

Gli Obblighi Formativi Aggiuntivi come pratica autoriflessiva: un'esperienza in un contesto universitario

**Virginia Benedetti – Università degli Studi di Macerata e Università
degli Studi Roma Tre**

Ines Guerini – Università degli Studi Roma Tre

Alessia Travaglini – Università degli Studi Guglielmo Marconi

Fabio Bocci – Università degli Studi Roma Tre¹

Abstract

Autrici e autore del presente contributo descrivono e presentano alcuni esiti di un percorso di ricerca-formazione condotto con un gruppo di studenti e studentesse dell'Università degli Studi Roma Tre, frequentanti il modulo denominato "Competenze euristico-creative e scrittura accademica nella pianificazione dello studio", nell'ambito degli OFA (Obblighi Formativi Aggiuntivi) del CdL in Scienze della Formazione Primaria. Nell'ambito del modulo, i/le partecipanti sono stati/e esortati/e – a partire da un'analisi su sé stesse/i come studenti/esse e come insegnanti in formazione – a individuare, in chiave autoriflessiva, i fattori che agevolano o ostacolano la costruzione di contesti educativi equi e accessibili.

1. Introduzione

La riflessività ricorsiva sul proprio agire professionale, legata all'agentività e alla ricerca sul campo come pratica di formazione (Bocci, 2021) sono dimensioni che qualificano l'insegnamento e tale postura deve essere sviluppata e acquisita fin dai primi momenti della formazione iniziale.

¹ Il presente contributo è opera congiunta di autrici e autore. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, vanno attribuiti a Fabio Bocci il Paragrafo 1, ad Alessia Travaglini il Paragrafo 2, a Virginia Benedetti il Paragrafo 3 e a Ines Guerini il Paragrafo 4.

Inoltre, e allo stesso tempo, la costruzione di contesti inclusivi deve tener conto delle variabili socio-politico-culturali per mezzo delle quali sono veicolati i discorsi sulla disabilità, sulle eterogeneità dei funzionamenti umani, sui processi di capacitazione e di autodeterminazione delle persone e così via. La qual cosa contempla, evidentemente e inevitabilmente, anche la rappresentazione di queste dimensioni esistenziali e, di conseguenza, richiede anche un'analisi dei meccanismi e dei dispositivi che determinano processi di disabilitazione e marginalizzazione, che spesso si attivano all'interno della scuola e dell'università, mediante una lettura abilista e stereotipata di ciò che viene configurato e inquadrato come difficoltà di apprendimento.

Assumendo questa consapevolezza come sfondo, abbiamo ritenuto opportuno cogliere l'occasione degli OFA (Obblighi Formativi Aggiuntivi), che riguardano studenti e studentesse del primo anno del percorso di studi del CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre, coinvolgendoli in un'attività formativa centrata sull'analisi riflessiva su questi temi, tenendo conto che: a) si tratta di insegnanti in formazione che dovranno contribuire a promuovere una scuola inclusiva, la quale contempla (pena il decadere del suo statuto di inclusività) l'eterogeneità dei funzionamenti umani e di apprendimento come aspetto strutturale e non incidentale; b) si tratta di studenti/esse che devono frequentare dei corsi atti al superamento degli OFA rilevati in quanto risultati "deficitari" in una o più aree nella prova di ammissione (selettiva) al CdL in SFP.

In tal senso, abbiamo fatto leva su due dimensioni concettuali, ossia teorico-applicative: 1) quella della metacognizione e della didattica metacognitiva (Ashman & Conway, 1989/1992; Borkowski & Muthukrishna, 1992/2011; Bocci, 2015; Cornoldi et al., 2020); 2) l'approccio strategico allo studio (Pellerey et al., 2020).

L'azione formativa ha coinvolto 74 studenti/esse nell'anno accademico 2024-2025 ed è stata condotta da Fabio Bocci e Ines Guerini (docenti del CdL in SFP) con la collaborazione di Virginia Benedetti (dottoranda di ricerca del DIN in Teaching & Learning Sciences) e di Alessia Travaglini (Ricercatrice).

2. Il percorso di ricerca-formazione

Gli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA) sono un “debito formativo”² che, ai sensi dell’art. 6 del D.M. 270/2004, viene attribuito a studenti/esse dell’Università che, pur risultando vincitori/idonei, risultano “carenti” in una o più aree della prova di ammissione, nella fattispecie del CdL in SFP del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre. Si tratta di una situazione di criticità che deve essere affrontata e risolta nell’ambito del primo anno mediante lo svolgimento di un percorso formativo predisposto dagli Atenei. Nel corso dell’a.a. 2024/2025 tale mandato si è concretizzato, presso l’Ateneo, attraverso l’attivazione di cinque moduli tenuti da docenti del CdL: “Strategie di lettura e di scrittura. Un approccio laboratoriale” (Carlotta Ricci); “Strategie e processi metacognitivi della lettura e di apprendimento” (Giuseppina Castellana); “Alcune questioni epistemologiche introduttive: la natura valutativa o avalutativa della scienza storica” (Luca Tedesco); “Motivazione, autoregolazione e problem solving” (Giovanni Maria Vecchio e Salvatore Ioverno); “Competenze euristico-creative e scrittura accademica nella pianificazione dello studio” (Fabio Bocci e Ines Guerini).

Nello specifico, il nostro percorso di 12 ore complessive (3 incontri da 4 ore ciascuno), ha avuto come finalità quella di offrire ai frequentanti la possibilità di rilevare, a seguito dello svolgimento di attività individuali e di gruppo, le proprie strategie di studio, individuando le risorse personali e le eventuali criticità, senza tralasciare una riflessione mirata sugli elementi contestuali che hanno contribuito a formare il proprio sistema di conoscenze e competenze. Infatti, lo studente al quale «è consentito di riflettere su sé stesso e sui fattori che influenzano il proprio apprendimento non solo assume la duplice veste di osservatore e di osservato, ma ha maggiori probabilità di raggiungere un livello di consapevolezza ottimale per [...] investire risorse per l’automiglioramento» (Bocci, 2015, pp. 147-148). Ciò prelude, inoltre, all’attivazione di processi creativi (Robinson, 2022), che si innestano su quelli metacognitivi. In tal senso, il percorso formativo si è posto la finalità – in linea con il modello della ricerca-formazione (Asquini, 2018) – di promuovere negli/le studenti/

2 Utilizziamo qui il termine che fa riferimento alla normativa vigente. Tuttavia, per quanto riguarda la nostra visione pedagogica, i processi formativi non possono essere descritti attraverso categorie proprie del mondo economico-finanziario, quali debito o credito.

esse l'attitudine alla riflessività, consentendo inoltre all'autore e alle autrici del presente contributo di individuare sia le potenzialità che le criticità del modello formativo presentato sia di indagare la persistenza di modelli abilisti che, in modo spesso inconsapevole, si pongono come ostacolo per un approccio allo studio significativo per colui/ei che apprende.

Per tale ragione, gli obiettivi del percorso erano duplici, in relazione alla ricerca e alla formazione, come emerge dalla seguente tabella (Tabella 1):

Tabella 1 – Obiettivi della ricerca-formazione

Ricerca	Formazione
Rilevare la spendibilità del modello formativo adottato, ai fini dell'acquisizione da parte degli/lle studenti/esse di strategie di studio adeguate	Incrementare la riflessività, in funzione strategica, degli/lle studenti/esse
Individuare le retoriche abiliste ricorrenti nei contesti educativi	Potenziare la consapevolezza sui fattori (personali e ambientali) che concorrono alla costruzione di contesti inclusivi

Il percorso è stato strutturato in tre moduli: i primi due incentrati sulla riflessione metacognitiva nei processi di apprendimento personali, mentre il terzo si è focalizzato sulle capacità di osservazione e analisi degli ambienti di apprendimento in prospettiva inclusiva.

In tal senso, particolare attenzione è stata rivolta all'analisi degli stereotipi, spesso di natura abilista, con i quali sono etichettati coloro che "divergono" dall'ideale standard di studente/essa. La decisione di focalizzare l'attenzione su tale aspetto è stata dettata dalla consapevolezza che la costruzione di contesti inclusivi richiede sia un'adeguata osservazione del contesto sia un'attenta riflessione sulle variabili latenti che, seppur espresse in modo non esplicito, creano un complesso sistema di significati, attribuzioni e credenze entro cui si muovono i processi formativi (D'Alessio, 2013; Mitchell, 2015). A tal proposito, la narrazione costituisce uno sfondo integratore privilegiato, per le sue potenzialità nel sollecitare in modo congiunto – all'interno di una prospettiva auto ed etero-formativa – la dimensione cognitiva, emotiva e relazionale (Demetrio, 2003, 2020; Moroni, 2006; Gaspari, 2024).

Risulta imprescindibile, dunque, che le/gli insegnanti ricevano una formazione adeguata sia dal punto di vista metodologico-didattico e tecnologico, sia per quel che concerne la capacità di dar forma a un'idea di scuola che risulti, il più possibile, priva di condizionamenti di tipo socio-economico-culturale riconducibili al mainstream (Baldacci et al., 2020). In tal senso, la Pedagogia Speciale assume un ruolo strategico in ragione della sua peculiarità nell'aver sempre sollecitato l'attenzione su questioni cogenti che riguardano l'autentica possibilità di costruire una scuola per tutte e per tutti (Bocci, 2021). Riteniamo infatti che, per poter guidare le/gli allieve/i lungo un percorso di studio adeguato, sia necessario leggere le difficoltà di apprendimento anche alla luce delle variabili contestuali, che in molti casi sono attraversate dalla persistenza di stereotipi volti a "normalizzare" i percorsi di apprendimento. A tal fine, abbiamo proposto nel corso del laboratorio tre stimoli riflessivi:

- a) Inventate una narrazione realistica, attingendo alla vostra storia di studenti/esse (potete far riferimento anche all'esperienza passata quindi, dal nido alla scuola secondaria di II grado), e raccontate un episodio positivo che dia conto del percorso di apprendimento (studio-interrogazione/esame e valutazione).
- b) Raccontate la storia scolastica o un episodio in particolare (reale o inventato) di un/a vostro/a compagno/a di scuola (dalla primaria alla secondaria di II grado). Concentratevi, quindi, sulle sue difficoltà e sulle sue potenzialità sia nell'apprendimento sia nella relazione con gli/le altri/e.
- c) Progettate in gruppo una narrazione (sotto forma di fumetto, cortometraggio, albo illustrato, fiaba, ecc...) che racconti di studenti/esse con disabilità deprivata di stereotipi e pregiudizi ricorrenti.

Per ragioni di spazio, in questa sede non illustriamo l'intero percorso e gli esiti emersi per quanto concerne le dimensioni metacognitive e dell'autoregolazione dei processi di studio e di apprendimento di studenti/esse (punto a e b); rivolgiamo invece l'attenzione agli elaborati di gruppo (punto c), dei quali vengono di seguito indicate alcune caratteristiche salienti.

3. Le narrazioni sulla disabilità

Complessivamente, sono state realizzate dieci storie, sulle quali è stata condotta un'analisi di tipo qualitativo, volta a individuare: a) la tipologia di "disabilità" (impairment) rappresentata; b) l'ambiente scolastico di riferimento; c) le tematiche ricorrenti.

Per quanto concerne i primi due aspetti, l'impairment motorio risulta il più presente, in quanto riguarda sei protagonisti (tutti, tra l'altro, appartenenti al genere maschile), mentre due narrazioni rappresentano studenti con difficoltà di apprendimento. In altri due prodotti, invece, non si fa esplicito riferimento a specifiche difficoltà o disabilità. Rispetto al contesto scolastico, la maggior parte delle narrazioni (8) è ambientata nella scuola primaria, una nella scuola secondaria di I grado e una si riferisce al contesto universitario.

Per quanto riguarda le tematiche ricorrenti, abbiamo posto l'attenzione sulle dimensioni emergenti, tra le quali: il genere delle figure educative coinvolte nelle storie e le qualità loro attribuite; la relazione tra allievo con disabilità e il gruppo classe di riferimento; la presenza di metafore narrative, che si configurano come veri e propri catalizzatori dei processi mentali (Farahi, 2020); la trama narrativa propria delle vicende rappresentate (Tabella 2).

Tabella 2 – Tematiche ricorrenti all'interno delle storie analizzate

Tematiche emergenti	Numero storie in cui ricorrono
Rapporti positivi con i compagni/le compagne	4
Sogno da realizzare	3
Persona disabile come soggetto che necessita dell'aiuto di compagni/compagne	5
Metafore	2
Maestra (al femminile)	5
Altre figure menzionate	Madre (1); famiglia (2); genitori dei compagni di classe (2), amico preferito (1)
Professoressa	1
Dirigente Scolastica	1
Disabilità come occasione per migliorare il contesto per tutti	1
Contesto naturalistico	8
Genere	7 M; 3 F
Richiamo alla bontà delle figure educative	10

Inoltre, ai fini dell'analisi condotta, abbiamo osservato le emozioni provate dai personaggi con disabilità, riconducibili essenzialmente ai seguenti vissuti: gioia/felicità (7); sorpresa (5); tristezza (2); senso di esclusione (2) e rabbia (2).

In due delle storie, i protagonisti vivono una condizione iniziale caratterizzata da rabbia e tristezza, che nel corso della narrazione si trasformano in gioia. La possibilità di ricevere aiuto dai compagni/dalle compagne risulta, in tal senso, l'elemento decisivo per il mutamento radicale della situazione. In sintesi, associando i diversi elementi desunti dalla lettura dei singoli testi, è possibile affermare che:

- la maggior parte degli episodi narrati fa riferimento al contesto della scuola primaria;
- la disabilità riguarda prevalentemente il genere maschile;

- tutte le storie coinvolgono docenti appartenenti al genere femminile, spesso identificate attraverso aggettivi che richiamano la bontà piuttosto che, ad esempio, la preparazione o la competenza;
- la maggior parte delle vicende si svolge o fa riferimento a contesti naturalistici, reali o immaginati (es. parchi, giardini, cielo stellato, ecc.), connotati positivamente come spazi aperti e incontaminati e, in quanto tali, desiderabili;
- le storie sono centrate sulle vicende e sui vissuti del protagonista con disabilità: solamente in un caso è riportato il punto di vista della docente, che apre il proprio sguardo all'intera classe; l'attenzione, in questo caso, non converge direttamente sulla persona con disabilità e sul suo deficit (che non viene identificato in maniera chiara), quanto piuttosto sui processi relazionali tra i protagonisti.

Tra le tematiche evidenziate nella tabella troviamo quella del "sogno da realizzare" che orienta l'agire di molti dei personaggi rappresentati. Ad esempio, Francesco, un ragazzo con una sindrome non specificata, riesce a laurearsi in astrofisica grazie al sostegno dei/delle docenti e del suo amico del cuore. Marco sogna di diventare un campione di basket paralimpico, mentre una bambina (dal nome non specificato) con difficoltà socio-relazionali, grazie a una maestra "buona e accogliente", riesce a instaurare una relazione positiva con i compagni e le compagne di classe e, successivamente, una volta diventata adulta, realizza il desiderio di diventare, a sua volta, docente.

Inoltre, è interessante il ricorso ad alcune metafore con cui è descritta la sedia a rotelle: questa, infatti, in un racconto è definita una "Ferrari", mentre in un altro diviene un "ausilio che consente a chi lo utilizza di volare".

Si tratta di descrizioni che riflettono la presenza di stereotipi abilisti, secondo i quali la persona è "valida" nella misura in cui persegue un obiettivo chiaro e socialmente riconoscibile o, in alternativa, possiede qualche super potere (come, appunto, la carrozzina nel caso precedente).

Infine, emerge una visione individualistica e assistenzialistica della disabilità, intesa essenzialmente come un problema personale, che si riflette in alcuni stralci testuali, riportati qui di seguito:

[I miei compagni] sono simpaticissimi e fanno di tutto per farmi ridere e sentire a mio agio, rendendomi parte integrante della classe (allievo con disabilità motoria);

Con l'aiuto della maestra, dopo un po', la bambina si calmò e si avvicinò ai suoi compagni, che la accolsero con gioia (allieva con difficoltà socio-relazionali).

Per Dorian ogni giornata è migliore di quella precedente; si sveglia la mattina con il profumo dei dolci che la mamma prepara per lui e, dopo una colazione abbondante, si lava e si veste anche con l'aiuto della sua sorellina Maya, che ogni mattina si diverte a fargli indossare pantaloni stravaganti (allievo con disabilità motoria).

4. Conclusioni e prospettive di ricerca

Non avendo focalizzato, per ragioni di spazio, l'attenzione sull'aspetto metacognitivo dell'autoregolazione dello studio, che pur ha rappresentato lo sfondo del modulo, l'analisi compiuta si è concentrata sulla dimensione della rappresentazione della disabilità e delle difficoltà di apprendimento in rapporto alla presenza di stereotipi di matrice abilista. Ebbene, i risultati emersi in seguito all'analisi degli elaborati prodotti dai/dalle partecipanti al modulo progettato e condotto dall'autore e dalle autrici evidenziano la difficoltà di riconoscere la disabilità al di fuori di schemi interpretativi che vadano oltre una visione ispirata alle retoriche della compassione, della normalità o del supercrip (Vadalà, 2013). Infatti, nonostante l'esplicita richiesta di elaborare storie depurate da stereotipi, le vicende narrate dal gruppo di studenti/esse hanno evidenziato la presenza di luoghi comuni, nonché un'adesione quasi totale a un'interpretazione medica della disabilità. Non a caso, spesso i protagonisti sono descritti in una condizione iniziale di limitazione e, per tale ragione, necessitano dell'aiuto di altri/e per uscire da uno stato di sconforto e solitudine.

Tali osservazioni evidenziano come la decostruzione di stereotipi abilisti non sia un processo né semplice né immediato. Per questo motivo, risulta necessario lavorare ulteriormente in tal senso, soprattutto nell'ambito della formazione di futuri/e insegnanti e educatori/educatrici. A questo proposito, un intervento formativo efficace potrebbe essere quello di partire – come sperimentato nei primi due incontri del modulo – dalla narrazione dei propri

vissuti i quali, seppur soggettivi, consentono al soggetto di individuare delle traiettorie comuni che attraversano anche la storia altrui. In tal senso, consentire a coloro che svolgono una funzione educativa di riflettere in prima persona sugli stereotipi a cui hanno aderito nel corso della propria vita, anche in ambito professionale, può costituire un primo passo per riconoscere la presenza di analoghi condizionamenti nelle storie altrui. Riteniamo, infatti, che la realizzazione di contesti educativi (e sociali) inclusivi dipenda da chi quei contesti li abita e dai ruoli esercitati al suo interno: l'insegnante, a tal proposito, può assumere una funzione strategica di riorientare lo sguardo, aprendo nuovi scenari interpretativi.

Tale attitudine non è la risultante di un intrinseco desiderio di "essere buoni" – come erroneamente indicato in alcune delle storie elaborate dagli studenti e dalle studentesse che hanno partecipato al modulo – quanto piuttosto l'esito di un percorso formativo serio, che miri al consolidamento di competenze che riguardano il senso più autentico di inclusione, le pratiche didattiche agite dai/dalle docenti e, non da ultimo, le condizioni che garantiscano ad alunni/e un reale benessere (Mura & Zurru, 2019).

Bibliografia

- Ashman, A. F., & Conway, R. N. F. (1992). *Guida alla didattica metacognitiva: Per le difficoltà di apprendimento* (B. Ingrassia, Trad.). Erickson. (Orig. pubbl. 1989)
- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La ricerca-formazione: Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Riva, M.G. & Nigris, E. (a cura di). (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2015). Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo. In L. d'Alonzo, F. Bocci & S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 85-166). La Scuola.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini.
- Bocci, F., Castellana, G. & De Angelis, B. (2023). *Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con spe-*

- cializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 435-460.
- Borkowski, J.B. & Muthukrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Erickson. (Orig. pubbl. 1992)
- Cornoldi, C., De Beni, R. & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Erickson.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola: Fare didattica autobiografica*. Laterza.
- D'Alessio, S. (2013). Disability studies in education: Implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. D. Marra, G. Vadalà, & E. Valtellina, *Disability studies* (pp. 89-124). Erickson.
- Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale: La sfida di abitare nuove storie inclusive*. FrancoAngeli.
- Farahi, F. (2020). Formazione e narrazione: l'utilizzo del linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza. *Formazione & insegnamento*, 18(3), 277-285.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A., & Capellini, S. A. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 7-21.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9-31, 2015.
- Mura, A. & Zurru, A.L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 43-57.
- Pellerey, M., Margottini, M., & Ottone, E. (a cura di). (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro: Competenzestrategie.it: Applicazioni e strumenti*. RomaTrE-Press.
- Robinson, K., & Robinson, K. (2022). *Immagina che...: Come creare un futuro migliore per tutti* (C. Calovi, Trad.). Erickson.
- Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. D. Marra, G. Vadalà, & E. Valtellina, *Disability studies* (pp. 125-148). Erickson.