questa prospettiva, la risorsa formativa più importante della scuola attuale è proprio l'insegnante, culturalmente e pedagogicamente competente, colui che si mette in gioco nella relazione con gli allievi mettendo in gioco se stesso innanzitutto.

#### Riferimenti bibliografici

- Berretti B. 1983, *La conferma come rispecchiamento*, in L. Lumbelli (a cura di), *La novità come risorsa educativa. Per una stimolazione della curiosità nella scuola dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. 1986, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1979).
- Cambi F. 2004, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza.
- Catarsi E. 2002, *Accoglienza e incoraggiamento*, in Id. (a cura di), *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'Autonomia*, Tirrenia (PI), Edizioni del Cerro.
- Catarsi E. 2008, *L'insegnamento come incoraggiamento e le competenze didattiche dei professori*, in Id. (a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente*, Tirrenia (PI), Edizioni del Cerro.
- Catarsi E. 2011, *Educazione alla lettura e continuità educativa: il ruolo delle famiglie e dei servizi per l'infanzia*, in Id. (a cura di), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Bergamo, Edizioni Junior.
- Catarsi E. 2013, *Le molteplici professionalità educative*, in Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative. Tipologie, interpretazioni e modello*, Roma, Carocci.
- Desmet H., Pourtois J.P. 1993, *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Eurydice 2004, *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report IV: Keeping Teaching Attractive for the 21<sup>st</sup> Century*, Bruxelles, European Commission.

## Notizie sugli Autori

*Gianfranco Bandini* è professore associato di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

*Ida Barbaro* è insegnante di scuola primaria, specialista nell'insegnamento della lingua Inglese, e tutor supervisore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

*Margherita Bellandi* è insegnante nella scuola primaria e tutor supervisore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

*Carmen Betti* è professore ordinario di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Presso la medesima Università è stata per molti anni presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e della Laurea Magistrale in Dirigenza scolastica e Pedagogia clinica.

*Raffaella Biagioli* è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

*Matteo Bianchini* è insegnante di scuola primaria presso Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, dove è anche responsabile della formazione, del tutoraggio e del tirocinio e uno dei coordinatori del progetto del MIUR «Scuol@ 2.0».

*Vanna Boffo* è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

*Antonio Calvani* è professore ordinario di Didattica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

*Luisa Campani* è insegnante di scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo «Franco Sacchetti» di San Miniato (Pisa). Ricopre l'incarico di Funzione strumentale per la Continuità dall'anno scolastico 2009-2010.

*Luana Collacchioni* è insegnante di scuola primaria ed è stata tutor supervisore del Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

*Maurizia Cotti* è direttrice didattica, psicologa e psicoterapeuta, tutor Supervisore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bologna.

*Elvira Cretella* è dirigente scolastica, psicologa, attualmente distaccata presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca per il coordinamento e la progettazione del tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

*Luigi d'Alonso* è professore ordinario di Pedagogia speciale presso l'Università Cattolica di Milano. È presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SiPeS) e direttore del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e Marginalità (CeDiSma). È direttore della rivista scientifica «Italian Journal of Special Education for Inclusion».

*Morgana di Ascenzo* è insegnante nella scuola primaria «Vittorio Veneto» di Firenze dove è Funzione strumentale per l'Intercultura.

*Raffaella Facchinetti* è insegnante nella scuola primaria. Collabora con il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica di Milano.

*Elena Falaschi* è insegnante nella scuola primaria e tutor supervisore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

*Donatella Fantozzi* è insegnante nella scuola primaria e tutor supervisore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

*Paolo Federighi* è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale e direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. È presidente del Corso di Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze.

*Giuliano Franceschini* è professore associato di Didattica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

*Enrica Freschi* è ricercatrice a tempo determinato di Didattica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

*Rachele Freschi* è insegnante di scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo «Franco Sacchetti» di San Miniato. È stata a lungo logopedista presso la ASL di Viareggio, l'Azienda Ospedaliera Pisana e l'IRCCS Fondazione Stella Maris di Calambrone.

*Arianna Garuzzo* è insegnante nella scuola primaria e formatrice su competenze, DSA, autovalutazione e referente di progetti Comenius.

*Elisabetta Grandis* insegna lettere nell'Istituto comprensivo Scuola-Città Pestalozzi a Firenze. Si occupa di curriculum e di confronti con le scuole europee dal 2000, coordinando progetti Comenius.

*Patrizia Magnoler* è ricercatrice di Didattica presso l'Università degli Studi di Macerata.

*Barbara Manconi* è insegnante di scuola primaria, collabora dal 2008 con la rivista «La Vita Scolastica» all'interno della quale ha una rubrica fissa.

*Lorella Maurizi* è insegnante di scuola primaria e fa parte dell'associazione «Il Baobab».

*Patrizia Mori* è insegnante nella scuola primaria e tutor supervisore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

*Antonella Panchetti* è insegnante nella scuola dell'infanzia e tutor supervisore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

*Barbara Perin* è insegnante nella scuola primaria. Collabora con il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica di Milano.

*Gianluca Perticone* è insegnante nella scuola primaria e tutor supervisore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

*Marianna Piccioli* è insegnante di sostegno nella scuola primaria e tutor supervisore del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze.

*Daniela Sarsini* è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. Presso la medesima Università, per molti anni, è stata presidente del Corso di Laurea in Scienze dell'Infanzia.

*Elena Scubla* è insegnante nella scuola primaria e si occupa da molti anni di ricerca didattica in matematica e scienze nell'ottica del curricolo verticale.

*Clara Maria Silva* è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Dirige il Master in Coordinamento pedagogico di Nidi e Servizi per l'Infanzia ed è direttrice scientifica della «Rivista Italiana di Educazione Familiare».

*Paola Trombettoni* è insegnante di scuola primaria e tutor supervisore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Macerata.

*Tamara Zappaterra* è ricercatrice di Pedagogia e Didattica speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. È delegata alla disabilità e ai DSA della Scuola di Studi Umanistici e della Formazione dell'Università di Firenze.

Complessità e futuro: queste sono le categorie-chiave che hanno guidato il percorso di riflessione del volume *Primaria oggi. Complessità e futuro* rilette nella scuola e per la scuola, in particolare nella Scuola Primaria, tra formazione iniziale degli insegnanti, formazione *in itinere* e progettualità. Se la prima parte sollecita, attraverso i saggi, visioni teoriche/linee guida didattico-pedagogiche alternative, la seconda parte del volume, invece, presenta un panorama ricco e denso di esperienze che narrano di una scuola che pulsa e si impegna, si aggiorna e si rinnova. I temi della Gestione della classe, del Tirocinio per la Formazione iniziale dei docenti, dei Bisogni educativi speciali, del Curricolo verticale, della Valutazione degli apprendimenti sono stati scelti come vettori strategici per ripensare, oggi, la scuola di domani.

PAOLO FEDERIGHI è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Firenze, dove è direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia e presidente del Corso di Laurea Magistrale quinquennale in Scienze della Formazione Primaria. Si occupa di Educazione degli Adulti e di Politiche per l'Educazione e la Formazione in età adulta. Fra le ultime pubblicazioni: *Adult and Continuing Education in Europe. Pathways for a Skill Growth Governance* (2013).

VANNA BOFFO è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Firenze, dove insegna Pedagogia generale nel Corso di Laurea Magistrale quinquennale in Scienze della Formazione Primaria. Si occupa di Educazione degli Adulti con particolare riferimento alla Cura delle Relazioni interpersonali e alle problematiche dell'occupabilità giovanile. Fra i suoi volumi: *A Glimpse at Work. Educational Perspectives* (ed. 2012).

